

Gehörbildung im Instrumentalunterricht: Relevanz, Ansätze und konzeptionelle Überlegungen

**Bachelorarbeit im Studiengang Bachelor of Music
künstlerisch-pädagogisches Profil**

Hochschule für Musik Saar

Themenstellung: Prof. Dr. Michael Dartsch

vorgelegt von: Annaliesa Nitt

Abgabedatum: 29.09.2023

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, Annaliesa Nitt, geboren am 27.12.1997 in Saarbrücken-Dudweiler, an Eidesstatt, dass ich die vorliegende Arbeit selbst verfasst und Zitate unter Angabe der Quellen kenntlich gemacht habe.



Saarbrücken, den 29.09.2023

Vorwort	01
Einleitung	02
1. Über das Hören und die auditive Wahrnehmungsfähigkeit	03
1.1 Das absolute Gehör	05
2. Zur Begriffsbestimmung der Gehörbildung	06
3. Relevanz und Bedeutung für den Instrumentalunterricht	07
3.1 Praktische Ebene	08
3.2 Theoretische Ebene	09
3.3 Allgemeinpädagogische Ziele	10
4. Methodische Ansätze zu Schulung des Gehörs	11
4.1 Historische Entwicklung der Tonsilbenlehren bis zum Ende des 19. Jh.	13
4.2 Solmisation	15
4.3 Absolute und relative Solmisation	17
4.4 Rhythmussprachen	18
4.5 Multisensorische Ansätze	22
4.6 Akademische Ansätze	23
5. Verschiedene Institutionen mit Angebot zur Schulung des Gehörs	24
5.1 Musikhochschulen in Deutschland	24
5.2 VdM Musikschulen	29
5.3 Musikunterricht im schulischen Kontext	33
5.4 Lehrgänge im Amateurmusizieren	35
5.5 Ausblick in andere Länder und Kulturen	37
6. Rolle der Gehörbildung in der Musizierpädagogik	40
6.1 Lehrwerke verschiedener Instrumentalgruppen	40
6.2 Gesangsdidaktik	47
6.3 Elementare Musikpädagogik	48

7.	Ergänzende Materialien für den Instrumentalunterricht	51
7.1	Übungsliteratur	51
7.2	Einsatz multimedialer Hilfsmittel	53
7.3	Kritische Betrachtung der Materialien	56
8.	Konzeptionelle Überlegungen und Beispiele für den Musizierunterricht	56
	Der Sand-Klang	59
	Das periphere/ transparente Hören	60
	Solmisation im Musizierunterricht	62
	Solmisation für den frühinstrumentalen Gruppenunterricht	64
	Die Ton(strick)leiter	65
	Die Rhythmus-sprachen-Werkstatt	66
	Fazit und Schlussgedanken	67
	Literaturverzeichnis	69
	Abbildungsverzeichnis	77
	Tabellenverzeichnis	78
	Anhang auf Datenträger	78

Vorwort

Durch meine langjährige Erfahrung als Instrumentalpädagogin durfte ich bereits eine Vielzahl von Schüler*innen kennenlernen und sie auf einem Abschnitt ihres musikalischen Weges begleiten. Der Ursprung dieser Arbeit geht dabei auf die persönliche Beobachtung zurück, dass Kinder häufig eine stark eingeschränkte innere Tonvorstellung haben. Diese Beobachtung lässt sich in meinen Augen unter anderem auf die Reizüberflutung und Abstumpfung der Wahrnehmungsfähigkeiten durch die übermäßige Nutzung digitaler Medien sowie die mangelnde Sensibilisierung der Sinne (vor allem der Hörfähigkeit) im Alltag zurückführen. Vor einigen Monaten gab es ein Schlüsselmoment, das mir diese Beobachtung erneut bestätigte:

Eine meiner jüngeren Schülerinnen kündigte zu Beginn einer Unterrichtsstunde stolz an, dass sie die Noten zu dem Geburtstagslied *Happy Birthday* eigenständig aufgeschrieben und für ihre Schwester gespielt habe. Allerdings wandelte sich meine anfängliche Begeisterung schnell in Skepsis um, da ihre Aufzeichnungen lediglich aus zwei willkürlich gewählten Tönen bestanden. Nachdem sowohl die stimmliche als auch die instrumentale Umsetzung trotz ihres erkennbaren Ehrgeizes nicht erfolgreich verliefen, wurde mir klar, dass dies aus der fehlenden Verbindung einer inneren Tonvorstellung resultieren könnte. Ich bin mir sicher, dass sie mit dem Melodieverlauf des Liedes durchaus vertraut war, jedoch schien ihr nicht bewusst zu sein, dass dieser für andere nicht annähernd verständlich war.

Nach einer intensiven Einheit, in der wir uns mit der Differenzierung einzelner Tonhöhen beschäftigten, gelang es ihr, die Töne mit Hilfe der Stimme sicherer zu treffen. Darüber hinaus trug ihre Erkenntnis, dass es sich bei der Melodie um mehr als zwei Töne handelte, äußerst positiv zur Umsetzung auf der Flöte bei.

Dieses Erlebnis hat meine Wertschätzung für die Bedeutung der Gehörbildung im Instrumentalunterricht enorm gesteigert. Mein Ziel ist es daher, die bestehenden Vorbehalte gegenüber dem Fach Gehörbildung zu verringern und zu zeigen, dass es für jede Lehrkraft möglich ist, gehörschulende Aspekte auf einem unkomplizierteren und spielerischen Weg in den Instrumentalunterricht zu integrieren.

Einleitung

Im Rahmen dieser Arbeit soll sich unter anderem mit der Frage beschäftigt werden, welche Rolle die Gehörbildung im aktuellen Instrumentalunterricht einnimmt. An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass im Bereich der allgemeinen Musikpädagogik bereits seit einiger Zeit darüber diskutiert wird, bestehende Begriffe zu überdenken und neue Formulierungen zu entwickeln, um Raum für kontinuierliche Reflexion zu schaffen. So soll bspw. die Bezeichnung "Musizierpädagogik" im Fachdiskurs eingeführt werden, um die inhaltlichen Konzepte der "Instrumentalpädagogik" zu erweitern oder sogar zu ersetzen. Das Ziel besteht darin, Konzepte nicht in einer starren und zeitlich unveränderlichen Bedeutung festzulegen. Angesichts der Tatsache, dass sich diese Arbeit auch mit Inhalten der Elementaren Musikpädagogik (im Folgenden mit EMP abgekürzt) sowie der Gesangsdidaktik befasst, sollen diese Kernbereiche vom Begriff der Instrumentalpädagogik nicht ausgeschlossen, sondern inbegriffen gehandhabt werden.¹ Die Begriffe der „Instrumental-“ sowie der „Musizierpädagogik“ werden daher im Folgenden synonym verwendet.

Nachdem die Begriffe auditive Wahrnehmungsfähigkeit sowie der Gehörbildung fachlich definiert wurden, widmet sich diese Arbeit der zentralen Frage der Relevanz und Bedeutung der Gehörbildung im Kontext des Musizierunterrichts. Es werden zudem verschiedene methodische Ansätze vorgestellt sowie Institutionen, die ein Angebot zur Hörschulung aufweisen und die jeweils unterschiedliche Herangehensweise.

In den darauffolgenden Kapiteln wird die Rolle der Gehörbildung im Instrumentalunterricht untersucht. Im Mittelpunkt steht die Frage, ob die methodischen Herangehensweisen in den Instrumentalschulen unterschiedlicher Instrumentalgruppen ähnliche Merkmale aufweisen bzw. wie sich diese unterscheiden. Darüber hinaus untersucht diese Arbeit die Relevanz der Gehörbildung in verwandten Bereichen wie der Gesangsdidaktik sowie der elementaren Musikpädagogik. Dabei wird untersucht, inwiefern Instrumentalpädagog*innen von den vorliegenden methodischen Ansätzen in diesen Bereichen profitieren können.

Des Weiteren werden verschiedene ergänzende Materialien zur Hörschulung wie spezielle Übungsliteratur und multimediale Hilfsmittel vorgestellt. Bei der Verwendung solcher ergänzender Medien sollen nicht nur die Vorteile, sondern auch die kritischen Aspekte in Betracht gezogen werden.

Der abschließende konzeptionelle Teil dieser Arbeit befasst sich mit der Integration der Gehörbildung in den Musizierunterricht. Hierbei werden exemplarische Übungen und Vorschläge zur Stundengestaltung vorgestellt, die den Lesenden dieser Arbeit als Inspirationsquelle dienen sollen.

¹ Zur Verwendung des Begriffs Musikpädagogik siehe auch: Krause-Benz, Martina: Musikpädagogik. Ein Begriff mit Potenzial und Perspektive. In: *üben & musizieren. Research*, 1, S. 17-34. https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_2021_krause-benz/, Zugriff: 29.08.23.

Als zusätzliche Quellen wurden zwei Experteninterviews in die Betrachtungen mit einbezogen. Die Arbeit soll dazu dienen, einen ausführlichen Überblick über die methodischen Herangehensweisen und Ansätze zur Gehörbildung zu bieten und anschaulich aufzuzeigen, dass es sich dabei um mehr als eine Disziplin handelt, die sich ohne weiteres spielerisch und leicht zugänglich im Musizierunterricht einbinden lässt zu gestalten.

1. Über das Hören und die auditive Wahrnehmungsfähigkeit

Der Begriff der auditiven Wahrnehmung begrenzt sich nicht ausschließlich auf das Hören selbst. Er beschreibt vielmehr das Erfassen von akustischen Reizen und deren nachfolgende Verarbeitung im Gehirn. Das Adjektiv „auditiv“ bezeichnet in diesem Kontext die anatomische Grundlage des Hörvorgangs, sowie alle damit verbundenen physiologischen Prozesse.

Der amerikanische Musikpädagoge Edwin E. Gordon (1927-2015) formulierte in den 1970er Jahren den Begriff „Audiation“ und definierte ihn als Hören und Verstehen von Musik, die nicht physikalisch erklingt („Audition: Hearing and comprehending in one’s mind the sound of music that is not, or may never have been, physically present“²). In diesem Kontext bezieht sich das Verstehen auf die Fähigkeit, „(in) Musik zu denken und das gehörte Phänomen in einen musikalisch-syntaktischen Gesamtzusammenhang einzuordnen.“³

Bei der Beschäftigung mit der Wahrnehmungsfähigkeit, lohnt es sich, neben dem auditiven Aspekt, auch die anderen Sinne genauer zu betrachten. So entwickelte der 1925 in Saarbrücken geborene Biochemiker, Systemforscher, und Universitätsprofessor Frederic Vester in diesem Zusammenhang eine Unterteilung in verschiedene Lerntypen.⁴ Diese Zuordnung basiert auf der Annahme, dass Personen Informationen auf unterschiedliche Weisen und über unterschiedliche Sinneskanäle effektiv aufnehmen können. Dabei unterscheidet er zwischen den vier Kategorien der visuellen, der auditiven, der taktil-kinästhetischen sowie der kognitiven Wahrnehmung.⁵ Nähere Informationen sowie eine Begründung der kritischen Betrachtung dieser Kategorisierung werden im Abschnitt der *Allgemeinpädagogischen Ziele* näher betrachtet.

[→ Kap. 3.3]

² Gordon, Edwin: Learning sequences in music: A contemporary music learning theory. Chicago: Gia Publications 2007, S. 399.

³ Suberkrüb, Almuth: “Üben” in der musikalischen Lerntheorie von Edwin Gordon. In: Mahler, Ulrich (Hrsg.): Handbuch Üben. Grundlagen, Konzepte, Methoden. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 2006, S. 242.

⁴ vgl.: Göllinger, Thomas: Kurzbiographie Frederic Vester. <https://www.frederic-vester.de/deu/frederic-vester/>, 2013, Zugriff: 21.09.23.

⁵ vgl. Rüppel, Anna: Kommunikativ, auditiv – ein bisschen naiv? Warum Lerntypen ein Mythos sind. <https://www.euroakademie.de/magazin/mythos-lerntypen/>, 2022, Zugriff: 21.09.23.

Das menschliche Ohr ist eines der komplexesten Organe des Menschen und kann unterschiedlich starke Schallwellen wahrnehmen und selektieren, sowie deren Entfernung und Bewegung orten. Es lässt sich in drei Teile unterteilen: das äußere Ohr, das Mittelohr und das Innenohr.

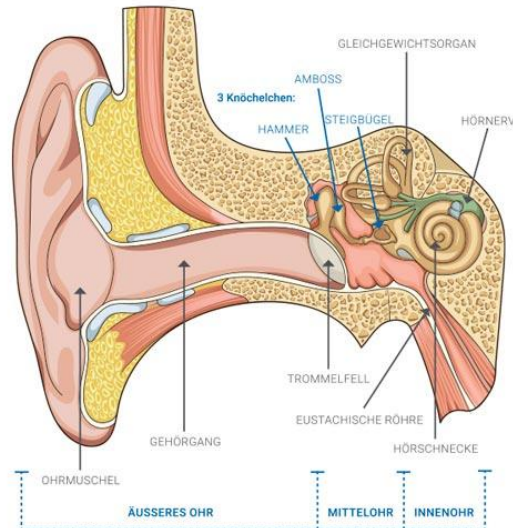


Abbildung 1: Aufbau des Ohres

Ein akustischer Reiz, der Schall, wird zunächst am äußeren Ohr durch die Ohrmuschel aufgefangen und gelangt über den Gehörgang zum Trommelfell, welches die Grenze zum mit Luft gefülltem Mittelohr (Paukenhöhle) darstellt. Im Mittelohr angekommen, wird dieser nun über die sogenannten Gehörknöchelchenkettens (Hammer, Amboss und Steigbügel) ins Innenohr weitergeleitet. Während dieses Transfers wird der Schall aus der Luft für die Weiterleitung in die Flüssigkeit im Innenohr (Perilymphe) angepasst. Hier befindet sich die Gehörschnecke (Cochlea), das eigentliche Hörorgan. Auf ihr sind die verschiedenen Sinneszellen angeordnet, welche die akustischen Reize anschließend über den Hörnerve zu den entsprechenden Zentren im Gehirn verteilen.⁶ Während das auditive System das Wahrnehmen und Differenzieren unterschiedlicher Geräusche, Töne und Klänge ermöglicht, stellt es darüber hinaus auch eine unentbehrliche Voraussetzung für die Entwicklung der Sprache dar.

⁶ vgl. Deutscher Berufsverband der Hals-Nasen-Ohrenärzte: <https://www.hno-aerzte-im-netz.de/unsere-sinne/ohren/das-gehoer.html>, o.J. Zugriff: 25.08.23.

1.1 Das absolute Gehör

Das absolute Gehör beschreibt die Fähigkeit, „die Tonhöhe isolierter Töne ohne äußere Referenz benennen oder reproduzieren“⁷ zu können.

Während diese Fähigkeit in der breiten Bevölkerung bei einem Verhältnis von 1:10.000 anzutreffen ist, beträgt der Anteil der Berufsmusiker*innen mit absolutem Gehör etwa 10%.⁸ Somit stellt dies ein Phänomen dar, dessen Existenz und Abgrenzung zum relativen Hören im Zusammenhang mit der Beschäftigung der vorliegenden Arbeit keinesfalls außer Acht gelassen werden sollte. Aufgrund der eindeutigen Mehrheit der Menschen mit relativem Gehör werden sich die inhaltlichen Aspekte im Folgenden jedoch weitgehend daran orientieren.

Bei genauerer Betrachtung der Häufigkeit der absolut hörenden Menschen ist besonders auffallend, dass es nationale Unterschiede gibt, die auf die jeweilige musikalische Ausbildung zurückzuführen sind. So neigen Menschen, die in Ländern mit einer Solfège-basierten musikalischen Ausbildung aufgewachsen sind tendenziell eher dazu, über die Gabe des absoluten Gehörs zu verfügen.⁹ Dass es sich dabei um die Länder handelt, in denen die Entwicklung einer ausgeprägten Hörfähigkeit zu den grundlegenden Voraussetzungen einer erfolgreichen instrumentalen Ausbildung zählt und diese entsprechend intensiv gefördert wird, scheint daher kein Zufall zu sein.

Gesellschaftlich gibt es keinen Konsens darüber, ob es sich bei der Fähigkeit des absoluten Hörens um den Prozess der „Prägung“¹⁰ oder eine vererbte Eigenschaft handelt. Studien weisen darauf hin, dass die „Fähigkeit zum absoluten und relativen Hören zu einem deutlich größeren Anteil (etwa 70 Prozent) durch neuroanatomisch vorgegebene Marker bestimmt werden und nur zu einem kleineren Anteil (etwa 30 Prozent) durch Lernprozesse oder Umweltfaktoren beeinflusst werden können.“¹¹

Dem gegenüber existieren Befunde, dass „95% der Musiker[*innen] mit absolutem Gehör ihre erste Gehörschulung während einer sensitiven Phase im Alter von drei bis fünf Jahren erhalten haben“¹², was für die „Prägungshypothese“¹³ sprechen würde. Altenmüller entkräftigt diese Aussage allerdings mit der Annahme, dass genetische Faktoren dennoch eine tragende Rolle spielen, „da nicht alle früh trainierten Kinder [ein] absolutes Gehör entwickeln.“¹⁴

⁷ vgl. Altenmüller, Eckart: Gehör. Absolutes Gehör. In: Lütteken, Laurenz (Hrsg.): MGG Online. New York, Kassel, Stuttgart 2017. <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/12882>, Zugriff: 21.09.2023.

⁸ vgl.: Benner, Jan; Schneider, Peter: Das innere Ohr. Absolutes und Relatives Gehör. In: Ruperto Carola Forschungsmagazin (2019), 14, Kapitel 1, S. 2, verfügbar unter: <https://heiup.uni-heidelberg.de/journals/ruperto-carola/article/view/23972/17688>, Zugriff: 21.09.23.

⁹ ebd., S. 3.

¹⁰ Altenmüller 2017.

¹¹ Benner et al. 2019, S. 8.

¹² ebd. S. 8.

¹³ ebd. S. 8.

¹⁴ ebd.:S. 8.

Die bisherigen Erkenntnisse legen demnach nahe, dass das Vorhandensein dieser Begabung in hohem Maße genetisch bedingt und in einem frühen Entwicklungsstadium verankert sein könnte. So scheint die Trainierbarkeit erst durch die Anwesenheit einer solchen biologischen Veranlagung ermöglicht zu werden.

Darüber hinaus ist die Ausprägung des absoluten Hörens in hohen Maßen abhängig von der jeweiligen Muttersprache, die ein Kind erlernt. So existieren in der chinesischen Sprache bspw. Wörter, deren inhaltliche Bedeutungen sich entsprechend der melodischen Kontur maßgeblich ändern.¹⁵ So wird mit dem Erlernen der Sprache auch die Erkennung verschiedener Tonhöhen trainiert.

2. Zur Begriffsbestimmung der Gehörbildung

Die Bedeutung, die sich vom Wortlaut „Gehörbildung“ ableiten lässt, umschreibt allgemein den Prozess der Ausbildung des Gehörs, wobei sich der Terminus vorrangig auf das musikalische Gehör fokussiert. Was der Begriff allerdings genau beinhaltet, steht in Abhängigkeit zum allgemeinen Kontext. Bereits Nonnweiler merkt zu Beginn des geführten Interviews an, dass es sich bei der Gehörbildung um einen Begriff handelt, der sehr „verschult“¹⁶ klingt und es manchmal auch ist. Kaiser definiert die Gehörbildung diesbezüglich als:

„Unterrichtsdiziplin der musikalischen Fachausbildungsstätten (Musikschulen, Konservatorien, Musikhochschulen), in der es um die Vermittlung der Fähigkeiten geht, Musik und musikalische Ereignisse kognitiv wahrzunehmen und das Wahrgenommene in Wort (Höranalyse), Schrift (Notendiktat) und Ton (Nachsingen und -spielen) wiedergeben zu können.“¹⁷

Zum anderen wird die Ausbildung der auditiven Wahrnehmungsfähigkeit bei Kindern und Jugendlichen ebenfalls mit dem Terminus Gehörbildung definiert. Diese Art der Hörschulung bezieht sich auf pädagogische Ansätze, die positiv zur Entwicklung der auditiven Wahrnehmungsfähigkeiten, dem aktiven Hinhören, sowie der allgemeinen Sensibilität und der Fähigkeit zur Differenzierung von Klängen beitragen. Dieser Ansatz schließt unter anderem das Erkennen von Geräuschen, Tönen und Tonhöhen, die Entwicklung einer inneren Klangvorstellung sowie die Arbeit mit Rhythmen und Melodien mit ein. Dies geschieht überwiegend durch die Verwendung allgemeinen Volksliedguts.¹⁸

¹⁵ vgl.: Jäger, Andreas: Das absolute Gehör ist eine Gabe – und eine Last. https://www.faz.net/aktuell/wissen/leben-gene/warum-absolutes-gehoer-eine-begabung-und-belastung-ist-17689229.html?printPagedArticle=true#pageIndex_2, 2021, Zugriff: 21.09.23.

¹⁶ Transkript B2 2023, S.1, Z. 25.

¹⁷ Kaiser, Ulrich: Gehör, Gehörbildung. In: Finscher, Ludwig (Hrsg.): Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik begründet von Friedrich Blume. Zweite neubearbeitete Ausgabe. Sachteil 3. Kassel: Bärenreiter 1995, S.1126.

¹⁸ vgl. Kaiser 1995, S. 1126.

Terminologisch findet häufig eine zusätzliche Unterteilung zwischen „Gehörbildung“ und „Hörerziehung“ statt, da sich die Gehörbildung überwiegend auf technische und spezifische strukturelle Elemente bezieht. Im Gegensatz dazu ist die Hörerziehung eher allgemein umfassend angelegt und bezieht das Werkhören sowie die Höranalyse in ihrer Kategorisierung mit ein.¹⁹ Nach Heiland sind die Begriffe Hörschulung, Hörerziehung, Gehörbildung und Gehörerziehung alles Bezeichnungen, die sich auf die „Schulung und Förderung auditiver Wahrnehmungsprozesse in der musikpädagogischen Unterrichtspraxis“²⁰ beziehen. „Folglich steckt in jeder Hörerziehung auch ein wenig Gehörbildung und umgekehrt.“²¹

Es ist ratsam, sich beim Versuch einer Definition des Begriffs Gehörbildung die Worte heranzuziehen, die in anderen Sprachen verwendet werden. In der englischen Sprache würde man den Begriff Gehörbildung beispielsweise mit „Ear training“ bezeichnen, was so viel wie „Ohr Training“ bedeuten würde, wenn man es wortwörtlich ins Deutsche übersetzt. Während „Ear“ sich hierbei nicht auf das Ohr bzw. das Hören allgemein, sondern auf das speziell musikalische Hören bezieht, ist „Training“ der entscheidende Begriff. Das Ziel der Gehörbildung ist die Ausbildung und Entwicklung eines differenzierfähigen Gehörs. Dieses Ziel lässt sich ausschließlich durch das Training in Form von Übungen und dem Wiederholen spezieller Übungsinhalte erreichen, wie es auch beim Sport der Fall ist.²²

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Terminus Gehörbildung ein sehr „weiter, sehr umfassender“²³ Begriff ist, dessen absolute Definition nahezu unmöglich ist, da die Grenzen zu anderen Teilbereichen stets fließend verlaufen.

3. Relevanz und Bedeutung für den Instrumentalunterricht

Nachdem der Begriff der Gehörbildung etwas näher betrachtet wurde, widmet sich das folgende Kapitel der Relevanz und Bedeutung derselben für den Instrumental- bzw. Musizierunterricht.

Robert Schumann formulierte bereits in seinen *musikalischen Haus- und Lebensregeln* folgenden ersten Grundsatz:

**Die Bildung des Gehörs ist das Wichtigste.
Bemühe dich frühzeitig, Tonart und Ton zu erkennen.
Die Glocke, die Fensterscheibe, der Kuckuk
— forsche nach, welche Töne sie angeben.**

Abbildung 2: Musikalische Haus- und Lebensregeln

¹⁹ vgl. Weidner, Verena: Musikhören als didaktisches Handlungsfeld. In: Dartsch, Michael, et al. (Hrsg.): Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen, Forschung, Diskurse. Waxmann Verlag 2018.

²⁰ Heiland, Alla: Hörschulung/ Hörerziehung. In: EMP kompakt. Kompendium der Elementaren Musikpädagogik. Teil 1 Lexikon. Esslingen, Innsbruck, Bern-Belp 2020, S. 213.

²¹ Franke, Daniel: Computergestützte Gehörbildungs-Software. Relevanz und die Möglichkeiten der Selbstkontrolle. Masterarbeit im Hauptfach Gehörbildung. 2018.

²² vgl. Transkript B 2023, S.7, Z. 251.

²³ Transkript B2 2023, S.3, Z. 93.

„Die Bildung des Gehörs ist das Wichtigste. Bemühe dich frühzeitig, Tonart und Ton zu erkennen. Die Glocke, die Fensterscheibe, der Kuckuck - forsche nach, welche Töne sie angeben.“²⁴ Nach Anselm Ernst nimmt die Gehörbildung ein eigenständiges Lernfeld im Instrumentalunterricht ein, vergleichbar mit der Bedeutung der Körperschulung als grundlegende Voraussetzung für das Musizieren; sozusagen ein Mittel zum Zweck. In *Lehren und Lernen* setzt sich Ernst mit der Bedeutung der Unterrichtsziele und deren Hierarchie auseinander. Es existieren Ziele, die weitläufig, eng, allgemein oder speziell sind und sich unter anderem in Leit- bzw. Richtziele kategorisieren lassen.²⁵

Die Leit- und Richtziele beziehen sich auf allgemeinpädagogische Intentionen, sowie den Zweck und den angestrebten Ausrichtungen des Instrumentalunterrichts. Zwar soll die Relevanz der Gehörbildung im Instrumentalunterricht keinesfalls mit den Zielen gleichgesetzt werden, allerdings lohnt es sich, einen Blick auf die allgemeinen Zielrichtungen der Gehörbildung, nämlich das Verstehen von Musik und „das Bewusstmachen [und] Verbindung schaffen“²⁶ zwischen Wissen und dem Gehörten, zwischen „Erkennen und Wiedererkennen“²⁷, zu werfen.

Angesichts der kontinuierlich wachsenden Medienvielfalt²⁸ und den damit einhergehenden Anforderungen an die Fähigkeit differenzierter Wahrnehmung, sowie zur Selektion und gezielter Verarbeitung von Informationen, gewinnt die Förderung der auditiven Wahrnehmung und Differenzierung, auch über den Instrumentalunterricht hinaus, an besonderer Bedeutung.²⁹

Die Notwendigkeit der Gehörbildung beim Musizieren ist unbestreitbar. In diesem Kontext lässt sich die Bedeutsamkeit auf zwei Ebenen, der praktischen und der theoretischen, differenzierter betrachten.

3.1 Praktische Ebene

Die von Anselm Ernst als sogenannte Feinziele bezeichneten praktischen Schwerpunkte der Gehörbildung, nehmen eine tragende Rolle ein, wenn es um das Fördern des bewussten Hörens beim Musizieren, sowie das Vertiefen der klanglichen Aspekte geht.

Im Zusammenhang dieser Kriterien nennt Nonnweiler den Begriff des „praktischen Hörens“³⁰, der sich unter anderem auf die Wahrnehmung diverser Klangfarben bezieht. Die Schüler*innen

²⁴ Schumann, Robert: *Musikalische Haus- und Lebensregeln*. Deutschland: J. Schubert 1860, S. 7.

²⁵ vgl. Ernst, Anselm: *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht*. Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis. Mainz: Schott Musik 1999, S. 28.

²⁶ Transkript B2, 2023, S.1, Z. 27.

²⁷ Transkript B2, 2023, S.1, Z. 28.

²⁸ vgl. Untersuchungen zur Mediennutzung bei Kindern und Jugendlichen aus dem Jahr 1995 belegen bereits die Vorherrschaft visueller Medien im täglichen Leben. Vgl. Deutsches Jugendinstitut: *Zehnter Kinder- und Jugendbericht*. Bonn 1998, S. 70.

²⁹ vgl. Hagen, Mechthild: *Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule*. Begründung, Entwicklung und Evaluation eines Handlungsmodells. München: 2003, S. 13.

³⁰ Transkript B2, 2023, S.2, Z. 48.

sollen befähigt werden, unterschiedliche Färbungen zu identifizieren, sie eigenständig erzeugen und sie sinnvoll in ihr eigenes Musizieren integrieren zu können.

Darüber hinaus erweist sich die Sensibilisierung der auditiven Wahrnehmungsfähigkeit als besonders hilfreich, wenn es um das Erkennen feinsten Tonhöhenunterschiede und die Arbeit mit der Intonation geht. Diese stellt nicht nur im Musizierenunterricht mit Anfänger*innen eine besondere Herausforderung für die Lehrpersonen dar, da es den meisten „ungeübten“ Hörenden vermutlich bereits schwerfallen dürfte, die feinen Unterschiede überhaupt wahrzunehmen, geschweige denn sie mithilfe der instrumentenspezifischen Spieltechniken auszugleichen.

Einen der wichtigsten gehörbildenden Aspekte im Musizierenunterricht stellt die Entwicklung einer inneren Tonvorstellung dar, die nach Gordon unter anderem unter dem Begriff der Audition definiert wird. [→ Kap. 1]

Seine Ansätze beziehen sich jedoch weniger auf das Intonationshören als auf tonales und rhythmisches Hören, weshalb sich diese eher auf der theoretischen Ebene verorten lassen.

3.2 Theoretische Ebene

Während sich auf der praktischen Ebene der Gehörbildung eher die Aspekte verorten lassen, die sich, wie bspw. der Umgang mit Klangfarben und der Intonation, dem praktischen Musizieren widmen, finden sich auf der theoretischen Ebene die Ansätze, die dem Verständnis und der kognitiven Verarbeitung der Musik dienen.

„Die Prozesse der [...] Verarbeitungsebene lassen sich in drei der kognitiven Aspekte der Gehirnfunktionen nach Pribram (1991) wiedererkennen: Verstehen (comprehension), Erkennen und Bewerten (familiarization and valuation), Irrelevanz und Aktualisierung (irrelevance and innovation).“³¹

Diese Ebene zielt darauf ab, das analytische Denken in Bezug auf die Musik zu fördern und sowohl den Musikhörenden als auch den Musizierenden ein tieferes Verständnis für die Struktur und die inneren Zusammenhänge der Musik zu vermitteln.

Insbesondere bei den Fächern Formenlehre und Werkanalyse, die im akademischen Kontext einen festen Bestandteil des Musikstudiums an deutschen Musikhochschulen darstellen, gewinnen die im Folgenden aufgeführten Parameter für die Analysearbeit besonders an Bedeutung. In diesem Zusammenhang soll der Begriff „Parameter“ in Bezug auf dessen Unterteilung knapp erläutert werden.

³¹ Bruhn, Herbert: Gehör, Kognitive Aspekte. In: Lütteken, Laurenz (Hrsg.): MGG Online, New York, Kassel, Stuttgart 2017, zit. nach Pribram 1991, <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/500024>, Zugriff: 22.09.23.

In der Formenlehre werden sämtliche messbaren Größen, die innerhalb einer Tonfolge unabhängig voneinander veränderbar sind, als Parameter bezeichnet. Hierbei erfolgt eine Unterscheidung zwischen primär und sekundär wirkenden Parametern.³²

Während primäre Parameter, wie Rhythmik, Diastematik oder die Harmonik einen maßgeblichen Einfluss auf die Formgebung eines Stücks haben, tragen sekundäre Parameter, wie die Dynamik oder Agogik nicht wesentlich zur Erkennbarkeit eines Werkes bei.³³

3.3 Allgemeinpädagogische Ziele

Um den pädagogischen Stellenwert der Hörerziehung genauer erläutern zu können, ist es zunächst erforderlich, den Begriff der Pädagogik in diesem Zusammenhang zu definieren.

Der Begriff Pädagogik bezeichnet eine wissenschaftliche Disziplin, die sich mit der Praxis der Entwicklung und Bildung von Menschen befasst.³⁴ Zu den Zielbereichen zählen unter anderem Aspekte wie die Vermittlung allgemeiner Bildungs- und Wissensinhalte, Persönlichkeitsentwicklung, soziale Interaktion sowie das Erschaffen einer Grundlage für lebenslanges Lernen.

„Grundlegende Bildung umfasst demnach Aspekte, die sich sowohl auf die Persönlichkeit als auch auf anschlussfähiges Wissen und Kompetenzen beziehen, um ein lebenslanges Lernen zu ermöglichen. Beides steht in engem Zusammenhang mit dem Aufbau von Grundhaltungen gegenüber der eigenen Identität und der Lebens- und Handlungsorientierung in der Gesellschaft.“³⁵

Bei der Beschäftigung mit pädagogischen Handlungsfeldern, wird es sich vermutlich nicht vermeiden lassen, den Versuch einer Unterteilung in verschiedene Kategorien des Lernens zu umgehen:

„Diese unterscheiden sich darin, über welchen Sinn, bzw. welche Art der Wahrnehmung, Informationen am besten aufgenommen und verarbeitet werden können. Es wird zwischen den Kanälen der visuellen, der auditiven und der taktil-kinästhetischen Wahrnehmung unterschieden.“³⁶

Während es Studien gibt, die belegen, dass sich bei Menschen zwischen analytischen und synthetischen Lerntypen unterscheiden lässt, stehen empirische Belege für die Unterteilung der Lerntypen nach Vester noch aus bzw. sind stark umstritten.³⁷ Obwohl es in der Literatur immer wieder Beispiele und Vertreter*innen gibt, die sich für die Popularisierung dieser

³² vgl. Dahlhaus, Carl; Eggebrecht, Hans Heinrich: Parameter. In: Brockhaus-Riemann-Musiklexikon. Band 2. Mainz: Schotts Söhne 1979, S. 270.

³³ vgl. auch: Lock, Gerhard: Salienz, Narrativität und die Rolle musikalischer Parameter bei der Analyse musikalischer Spannung von post-tonaler Orchestermusik. In: Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie, 2020, 17/2, S. 311-317.

³⁴ vgl. Faulstich, Peter; Faulstich-Wieland, Hannelore: Grundkurs Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Eine Einordnung. In: Faulstich, Peter (Hrsg.), Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Hamburg: Rowohlt 2008, S. 12.

³⁵ Kößler 1997, S. 113, zit. nach: Hagen 2003, S. 12.

³⁶ Engelhard, Sandra: wir flöten QUER. Die Flötenschule für den frühen Anfang in der Gruppe. Lehrerkommentar. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 2014, S. 13 f.

³⁷ vgl. Rüppel 2022, o.J.,

Unterteilung einsetzen, fehlen die nötigen psychologischen Belege bzw. die wissenschaftliche Evidenz, die diese stützen könnten.³⁸

Die Kategorisierung der vermeintlichen Lerntypen findet häufig im schulischen Kontext Anwendung. Angesichts der gesellschaftlichen Bedingungen erhalten die Schulen die Aufgabe, die Schüler*innen zu einem bewussten Umgang mit dem eigenen Hören anzuregen.

„Wer gelernt hat, bewusst wahrzunehmen, gewinnt in einer ‚Welt gesellschaftlicher Umbrüche‘³⁹ [...] nicht nur an ‚Sinneskompetenz als Voraussetzung für Medienkompetenz‘⁴⁰, sondern erlangt durch die bewusste Wahrnehmung auch eine Voraussetzung für Umwelt- und Gesundheitsbewusstsein und vor allem für Selbstkompetenz, um autonom auswählen und das Angebot für sich gestalten zu können.“⁴¹

Im Kontext des Musizierunterrichts ließe sich anhand dieser Kategorie die Gehörbildung als fördernder Aspekt für die Steigerung des Selbstbewusstseins, des Selbstaudrucks und der Kreativität, die Steigerung der Konzentrationsfähigkeit, die Fähigkeit zur Reflexion, Kommunikation und Teamfähigkeit, Empathie und emotionale Intelligenz sowie Ausdrucksvielfalt und Emotionalität. Für all diese Aspekte nimmt das Hören und damit verbunden die Gehörschulung bzw. -sensibilisierung im Instrumentalunterricht eine tragende Rolle ein.

4. Methodische Ansätze zu Schulung des Gehörs

Nachdem in den vorherigen Kapiteln die Bedeutung der Gehörbildung für den Instrumentalunterricht sowie die erwähnten Leitziele erörtert wurden, konzentriert sich das folgende Kapitel auf die methodischen Herangehensweisen. In diesem Zusammenhang wird zunächst die historische Entwicklung der Tonsilbenlehren betrachtet. Ein Beispiel dafür stellt die ausführlichere Untersuchung der Solmisation dar. Weiterhin werden Rhythmussprachen, multisensorische Ansätze, wie sie in der Elementaren Musikpädagogik (EMP) weit verbreitet sind sowie die akademische Herangehensweisen der gehörschulenden Methoden näher betrachtet.

Zu Beginn soll betont werden, dass das Singen und die Arbeit mit der Stimme eine unverzichtbare Stütze für die Gehörbildung darstellen. Dies erkannte bereits Robert Schumann, der in seinen musikalischen Haus- und Lebensregeln folgende Sätze festhielt:

³⁸ vgl. auch: Koldehoff, Sarah: Gibt es verschiedene Lerntypen. In: Die Zeit (online) (2022), 4. <https://www.zeit.de/2022/04/lerntypen-visuell-auditiv-lesend-bewegungsorientiert-psychologie>, 2022, Zugriff: 19.09.23.

³⁹ Negt 1998, zit. nach: Hagen 2003, S. 15.

⁴⁰ Karst 1998, zit. nach: Hagen 2003, S. 7.

⁴¹ Hagen 2003, S. 15.

Bemühe dich, und wenn du auch nur wenig Stimme hast, ohne Hülfe des Instrumentes vom Blatt zu singen; die Schärfe deines Gehörs wird dadurch immer zunehmen. Hast du aber eine klangvolle Stimme, so säume keinen Augenblick sie auszubilden, betrachte sie als das schönste Geschenk, das dir der Himmel verliehen!

Abbildung 3: Musikalische Haus- und Lebensregeln

„Bemühe dich, und wenn du auch nur wenig Stimme hast, ohne Hülfe des Instrumentes vom Blatt zu singen; die Schärfe deines Gehörs wird dadurch immer zunehmen. Hast du aber eine klangvolle Stimme, so säume keinen Augenblick sie auszubilden, betrachte sie als das schönste Geschenk, das dir der Himmel verliehen!“⁴²

Der Mensch verfügt von Geburt an über die Fähigkeit zur Imitation. Wie die Musik- und Theaterpädagogin Alexandra Ziegler-Liebst im Podcast *voll motiviert* erklärt, ist es daher einigen Kindern möglich, das, was sie hören bzw. was ihnen vorgesungen wird, exakt nachzusingen und wiederzugeben (speziell Tonhöhen). Sie betrachtet "schiefes", also nicht perfektes oder unsaubereres Singen als einen wichtigen Entwicklungsschritt. Manchen Kindern scheint dies leichter zu fallen, während es andere gibt, die lange brauchen, bis sie die Fähigkeit besitzen, vorgegebene Töne sauber nachzusingen.⁴³

In einem privaten Gespräch begründete die amerikanische Sängerin und Pädagogin Suzanne Dowaliby dieses besondere Phänomen mit der fehlenden „Erfahrung“ der Stimmbänder. Sowohl beim Singen als auch beim Sprechen werden die Einstellungen der Stimmbänder vom Gehirn gesteuert. Bei zunehmender Streckung bzw. Anspannung nimmt die Frequenz des Tons zu und erklingt höher als bei der gegensätzlichen Entspannung. Dowaliby berichtet von der Erfahrung, dass manchen Menschen diese Spannungen zunächst noch fremd zu sein scheinen, bevor es ihnen gelingt, die richtigen „Abstände“ zu finden und diese im Körper zu verankern. Dieser Prozess fordert viel Zeit und Geduld und verlangt eine sehr körpernahe Didaktik. Da sich im Instrumentalunterricht (speziell bei Blasinstrumenten) viele Zusammenhänge anhand des Singens verdeutlichen und stützen lassen, bietet sich die Beschäftigung mit diesen Grundlagen an. Zur besseren Vorstellung dieser Prozesse könnten den Lernenden zunächst Bild-, oder Videomaterial der Stimmband- und Kehlkopfbewegungen gezeigt werden, in denen die Aktivitäten beim Sprechen und Singen visualisiert werden. Exemplarisch soll an dieser Stelle das Video mit dem Titel *Beth's First Laryngoscopy*⁴⁴ angeführt werden.

⁴² Schumann, Robert: Musikalische Haus- und Lebensregeln. Deutschland: J. Schuberth 1860, S. 11.

⁴³ vgl. Thielemann, Kristin: voll motiviert. Der Musikpädagogik-Podcast. Folge 16, Alexandra Ziegler-Liebst, Schott Music. 10.11.2021. <https://open.spotify.com/episode/6FVr1pJJ7CEAE6VxjVGIJ?si=8fe9cc2ba5de46dc>, Zugriff: 19.09.23.

⁴⁴ vgl. Janicek, Bet: Beth's First Laryngoscopy. Vocal Cords in Action. <https://www.youtube.com/watch?v=iYpDwhpILkQ>, 2006, Zugriff: 22.09.23.

Ergänzend existieren weitere Videos, wie das des YouTube-Kanals *Merkur.de*, in dem bewegte MRT-Aufnahmen des Bariton Michael Volle beim Singen gezeigt werden.⁴⁵

4.1 Historische Entwicklung der Tonsilbenlehren bis zum Ende des 19. Jh.

Man kann davon ausgehen, dass gehörbildende Praxen, wie das Vor- und Nachspielen musikalischer Elemente bzw. das Vor- und Nachsingen traditioneller Lieder und Melodien schon immer Teil der musikalischen Praxis war.

Im Folgenden sollen die relevantesten Tonsilbenlehren vorgestellt werden. Da die detaillierte Auseinandersetzung mit den konkreten Inhalten (wie der Auflistung der einzelnen Silben) der verschiedenen Methoden die Grenzen dieser Arbeit überschreiten würde, werden diese nicht vordergründig behandelt.

„Systematisch ausgearbeitete didaktische Ansätze lassen sich [bereits] mit dem Aufkommen der Solmisation im zweiten Drittel des Mittelalters“⁴⁶ nachweisen. Die Ursprünge der Tonsilbenlehren können auf den Benediktinermönch Guido von Arezzo (um 992-1050) zurückgeführt werden, der in seiner systematischen Gehörbildungslehre Solmisationssilben als Hilfsmittel zur Veranschaulichung von Tonhöhenabständen zueinander einsetzte. Dabei handelte es sich zunächst um ein hexachordisches System, welches ab Mitte des 16. Jahrhundert durch die Entwicklung der temperierten Stimmung auf sieben Töne erweitert wurde.⁴⁷ Zur selben Zeit kamen Diskussionen um die Verwendung von Alphabet- und Tonbuchstaben anstelle der guidonischen Solmisationssilben auf, an die der schweizer Philosoph, Musiktheoretiker und Komponist Jean Jaques Rousseau (1712-1778) anknüpfte. In den Jahren 1742/1743 präsentierte er sein neues System der Tondarstellung mit Hilfe der Ziffern von eins bis sieben.⁴⁸ Rousseau verwendete Linien, um die Position der Töne in verschiedenen Oktaven zu kennzeichnen und ermöglichte so die Notation eines beliebig großen Tonumfangs.

Daneben entstand im 18. Jahrhundert mit der Damenisation ein weiterentwickeltes System der Solmisation, welches von Karl Heinrich Graun (1704-1759) verfasst wurde. Sein System beschäftigt sich mit Stammtönen, die durch Silben gekennzeichnet werden und deren Endungen er durch die Anhänge „-as“ bei Erhöhung des Stammtons und „-es“ bei Erniedrigung kenntlich gemacht hat.⁴⁹ Die Damenisation gilt als Vorläufer der Eitzschen Tonwörter, auch Latonisation genannt, die Carl Eitz 1892 entwickelte und in dem jedem Halbton ein bestimmter

⁴⁵ vgl. Merkur.de: Gruseliges Video: MRT-Aufnahmen von Michael Volle bei „Lied an den Abendstern“. <https://www.youtube.com/watch?v=GCluRCd2YuM>, 2016, Zugriff: 22.09.23.

⁴⁶ Weidner 2018, S. 316.

⁴⁷ vgl. auch Dartsch, Michael: Musik lernen. Musik unterrichten. Eine Einführung in die Musikpädagogik. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 2020, 2. Auflage, S. 118.

⁴⁸ vgl. Hönigschnabl, Paul: Geschichte des Faches Gehörbildung in Europa. In: Musik Erziehung, Doppelheft Jahrgang 66/67 (2013-4, 2014-1), S. 8.

⁴⁹ vgl. Dartsch 2020, S.119.

Konsonant zugeordnet wurde. Dieses System setzte sich allerdings, trotz einiger Anhänger, nicht durch.⁵⁰

Die Methode nach Rousseau wurde durch den Mathematiker Pierre Galin (1786-1821) fortgeführt, wobei dieser die Kennzeichnung der Tonhöhe in den Oktavlagen nun durch Punktierungen ersetzte, die über bzw. unter den jeweiligen Ziffern notiert wurden. Nachdem diese Neuerungen durch Galin und dessen Schüler Aimé Paris 1817 in die *Elementarmusikerziehung* übernommen wurden, sorgte Paris Tochter Nanine Chevé (ehemals Paris) gemeinsam mit ihrem Mann, dem Arzt Emile Joseph Maurice Chevé, dafür, dass das System 1844 in ihrer *Méthode élémentaire de musique vocale* allgemein bekannt und verbreitet wurde.⁵¹

Die Solmisationstradition wurde in Frankreich durch die Aufnahme von Solfège als eigenständiges Unterrichtsfach am Pariser Konservatorium fortgeführt und schließlich durch das von Sarah Ann Glover in England im 19. Jahrhundert entwickelte *Norwich Sol-fa system*⁵² 1830 und John Curvens *Tonic Sol-fa Method* aus dem Jahr 1842 auch nach Deutschland überliefert.⁵³ Dort wurde sie 1898 in Form der Tonika-do Methode nach Agnes Hundoegger (1858-1927) übernommen und weiterentwickelt. Während sich die Solmisationslehren nach französischer Tradition an absoluten Tonhöhen orientieren, wird bei den Methoden nach Hundoegger in relativen Tonhöhen gedacht.

Im Jahr 1933 entwickelte Richard Münnich das Jale-System, mit dem er die Vereinfachung aller bisher bekannten Methoden anstrebte. Diese Methode war „seinerzeit in der DDR weit verbreitet“⁵⁴ und fand bei etwa einem Drittel der Schulmusiker*innen Verwundung.

Im 20. Jahrhundert wurde in Ungarn unter dem Einfluss von Zoltan Kodály (1882-1967) die relative Solmisation als Unterrichtsmethode in Schulen eingeführt und lässt sich bis heute in der alltäglichen Musikpädagogik anführen.⁵⁵ Kodály strebte danach, den Kindern eine musikalische Vorstellungskraft anhand ungarischer Volksmusik zu vermitteln. Außerdem sprach er von der Wirksamkeit des Gesangsunterrichts noch vor dem Unterricht eines Instruments.⁵⁶ Kodálys Prinzip wurde bereits 1945 in Ungarn institutionalisiert, indem dem Instrumentalunterricht ein Jahr der Vorbildung vorausging, während den Kindern die grundlegende Fähigkeit Notenschrift zu lesen mit Hilfe von Gesangsunterricht, Tonhöhenempfinden und Rhythmusgefühl vermittelt wurde.⁵⁷

⁵⁰ vgl. Hönigschnabl 2014, S. 7.

⁵¹ vgl. Weidner 2018, S. 316.

⁵² vgl. Dartsch 2020, S.120.

⁵³ vgl. Weidner 2018, S. 316.

⁵⁴ vgl. Dartsch 2020, S. 122.

⁵⁵ vgl. Hönigschnabl 2014, S 9.

⁵⁶ vgl. Houlihan, Mícheál; Tacka, Philip: Kodály Today. A Cognitive Approach to Elementary Music Education. USA: Oxford University Press 2008, S. 18.

⁵⁷ vgl. Hönigschnabl 2014, S. 9.

4.2 Solmisation

Wie bereits beschrieben findet die Solmisation als erste systematisch entwickelte Tonsilbenlehre ihren Ursprung bereits im 11. Jahrhundert.

Dabei handelt es sich um eine Methode zum Erlernen der Verhältnisse einzelner Intervalle und Tonhöhen. Mit vergleichbaren Silbensprachen werden auch heute noch in der traditionellen karnatischen Musik Südindiens die Klänge der zweifelligen Doppeltrummel Mridangam vokal wiedergegeben und gelehrt. Diese Form der Trommelsprache wird als Konnakol bezeichnet und dient, vergleichbar zur Solmisation, dem Erlernen und Verständnis von Rhythmen und musikalischen Abläufen in der indischen Musik.⁵⁸

Im deutschsprachigen Raum hat sich das System von Guido von Arezzo durchgesetzt. Die Solmisation diente dem Zweck, den jungen Mönchen das Erlernen der gregorianischen Choräle zu erleichtern und diesen Prozess zu verkürzen. Der historische Begriff der Solmisation setzt sich hierbei aus der alten Bedeutung der Rufterz „sol-mi“, den Silben der dritten und fünften Tonstufe, zusammen.⁵⁹

Die Silben repräsentieren dabei die diatonischen Tonstufen im Hexachord, also einer Tonleiter mit 6 Noten, und dienen dazu, die Töne, unabhängig von ihrer absoluten Tonhöhe, in Beziehung zueinander zu setzen. Die Wahl dieser Silben ist jedoch nicht willkürlich. Guido von Arezzo bediente sich eines Hymnus für den Heiligen Johannes, der sich besonders gut für das Einprägen der Melodien eignete, da jede Halbzeile mit einem Ton des Hexachords beginnt.⁶⁰

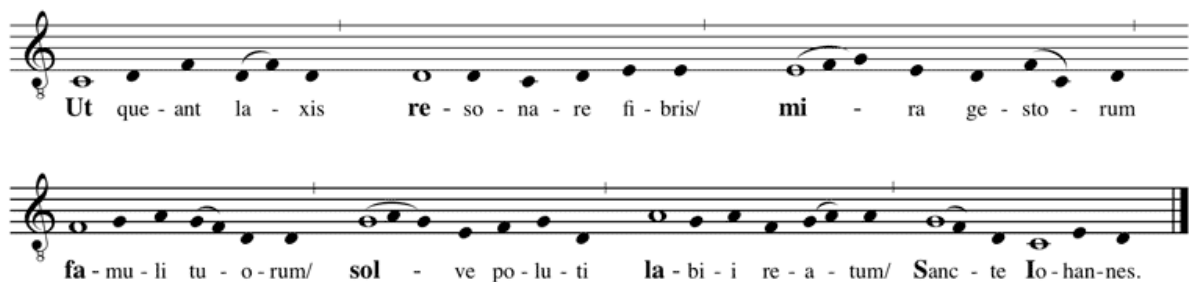


Abbildung 4: Johannes-Hymnus

⁵⁸ vgl. Elbphilharmonie Hamburg: Elbphilharmonie erklärt. Die südindische Rhythmussprache Konnakol. <https://www.youtube.com/watch?v=1wLU9Kp6mKM>, 2021, Zugriff: 13.09.23.

⁵⁹ Heygster, Malte: Relative Solmisation. Grundlagen, Materialien und Unterrichtsverfahren. Mainz: Schott 2012, S. 8.

⁶⁰ vgl. Hönigschnabl 2014, S. 6.

Aus den Anfangssilben des Hymnus ergaben sich dann die Reihe „ut, re, mi, fa, sol, la“. Das „ut“ als Grundton wurde im Laufe der Zeit durch die Silbe „do“ ersetzt. Später gab man dem siebten Ton der Tonleiter, der immer häufiger Gebrauch fand, den Namen „si“ und erweiterte das Hexachord auf eine siebenstufige Tonleiter.

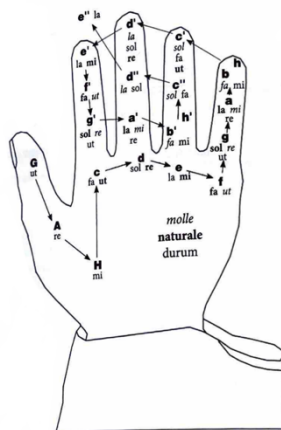


Abbildung 3: Guidonische Hand (nach Pascher 2010)

Abbildung 5: Die Guidonische Hand

„Durch die Zuordnung absoluter Tonhöhen zu den Fingergliedern der Hand erschloss Guido außerdem die Möglichkeit, einzelne Töne visuell so anzuzeigen, dass sie unmittelbar umgesetzt werden konnten.“⁶¹ So wurde jedem Fingerglied eine bestimmte Tonstufe des Hexchords zugeordnet.

Mit der Zeit entwickelten sich alternative Methoden, bei denen Handgesten anstelle der guidonischen Hand eingesetzt wurden. Jedem Ton wird neben einer Silbe eine bestimmte Gebärde zugeordnet, die das zusätzliche „Begreifen“ und Verankern der verschiedenen Intervalle durch das Ansprechen mehrerer Sinneskanäle ermöglichen sollte. Jede Handgeste hat folglich eine festgelegte Körperposition. Curven bspw. verband die Tonstufen zusätzlich mit mentalen Effekten und setzte dazu passende Handgesten ein.⁶²

„Die Faust für das „doh“ repräsentiert dessen Stärke. [...] Der nach unten weisende Zeigefinger des „fah“ illustriert dessen trostlose und Furcht einflößende Wirkung.“⁶³

Die von Heygster eingeführten Handzeichen weisen geringfügige Unterschiede auf und werden heute noch größtenteils in der Musizierdidaktik im Zusammenhang mit der Solmisation genutzt.

⁶¹ Dartsch 2020, S. 117.

⁶² vgl. Dartsch 2020, S. 120.

⁶³ Dartsch 2020, S. 120.

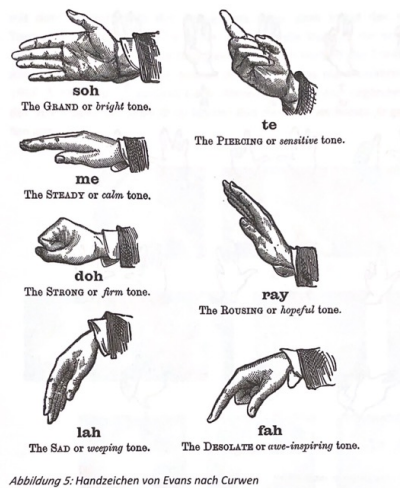


Abbildung 6: Handgesten nach Curwen

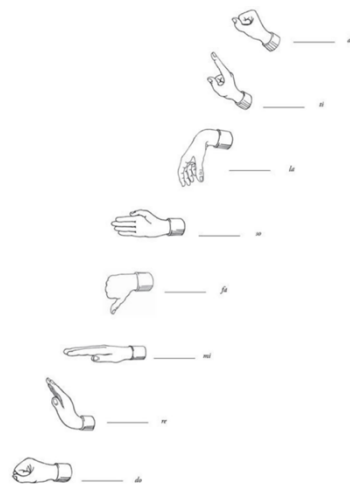


Abbildung 7: Handgesten der Solmisation

Ein Tonsprung aufwärts bedeutet gleichzeitig auch eine aufwärtsführende Bewegung der Hand. Heygster beschreibt eine zusätzliche Verbindung zur Klangvorstellung, denn die „Handgesten sind *gleitende* Bewegungen [...]. Mit dem Gleiten steuert die Klangvorstellung den kommenden Ton an und auch die Stimme stellt sich auf ihn ein. Die Hand und mit ihr die Klangvorstellung gehen der Stimme voraus.“⁶⁴ So erfordert das Solmisieren einer Quinte den entsprechenden Schwung, um beide Gebärden miteinander verbinden zu können. Durch die Verknüpfung der Stimme mit dem Körpergefühl soll sich die innere Klangvorstellung, besser gesagt das Gefühl für die Distanz zweier Töne und in diesem Beispiel exemplarisch das Verhältnis der Quinte, besser einprägen lassen. Heygster spricht in diesem Zusammenhang vom Begriff des „Zielsingens“⁶⁵, dessen Wirkung erst dann einsetzt, wenn die Tonverbindungen parallel zur gleitenden Bewegung durch ein Glissando gesungen werden.

4.3 Absolute und relative Solmisation

Die Solmisation lässt sich in absolute und relative Solmisation unterscheiden. Während bei der relativen Solmisation das „do“ immer den Grundton der vorliegenden Dur-Tonart darstellt; haben die Silben der absoluten Solmisation immer einen festen Bezugston. Diese Art der Solmisation ist nach dem Vorbild des italienischen Solfeggios entstanden und wird auch heute noch überwiegend in romanischen Ländern sowie in Frankreich genutzt. Die Solmisation findet auch heutzutage noch Verwendung als Unterrichtsmethode zur Gehörschulung im französischen Solfège, sowie in anderen Bereichen der Musikdidaktik. Darüber hinaus fungieren beide

⁶⁴ Heygster 2012, S.193.

⁶⁵ Heygster 2012, S. 193.

Formen der Solmisation als Grundlage einiger Instrumentalschulen, wie bspw. in zahlreichen Lehrwerken nach Anikó Baberkoff.⁶⁶

Die Arbeit mit der Solmisation eignet sich besonders gut für die Verwendung in Unterrichtslehrwerken für den frühen Instrumentalunterricht verschiedener Fachgruppen, da sie bereits bei Kindern im Alter zwischen fünf bis sechs Jahren an die wahrnehmungsbezogenen Aspekte des Musizierens ansetzen. So tragen sie maßgeblich dazu bei, dass „bisher diffuse Wahrnehmungen von hoch und tief“⁶⁷ kanalisiert und verstanden werden. Es soll angemerkt werden, dass die Beschäftigung mit der Solmisation bei einigen Instrumentengruppen besser geeignet ist als bei anderen. Dies liegt an instrumentenspezifischen Gegebenheiten, die es bestimmten Instrumentengruppen erleichtern, sich von Anfang an mit der Transposition zu befassen. Dazu zählen in erster Linie Streichinstrumente sowie Tasten- und Zupfinstrumente, da hier die Transposition kleinerer Melodien durch das Verschieben der Handpositionen leicht umzusetzen sind. Im Gegensatz dazu findet diese Technik im Instrumentalunterricht mit Blasinstrumenten weniger Verwendung.

4.4 Rhythmussprachen

Nicht selten nutzen Instrumentallehrer*innen die Verbalisierung rhythmischer Bausteine, um Schüler*innen einen Zugang zu rhythmischer Notation ermöglichen zu können. Ähnlich wie die Solmisation, stellen sogenannte Rhythmussprachen einen ergänzenden methodischen Weg dar, sich im Musizierunterricht spielerisch mit dem Verhältnis von Tonlängen auseinanderzusetzen. Dies geschieht, indem bestimmte Silben entweder der Tondauer oder einer bestimmten Position im Takt zugeordnet werden und begründet sich darin, dass sich die meist einsilbigen Bezeichnungen erheblich leichter einprägen und spielerisch anwenden lassen als die Fachausdrücke wie bspw. Viertelnote, Halbe Note und Achtelnote.

So kann es im Musizierunterricht zu Problemen führen, wenn rhythmische Zusammenhänge zwar „optisch erfasst und kognitiv gedeutet, jedoch noch nicht soweit persönlich erlebt [wurden], dass sie als verfügbare musikalische Gestalten erinnert und im Instrumentalspiel umgesetzt werden können.“⁶⁸

Barbara Metzger und Michaela Papenburg betonen im Handbuch zu *Querflöte spielen und lernen*, dass solche Fachbegriffe sinnvollerweise noch keinen Gebrauch im frühen Instrumentalunterricht finden sollten, da „Kinder zu diesem Zeitpunkt meist noch gar nicht in der Lage sind, diese Begriffe im Verhältnis zu ihrer Bedeutung erfassen zu können.“⁶⁹

⁶⁶ vgl. Lessing, Wolfgang: Hören – Singen – Spielen. Aniko Baberkoff vermittelt Kindern und Instrumentallehrkräften in Kursen die relative Solmisation. In: *üben & musizieren* (2009), 2, S. 47.

⁶⁷ Losert, Martin: Von Silben und Zeichen. In: *Üben & musizieren*, 2011, 3, S. 28, <https://uebenundmusizieren.de/artikel/von-silben-und-zeichen/>, o. J., Zugriff: 20.09.23.

⁶⁸ Metzger, Barbara; Papenburg, Michaela: *Querflöte spielen und lernen*. Handbuch für den Unterricht, 1999 Schott Verlag, S. 31.

⁶⁹ Metzger 1999, S. 29.

Um einen Eindruck für die Vielfalt der verschiedenen Rhythmussprachen zu vermitteln, werden im Folgenden einige Systeme exemplarisch vorgestellt.

Aimé Paris erkannte bereits früh die „Bedeutung sprachlicher Vokabeln für das Verdeutlichen rhythmischer Vorgänge und entwickelte die Tondauersprache *la langue des durées*, die im Kontext der *Chevé'schen Gesangslehre* von seiner Tochter Nanine sowie ihrem Gatten in der *Elementarmethode der Vokalmusik* veröffentlicht wurde.⁷⁰

Die Silbensprache orientierte sich ähnlich wie das *tonic sol-fa system* oder die *Tonika-do Lehre* am Metrum des Taktes und zeichnet sich dadurch aus, dass bestimmten Positionen innerhalb einer Zählzeit festgelegte Silben zugeordnet werden.⁷¹ „Der Musikpädagoge Martin Losert spricht hier von einer ‚relativen Rhythmussprache.‘“⁷²

Bei der Rhythmussprache nach Chev  wird jede volle Zählzeit mit „ta“ benannt, während die dazwischenliegenden Notenwerte mit den Silben „te“ für die Achtel- bzw. „fa“ und „fe“ für die zweite und vierte Sechszehntelnote ergänzt werden. Die Benennung der Sechszehntel ist somit abhängig von ihrer Position innerhalb der Zählzeit.⁷³



Abbildung 8: Rhythmussprache nach Chev 

Im Gegensatz dazu wird nach der Kod ly-Konzeption jedem Notenwert eine festgelegte Silbe zugeordnet. Während die Viertel- und Achtelnoten bei einer konsequenten Bezeichnung mit den Silben „ta“ und „ti“ immer einheitlich zu bleiben scheinen, werden die aus vier Sechszehnteln bestehenden Ketten als „tiritiri“⁷⁴ oder wie hier als „tigitigi“⁷⁵ benannt.

⁷⁰ vgl. Dartsch 2020, S. 124.

⁷¹ vgl. auch Dartsch 2020, S. 124.

⁷² Losert 2011, S. 161, zit. nach Dartsch 2020, S. 124.

⁷³ vgl. Dartsch 2020, S. 124.

⁷⁴ Haselbach, Nykrin, Reger 1986, S. 64; 1990, S. 93, zit. nach Dartsch 2020, S. 124.

⁷⁵ Heygster, Grunenberg 1998, S. 30, zit. nach Dartsch 2020, S. 124.

Rhythmussprache

Viertel		ta
Achtelpaar	┌───┐	ti-ti
Achtel	♪	ti
Punktierte Viertel + Achtel	♪.	ta-i-ti
Triole	┌───┐ 3	tri-o-la
Sechzehntelgruppe	┌───┐ ┌───┐ ┌───┐ ┌───┐ ┌───┐ ┌───┐	ti-cke-ti-cke
Punktierte Achtel + Sechzehntel	┌───┐ ┌───┐	tim-cke
Halbe	♩	ta-o
Punktierte Halbe	♩.	ta-o-a
Ganze	♩	ta-o-a-o
Viertelpause	┌───┐	hm
Achtelpause	┌───┐	hm
Halbe Pause	┌───┐	Pau-se
Punktierte Halbe Pause	┌───┐	Pau-se Punkt
Ganze Pause	┌───┐	Gan-ze Pau-se

Abbildung 9: Rhythmussprache nach Kodály

Dartsch merkt in *Musik lernen Musik unterrichten* jedoch an, dass sich bei dieser Kennzeichnung das Prinzip der Positionsbenennung einschleicht, da das erste und dritte Sechszehntel anders gesprochen werden als die auf der zweiten und vierten Position.

Darüber hinaus verweist er auf den Vorschlag des Musikpädagogen Anselm Ernst, ein im Sinne Loserts „absolutes“ Tondauerprinzip zu verwenden, bei dem die Notenwerte einheitlich benannt werden. Die Viertel sollten diesem Vorschlag zufolge konsequent als „ta“, die Achtel als „te“ und die Sechszehntel als „ti“ gesprochen werden.⁷⁶

Das *Beat function system* nach Edwin Gordon orientiert sich, ähnlich der Silbensprache nach Chev , am Metrum des Taktes und geht nicht vom Notenwert aus. Die Silben bezeichnen die jeweilige Position der Notenwerte im Taktgefuge, gibt jedoch keine Information zum Wert der Note an. Die Pulsschläge werden durch die Silbe "Du" symbolisiert, während ihre Unterteilung durch die Silbe "De" dargestellt wird. Eine Achtelfolge wird folglich als "Du-De" ausgedrückt. Für eine feinere Unterteilung in Sechszehntelnoten wird die Silbe "Ta" verwendet, sodass eine Sechszehntelkette als "Du-Ta-De-Ta" gesprochen wird. Pulsschläge, die in einem dreiteiligen Verhältnis vorkommen, erklingen als "Du-Da-Di."⁷⁷

⁷⁶ vgl. Dartsch 2020, S. 124.

⁷⁷ Dartsch 2020, S. 125.

	$\frac{2}{4}$	$\frac{4}{4}$
Macro/microbeat	Du	Du
	Du De	Du De
Divisions	Du Ta De Ta	Du Ta De Ta
	Du Ta De	Du Ta De
	Du De Ta	Du De Ta
Elongations	Du	Du
	Du De	Du De
	Du De	Du De
	Du De De	Du De De
Division/Elongations	Du Ta Ta	Du Ta Ta
	Du Ta	Du Ta
	Du Ta	Du Ta
	Du Ta Ta Ta	Du Ta Ta Ta

Abbildung 10: Beat function system nach Gordon

Richard Münnich verwendete in seinem 1933 entwickelte Jale-System ebenfalls eine Rhythmussprache, bei der er für die einzelnen Silben die Plosive „pst“ und „k“ in Verbindung mit den Diphthongen „ei“, „au“ und „eu“ (später „oi“) verwendete. So würde ein Zweiertakt bspw. als „kai toi“, ein Dreiertakt als „kai-pau-toi“ sowie ein Vierertakt als „kai toi pau toi“ erklingen. Für weitere Schläge zwischen den Zählzeiten verwendet Münnich je nach Position im Takt die Silben „kä“, „tö“ und „pü“. Daraus ergibt sich bei einer durchgehenden Achtelkette im Dreiermetrum folgende Übersetzung: „kai kä – pau pü – toi tö“.

Kleinere Sechszehntelunterteilungen werden durch ein halbstummes „e“ ergänzt, so dass sich die Silbenkette „kai ke kä ke – pau pe pü pe – toi te tö te“ daraus ergeben würde.⁷⁸

Des Weiteren existieren zahlreiche weitere Ansätze, wie bspw. die sogenannte „TeKeTiNa-Sprache“ von Reinhard Flatischler, die die Silben „Ta-Ki“, „Ga-Ma-La“ und „Ta-Ke-Ti-Na“ für Zweier-, Dreier- und Vierermetren verwendet.

Grundsätzlich besteht die Möglichkeit den Rhythmus anhand der entsprechenden Zählzeiten zu zählen. Dabei wird die einfache Unterteilung in Achtel durch die Silbe „und“ sowie die Unterteilung von Sechszehntelsegmenten mit der Endung „-e“ gesprochen. Eine Sechszehntelkette im Vierermetrum würde folglich mit Hilfe der Silben „ein-e und-e zwei-e und-e drei-e und-e vier-e und-e“ gesprochen werden, was im Sprachfluss viel runder klingt, als es die Schriftform vermuten lässt.

⁷⁸ vgl. Dartsch 2020, S. 125.

Um das Rhythmislernen zu fördern, empfiehlt es sich, eine zusätzliche visuelle Hilfe in Form von Strichen herbeizuziehen. Hierbei werden die Zählzeiten eines Taktes markiert, um deren rhythmische Struktur sowie den vorliegenden Puls, Gordon würde diesen als „Macrobeat“ bezeichnen, zu vergegenwärtigen.⁷⁹

Eine „visualisierte“ Form der Rhythmussprache geht auf den Musikpädagogen Malte Heygster zurück. Dieser legt großen Wert auf das kinästhetische Erfahren rhythmischer Phänomene durch Handgesten. So werden Viertelnoten bspw. durch den gerade gestreckten Zeigefinger dargestellt, während das Achtelpaar mit zwei gestreckten Fingern (dem Zeige- und Mittelfinger) symbolisiert wird.⁸⁰ Eine Schwachstelle dieser Methode zeichnet sich allerdings ab, sobald es um das Gestikulieren einer einzelnen Achtelnote geht.



Abbildung 11: Handgesten für den Rhythmus

4.5 Multisensorische Ansätze

Wissenschaftliche Untersuchungen haben ergeben, dass bereits das alleinige Hören von Musikstücken bei fortgeschrittenen Musiker*innen ausreicht, um eine Aktivierung der Hörrinde, der motorischen Zentren, sowie des auditiven Assoziationskortex auszulösen.⁸¹

Beim Musizieren handelt es sich um eine komplexe Aktivität, die nahezu alle Bereiche des Gehirns beansprucht. Neben den Regionen, die für die Steuerung von Bewegungen zuständig sind, spielen die Hirnrindenregionen für das Hören und Sehen sowie das limbische System, das für die Verarbeitung der Emotionen zuständig ist, eine wichtige Rolle.⁸²

Altenmüller und Jabusch beschreiben, dass man aus hirnpfysiologischer Sicht

„[das] Üben als zielgerichtete musikalische Betätigung definieren [könnte], die dem Erwerb, der Verfeinerung und dem Erhalt sensomotorischer, auditiver, visueller, struktureller und emotionaler Hirnpräsentationen von Musik dient. Dabei ist es nicht unbedingt nötig, dass am Instrument gearbeitet wird, denn Üben kann als Mentales Üben die rein gedankliche Aktivierung und Verfeinerung dieser Repräsentationen meinen.“⁸³

⁷⁹ vgl. Dartsch 2020, S. 126.

⁸⁰ vgl. Heygster 2012, S. 194.

⁸¹ vgl. Altenmüller, Eckart; Jabusch, Hans-Christian: Neurowissenschaftliche Grundlagen des Musizierens. In: Busch, Barbara (Hrsg.): Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 2021, 2. Überarbeitete Auflage, S. 56.

⁸² vgl. Altenmüller et al. 2021, S. 50.

⁸³ Altenmüller et al. 2021, S. 50 f.

Multisensorisch beschreibt also in diesem Kontext einen mehrere Sinne einbeziehenden Ansatz der Musikpädagogik, der das Hören mit anderen Sinnen verknüpft. Diese Fähigkeit ist beim Menschen biologisch tief verankert und zeigt sich bereits im frühen Säuglingsalter.⁸⁴ So konnte mittels verschiedener Experimente bereits nachgewiesen werden, dass ein „Neugeborene[s] schon unmittelbar nach der Geburt „weiß“ dass es sich um ein und denselben Gegenstand handelt, der mit unterschiedlichen Sinnen erfasst werden kann.“⁸⁵

Besonders im Kontext gehörgeschädigter Menschen gewinnt diese Fähigkeit erheblich an Bedeutung. Bei diesen Menschen erfolgt eine Kompensation des Hörsinns durch andere Sinne, was ihnen die musikalische Beschäftigung unabhängig von der Hörleistung ermöglicht.

Zu diesem höchst spannenden, jedoch umfassenden Themengebiet finden sich zahlreiche Nachweise sowie Forschungen, deren Thematik in der hier vorliegenden Arbeit jedoch nicht weiter ausgeführt werden. Im Kontext dieses Kapitels soll allerdings auf eine Dokumentation des Norddeutschen Rundfunks hingewiesen werden, die auf einen tieferen Einblick in die musikalische Arbeit mit Kindern mit einer Hörbeeinträchtigung bietet.⁸⁶

4.6 Akademische Ansätze

Die Gehörbildung stellte bereits im 18. Jahrhundert einen festen Bestandteil musikalischer Ausbildung und des musikalischen Grundlagen- und Gesangsunterrichts für Anfänger dar. Allerdings blieb sie noch für längere Zeit im Rahmen des Musizierenunterrichts integriert, bevor sie sich im Zuge der musischen Volksbildung der bürgerlichen Musikkultur des 19. Jahrhundert als eigenständiges Fach etablieren konnte.⁸⁷ Besonders in der Nachkriegszeit ab 1945 erschienen zahlreiche Publikationen, die sich mit der Gehörbildung beschäftigen.⁸⁸

Im Gegensatz zu den multisensorischen Ansätzen, die hauptsächlich auf das Fördern einer bewussten, jedoch nicht zwangsläufig geplanten Erfahrung und Wahrnehmung unterschiedlicher Sinneseindrücke abzielen, zeichnen sich akademische Ansätze durch die Orientierung an strukturierten Lehrplänen aus.

Die akademischen Ansätze zur Schulung des Gehörs lassen sich primär im Rahmen einer musikalischen Ausbildung an einer Bildungseinrichtung wie einer Universität, Volkshochschule oder Musikhochschule verorten.⁸⁹ Musikschulen sollen in der Kategorisierung ebenso berücksichtigt werden, da sich die Inhalte im Wesentlichen nur in Bezug auf ihren Umfang und

⁸⁴ vgl. auch: Lessing, Wolfgang: Entwicklungspsychologische Theorieansätze im Überblick. In: Busch, Barbara (Hrsg.): Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 2021, 2. Überarbeitete Auflage, S. 97 f.

⁸⁵ Stern 2000, S. 52, zit. nach Lessing 2021, S. 97.

⁸⁶ NDR Doku: Wie gehörlose Kinder ein Instrument lernen | Mit dem Körper hören | NDR Doku. <https://www.youtube.com/watch?v=2vFcY8biF54>, 2022, Zugriff: 20.09.23.

⁸⁷ vgl. auch: Kaiser, Ulrich: Zur Gehörbildung in Deutschland. In: ZGMTH 2/2-3 (2005), S.197.

⁸⁸ vgl. Franke 2018, S.9.

⁸⁹ vgl. Deutscher Volkshochschul-Verband: vhs-Kursfinder. https://www.vhs-freyung-grafenau.de/page/_VhsConnectSearch/courseJump?courseId=232219G10, 2023, Zugriff: 27.09.23.

Schwierigkeitsgrad unterscheiden. Auch die Lerninhalte des musiktheoretischen Unterrichts im schulischen Kontext liegen einem Lehr-/ Strukturplan zugrunde und werden innerhalb dieser Arbeit näher betrachtet. [→ Kap. 5.3]

Die damaligen akademischen Ansätze zur Gehörbildung bestanden hauptsächlich aus methodischen Singübungen sowie dem Notendiktat. Letzterem werden aus heutiger Sicht allerdings weniger positive Eigenschaften zugeschrieben, da es viele Aspekte und Anwendungsfelder der Gehörbildung nicht umfassend berücksichtigt.⁹⁰

5. Verschiedene Institutionen mit Angebot zur Schulung des Gehörs

Die Gehörbildung stellt einen wichtigen Bestandteil der musikalischen Ausbildung in Deutschland dar und wird in verschiedenen Kontexten vermittelt.

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit der Frage, welche institutionellen Einrichtungen zur Schulung des Gehörs in Deutschland bestehen und wie sich die angewandten Inhalte hinsichtlich der Methoden und Lernziele voneinander unterscheiden.

Aufgrund inhaltlicher Begrenzungen kann im Folgenden jedoch nicht auf alle Institutionen eingegangen werden.

5.1 Musikhochschulen in Deutschland

Der Begriff der Gehörbildung wird im Zusammenhang mit der musikalischen Ausbildung an einer Musikhochschule in einem wesentlich engeren Sinn betrachtet und geht analytischer an die Disziplin heran als dies bspw. bei der EMP der Fall ist.

Da sich die meisten Instrumentalpädagog*innen vermutlich selbst einmal in der Rolle der Schüler*innen bzw. Studierenden befunden haben, wird dieses Kapitel etwas ausführlicher behandelt. Die Tatsache, dass manche Instrumentallehrkräfte unterbewusst gegen eine Integration der Gehörbildung als festen Bestandteil im Rahmen des Musizierunterrichts opponieren, könnte unter Umständen auf die Erfahrungen zurückgeführt werden, die im Rahmen des Musikstudiums gesammelt wurden.

Ausgehend von persönlichen Erfahrungen lässt sich die von Franke aufgestellte These bestätigen, dass für die meisten Studierenden das Ziel der Gehörbildungslehre vermutlich darin besteht, das Gehörte so schnell und exakt wie möglich zu Papier zu bringen.⁹¹ So dürfte die Gehörbildung jedem ausgebildeten Musikschaaffenden ein Begriff sein, der jedoch nicht immer mit positiven Erlebnissen in Verbindung gebracht wird. Die wöchentlichen Stunden verlaufen in der Regel sehr ähnlich, sodass es manchen so vorkommen wird, als würde ein „trockener

⁹⁰ vgl. Transkript B2 2023, S.2, Z. 44 f.

⁹¹ vgl. Franke 2018, S. 4.

Plan“ abgearbeitet, in dem Rhythmus- und Melodiediktate, das Notieren von Akkorden und Intervallen in immer steigenden Schwierigkeitsgraden verlangt werden.

Darüber hinaus gab es immer wieder Beobachtungen, dass die Gehörbildung bei den Studierenden zunehmend als Begabungssache gilt. „Dass es im Gegenteil eine Übungssache ist, für die Engagement, Regelmäßigkeit, Konzentration sowie Ausdauer benötigt werden, muss erst vermittelt werden.“⁹² Auch Nonnweiler bestätigt, dass es sich bei der Gehörbildung um ein „mit Ängsten besetztes Fach“⁹³ handelt. Mit dieser Einstellung besteht jedoch die Gefahr, dass bei den Studierenden ein Gefühl der Unsicherheit und Angst vor dem Versagen entsteht, das besonders dann verstärkt wird, wenn sie sich mal „verhören“ und die Akkorde falsch benennen. Deshalb ist es von enormer Bedeutung, dass, unabhängig davon in welchem Kontext der Gehörbildungsunterricht stattfindet, zunächst eine Vertrauensbasis zwischen der Lehrkraft und den Studierenden geschaffen wird, die den Studierenden das Vertrauen gibt „Fehler machen [zu] dürfen.“⁹⁴

Im Folgenden wird am Beispiel verschiedener deutscher Musikhochschulen exemplarisch auf die akademischen Herangehensweisen im Bereich der Gehörbildung eingegangen, um einen Überblick über Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu gewinnen. Es soll angemerkt werden, dass diese Auswahl keine spezielle Verbindung zwischen den Hochschulen impliziert.

In Deutschland existieren insgesamt 24 unabhängige Musikhochschulen, neun Hochschulen für Kirchenmusik, sowie Hochschulinstiute für Musik innerhalb von Universitäten.⁹⁵

Zunächst sollte angemerkt werden, dass die konkreten Inhalte und Lehrmethoden nach wie vor erheblich zwischen den unterschiedlichen Musikhochschulen, Studiengängen und Lehrpersonen variieren können, wie bereits Roland Mackamul im Geleitwort seines *Lehrbuch[s] der Gehörbildung* formulierte.

„Die Gehörbildung ist seit Jahrzehnten Pflichtfach an den Musikerziehungs-Instituten, die der Berufs-Ausbildung dienen. Trotzdem unterscheiden sich ihr Inhalt, ihre Form und die Ansprüche, die unter ihrem Namen an Lehrer und Studierende gestellt werden, von Anstalt zu Anstalt außerordentlich.“⁹⁶

Mackamul begründet dies ganz wesentlich damit, dass jeder Lehrer und jede Lehrperson ihre Methoden und Herangehensweisen sowie den Lernstoff eigens entwickeln muss, da ein „umfassendes Standardwerk, an das er sich anlehnen könnte, fehlt.“⁹⁷

Mit den beiden aufeinander aufbauenden Bänden seiner Gehörbildungslehre bietet er eine sehr gut gegliederte Ideensammlung möglicher Unterrichtsinhalte, in der er nach

⁹² De Larminat, Violaine: Gehörbildung zwischen französischer und deutscher Tradition. Versuch einer Synthese. In: Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie, 5 (2008), 1, S. 124.

⁹³ Transkript B2, 2023, S.5, Z. 219.

⁹⁴ Transkript B2, 2023, S.5, Z. 186.

⁹⁵ vgl. Unisono. Deutsche Orchestervereinigung: Übersicht: Musikhochschulen in Deutschland. <https://unisono.org/klassikland-deutschland/musikhochschulen/>, Zugriff: 30.08.23.

⁹⁶ Mackamul, Roland: Lehrbuch der Gehörbildung. Band 1. Elementare Gehörbildung. Kassel: Bärenreiter 1978, 3. Auflage, S. 7.

⁹⁷ Mackamul 1978, S. 7.

verschiedenen Stufen unterteilt. Franke beschreibt Mackamuls Gehörbildung als Ideengeber und gute Gedächtnisstütze, die eines gründlichen Studiums sowie gewissenhafter Unterrichtsplanung bedarf, da die „alltägliche geringe Unterrichtszeit [...] seinem sehr ausführlichen und systematischen Unterrichtskonzept leider nicht zugute“⁹⁸ kommt.

Das Hauptziel des Gehörbildungsbereichs in akademischen Institutionen wie u. a. Musikhochschulen konzentriert sich in erster Linie darauf, das Hörvermögen zu verbessern und die Entwicklung auditiver sowie höranalytischer Fähigkeiten zu fördern. Die Hochschule für Musik und Tanz Köln fasst die zu erwerbenden Kompetenzen im Modulbereich Gehörbildung beispielsweise als „bewusstes und differenziertes Hören rhythmischer, melodischer und harmonischer Phänomene, Werkhören [sowie die] Fähigkeit, ein- bis vierstimmige Diktate zu notieren“⁹⁹ zusammen.

Die Gehörbildungskurse werden in den Studienverlaufsplänen vieler Musikhochschulen in den ersten Studienjahren vorgesehen, um den Studierenden die Möglichkeit zu bieten, die grundlegende Kenntnisse frühzeitig zu erwerben und diese im Studium anwenden zu können. In Köln erstreckt sich das Fach Gehörbildung über die ersten sechs Semester des Studiums. Diese werden geteilt durch eine schriftliche Klausur nach dem vierten, sowie einer Abschlussklausur nach dem sechsten Semester, die einen zusätzlichen mündlichen Prüfungsteil beinhaltet.¹⁰⁰

An der Hochschule für Musik Saar gliedert sich die Gehörbildung in den grundständigen Studiengängen, in verschiedene Stufen: „Unter-, Mittel- und Sonderstufe“. Letztere erfolgt im künstlerisch-pädagogischen Studiengang mit Schwerpunkt Musiktheorie sowie in den Studiengängen mit Ausrichtung Chor-/ Orchesterleitung und Komposition.

Im Modulhandbuch des künstlerisch-pädagogischen Bachelorstudiengangs wird die Gehörbildung in die „Unterstufe“ (U1 und U2) im Modul *Musiktheorie 1* und die „Mittelstufe“ (M1 und M2) im Modul *Musiktheorie 2* unterteilt. Nach Teilnahme der jeweils zweisemestrigen Veranstaltungsblöcke erfolgt eine schriftliche Prüfung. Der Leistungskontrolle nach der Mittelstufe schließt sich ebenfalls eine zusätzliche mündliche Prüfung von 15 Minuten an. In den Studiengängen mit Schwerpunkt Jazzinstrument oder Jazzgesang im Hauptfach folgen außerdem Prüfungen in den Fächern Hörimprovisation und Hörkommunikation im Modul *Musiktheorie 3*.¹⁰¹

Die Unterteilung der verschiedenen Stufen ist eng an die Methoden von Monika Quistorp angelehnt, die ihre Erfahrungen durch das Studium bei Paul Schenk sowie der eigenen

⁹⁸ Franke 2018, S. 10.

⁹⁹ Hochschule für Musik und Tanz Köln: Modulhandbuch Bachelor of Music Holzbläser. https://www.hfmt-koeln.de/fileadmin/redaktion/downloads/mhb_bm_holzblaeser_po_2016_10_05.pdf, Zugriff: 03.09.23.

¹⁰⁰ vgl. HfMT Köln: Studiengänge: <https://www.hfmt-koeln.de/studiengaenge/>, Zugriff: 03.09.23.

¹⁰¹ vgl. HfM Saar: Studiengänge. <https://www.hfmsaar.de/die-studiengaenge-und-ihre-abschluesse>, o. J., Zugriff: 06.09.23.

Lehrtätigkeit (u. a. an der Hochschule für Musik Detmold) in ihrer Publikation *Die Gehörbildung – Das Kernfach musikalischer Erziehung* verfasste.¹⁰² In den Vorbemerkungen beschreibt sie, dass die entscheidende Voraussetzung ihrer Methodik die Einteilung der Gesamtschülerzahl in die unterschiedlichen Leistungsstufen ist:

„In einer bestimmten Gruppe sind also jeweils Studierende aller Fachrichtungen vertreten ohne Rücksicht auf die Anzahl der absolvierten Studiensemester. Genauer gesagt: Studierende der Schulmusikabteilung, Kirchenmusiker, Tonmeister, Komponisten, Dirigenten, Sänger sowie alle Instrumentalisten haben gemeinsamen Unterricht in der Leistungsstufe, die ihren Fähigkeiten entspricht.“¹⁰³

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die Größe der Gruppe, die durchaus variieren kann, einen erheblichen Einfluss auf die angewandten Lehrmethoden haben kann. Darüber hinaus weisen heterogene Gruppen auch bestimmte Defizite in unterschiedlichen Bereichen auf, die sich aus den individuellen Vorkenntnissen und musikalischen Erfahrungen der einzelnen Teilnehmenden ergeben. Sigal vergleicht in diesem Zusammenhang die akademische Herangehensweise an das Fach Gehörbildung mit dem schulischen Lernprozess: „man lernt, auch nicht nur fürs Leben, sondern natürlich auch für Klausuren“¹⁰⁴, mit dem Ziel, „für das spätere musikalische [und] berufliche Dasein“¹⁰⁵ ausgestattet zu sein.

Da dies, je nach Instrumentengruppe oder allgemeiner musikalischer Ausrichtung sehr vielfältig ausfallen kann, wäre eine zusätzliche Unterteilung der einzelnen Kategorien durchaus sinnvoll, „damit man bestimmte Schwerpunkte setzen kann oder bestimmte Defizite, die erfahrungsgemäß bei bestimmten Studienbereichen vorliegen, besser betreuen kann.“¹⁰⁶

So spricht Sigal unter anderem von der Beobachtung, dass bspw. Pianist*innen klar im Vorteil seien, wenn es um akkordisches Hören und Verständnis geht, während die, die ein Melodieinstrument wie die Violine oder die Flöte spielten eher melodisch hörten.¹⁰⁷ Bei rhythmischem Verständnis sind diejenigen, die perkussive Instrumente spielen den meisten anderen natürlich überlegen, wobei die Rhythmik den Bereich darstellt, in dem bei der Mehrzahl der Musiker*innen die stärksten Defizite vorliegen.¹⁰⁸ Dieser Befund spiegelt sich bereits im Bereich des Amateurmusizierens wider. [→ 5.4]

Aus diesem Blickwinkel betrachtet, wäre eine individuelle Betreuung der jeweiligen Fachgruppen einem eher durchmischten Gruppenunterricht vorzuziehen. Sigal bringt hier einen treffenden Vergleich zum Sport. Dort würde man auch eher davon absehen, Sportler*innen aus

¹⁰² vgl. Quistorp, Monika: *Die Gehörbildung. Das Kernfach musikalischer Erziehung*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 1970.

¹⁰³ Quistorp 1970, S. 1.

¹⁰⁴ vgl. Transkript B, 2023, S.7, Z. 242 f.

¹⁰⁵ vgl. Transkript B, 2023, S.7, Z. 244 f.

¹⁰⁶ Transkript B, 2023, S.7, Z. 247 f.

¹⁰⁷ vgl. Transkript B 2023, S.7, Z. 183 ff.

¹⁰⁸ vgl. Transkript B 2023, S.6, Z. 192.

unterschiedlichen Disziplinen, z.B. aus dem Bereich des Leistungsschwimmen sowie dem Pferdesport, über ein einheitliches Training auszubilden und zu trainieren.¹⁰⁹

De Larminat überträgt diesen Vergleich wieder zurück auf den musikalischen Kontext und beschreibt in ihrem Artikel, dass „für einen Opersänger [...] andere Voraussetzungen als für einen Barockinstrumentalisten oder einen zeitgenössischen Komponisten“¹¹⁰ gelten.

So besteht in Deutschland je nach Hochschule und Studiengang die Möglichkeit, Einzelunterricht im Bereich der Gehörbildung zu erhalten. Dieser findet dann überwiegend praxisorientiert und eng verbunden mit der Arbeit am eigenen Instrument (und dem Klavier) statt. Für den allgemeinen hochschulinternen Gehörbildungsunterricht würde dies den Studierenden erhebliche Vorteile bringen, wohingegen die Umsetzung in den meisten Fällen an dem Mangel zeitlicher Kapazitäten sowie ausgebildeter Lehrkräfte scheitert.

Es lohnt sich zu betonen, dass an einigen anderen Hochschulen die Möglichkeit besteht, Gehörbildung als ergänzendes Studienfach zu wählen, so wie es beispielsweise an der Hochschule für Musik Freiburg der Fall ist. Seit dem Sommersemester 2019 ist dort die Belegung des ergänzenden (Minor-) Studiengangs Gehörbildung im Rahmen des künstlerischen bzw. künstlerisch-pädagogischen Bachelor-Studiums möglich. Diese Art Nebenfächer werden nach einer hausinternen Eignungsprüfung zusätzlich zum Hauptfach vom dritten Fachsemester an studiert und haben einen Umfang von i.d.R. 40 ECTS.¹¹¹

Zu den Unterrichtsinhalten gehören neben Übungen zur Rhythmuslehre auch praktische Hörübungen zur Identifizierung von harmonischen Strukturen, Intervallen und Akkorden. Während unter den Begriff der Gehörbildung teilweise auch das Einordnen eines gehörten Stückes in eine bestimmte Epoche fällt, wird die Höranalyse an manchen Hochschulen, wie bspw. an der Hochschule für Musik Saar, als separate Lehrveranstaltung bzw. als integrierten Teil des Gehörbildungsbereichs, so bspw. an der Hochschule für Musik und Tanz Köln, angeboten. Die Inhalte der Höranalyse umfassen unter anderem Vergleiche von Interpretationen und die Vermittlung grundlegender Kenntnisse über Musikkultur. Darüber hinaus gehören die vertiefende Auseinandersetzung mit Themen aus Bereichen der allgemeinen Musiktheorie, Musikwissenschaft, Musikphysiologie sowie das Training in Transkription und die Einführung in die verschiedenen Intonationssysteme sowie deren Herausforderungen zu den Modulinhalten des Gehörbildungsstudiums an der Hochschule für Musik Freiburg.

Die aufgeführten Aspekte bieten lediglich eine allgemeine Auswahl der Unterrichtsinhalte. Detaillierte Informationen zu den Modulinhalten finden sich in den jeweiligen Studienführern.

Was die Organisation des Hochschulfachs Gehörbildung bzw. der Gehörbildung im Allgemeinen, von den Kernmerkmalen akademischer Ansätze unterscheidet, ist das Fehlen

¹⁰⁹ vgl. Transkript B 2023, S.7, Z. 151 ff.

¹¹⁰ De Larminat 2008, S. 161 f.

¹¹¹ Vgl. Hochschule für Musik Freiburg: Bachelor-Studiengänge. <https://www.mh-freiburg.de/studium/studienangebot/bachelor-musik.html>, o.J., Zugriff: 03.09.23.

verschriftlichter Kompetenzen sowie inhaltlicher Lernziele. Die *Fachgemeinschaft für Hörerziehung/ Gehörbildung* (FHG) der *Gesellschaft für Musiktheorie* (GMTH) wurde im Jahr 2002 gegründet und sieht ihre Aufgaben in der „Diskussion von Fachinhalten und Methoden.“¹¹² In jährlichen Arbeitstreffen werden diese im Austausch mit Mitgliedern mehrerer Musikhochschulen gesammelt und diskutiert, wobei leider keinerlei Informationen nach außen weitergegeben werden.

5.2 VdM Musikschulen

An kommunalen sowie einigen privaten Musikschulen wird Gehörbildungsunterricht häufig im Rahmen eines Ergänzungsfaches sowie der studienvorbereitenden Ausbildung (im Folgenden abgekürzt durch SVA) in Kombination mit allgemeiner Musiktheorie angeboten.

Die Ergänzungsfächer sind zusätzliche Unterrichtsfächer, die zur „inhaltlichen Bereicherung des instrumentalen- und vokalen Bildungsangebots der Musikschule“¹¹³ dienen sollen. Die Lehr- und Strukturpläne des Verbands deutscher Musikschulen (im Folgenden abgekürzt mit VdM) weisen darauf hin, dass insbesondere das Fach Hörerziehung im Rahmen der Musikhochschulausbildung zusätzlich belegt werden sollte.

Die Website des VdM bietet einen transparenten Überblick über Zahlen und Fakten der vergangenen Jahre, aus denen hervorgeht, dass die Gesamtschülerzahl aller 934 Mitgliedsschulen im Jahr 2021 bei 1.369.112 Schülerinnen und Schülern lag. Darunter waren insgesamt 82.829, die ein zusätzliches Ergänzungsfach wählten und davon 20.576, die sich für Musiktheorie/ Hörerziehung entschieden. Umgerechnet sind das ca. 24,84% der Gesamtschülerzahl.¹¹⁴

Schülerzahlen und Wochenstunden der Ergänzungsfächer

Fächer	Schüler	Wochenstunden
Musiklehre/Hörerziehung	20.576	2.586
Musikgeschichte	134	10
Komposition	361	167
Musik und Bewegung/Tanz	23.120	2.704
Rhythmik	3.336	164
Ballett	11.346	1.844
Darstellendes Spiel/Theater	2.166	288
Musiktheater	3.047	356
Bildende Kunst	6.461	1.278
Elektronische Medien	630	541
Literatur	31	4
Musiktherapie	2.780	485
sonstige Ergänzungsfächer	8.841	2.133
insgesamt	82.829	12.560

Abbildung 12: Schülerzahlen und Wochenstunden der Ergänzungsfächer für das Kalenderjahr 2019

¹¹² Fachgemeinschaft Hörerziehung/ Gehörbildung: <https://www.gmth.de/arbeitsgemeinschaften/geoerbildung.aspx>, o. J., Zugriff: 20.09.23.

¹¹³ Verband deutscher Musikschulen: Lehrplan Querflöte. Kassel: Bosse Verlag 2016, 2. Auflage, S. 9

¹¹⁴ vgl. Verband deutscher Musikschulen: Zahlen und Fakten. <https://www.musikschulen.de/musikschulen/fakten/index.html>, o. J., Zugriff: 11.09.23.

Entwicklung der Schülerzahlen und Wochenstunden der Ensemble- und Ergänzungsfächer

Kalenderjahr	Schüler Ensemblefächer	Wochenstunden Ensemblefächer	Schüler Ergänzungsfächer	Wochenstunden Ergänzungsfächer
2013	218.418	26.983	84.729	13.479
2014	227.372	25.282	86.004	11.548
2015	230.503	25.410	89.310	11.658
2016	241.945	26.195	99.295	12.235
2017	246.512	26.440	97.271	12.119
2018	241.054	26.895	97.370	12.163
2019	238.672	30.433	98.580	13.918
2020	215.876	23.933	83.273	12.270
2021	196.207	23.202	82.829	12.560

Abbildung 13: Entwicklung der Schülerzahlen und Wochenstunden

Vergleicht man die angegebenen Daten aus den Jahren 2013 bis 2021 fällt auf, dass es bis zum Jahr 2019 und dem Beginn der Coronapandemie einen aufsteigenden Trend zu verzeichnen gab, bei dem die Gesamtschülerzahl auf etwa 1,5 Millionen anstieg.

„Die Pandemie hat sich gravierend auf die Statistiken der VdM-Musikschulen ausgewirkt“¹¹⁵, worauf der Einbruch der Gesamtzahlen in den darauffolgenden Jahren zurückzuführen ist. Dementsprechend hat sich auch die Zahl der Schülerinnen und Schüler reduziert, die ein Ergänzungsfach belegt haben, wobei der prozentuale Einbruch von 2019 auf 2023 im Fach Hörerziehung wesentlich geringer ausfällt als bei den Gesamtzahlen und somit relativ konstant bleibt. Die Zahl derjenigen, die ein Ergänzungsfach belegt haben und sich für das Fach Hörerziehung entschieden haben ist prozentual von 21,42% im Jahr 2013 auf insgesamt 24,84% im Jahr 2021 angestiegen. Insgesamt lässt sich eine positive Entwicklung erkennen.

Kalenderjahr	Gesamtschülerzahl	Ergänzungs-fächer	Hörerziehung	Prozent gesamt	Prozent Hörerziehung
2013	1.332.634	84.729	18.147	6,36%	21,42%
2014	1.400.483	86.004	17.810	6,14%	20,71%
2015	1.412.838	89.310	18.892	6,32%	21,15%
2016	1.451.496	99.295	20.529	6,84%	20,67%
2017	1.463.894	97.271	20.005	6,64%	20,57%
2018	1.474.856	97.370	21.788	6,60%	22,38%
2019	1.514.068	98.580	23.211	6,51%	23,55%
2020	1.437.393	83.273	21.319	5,79%	25,60%
2021	1.369.112	82.829	20.576	6,05%	24,84%

Tabelle 1: Übersicht zu Gesamtzahlen und der prozentualen Verteilung der Ergänzungsfächer und speziell der Hörerziehung

¹¹⁵ Verband deutscher Musikschulen: Die Coronapandemie und ihre Auswirkungen auf die Musikschulen . <https://www.musikschulen.de/musikschulen/fakten/coronapandemie/index.html>, o. J., Zugriff: 11.09.23.

Zur Veranschaulichung wurde aus den vorliegenden Daten ein Diagramm erstellt, in dem die Entwicklung der Gesamtschülerzahl aller VdM Musikschulen in den Jahren 2013 bis 2021 dargestellt werden. Darin enthalten sind ebenfalls die Zahlen der Schülerinnen und Schüler, die sich für die Belegung eines Ergänzungsfaches und spezieller für das Fach Hörerziehung entschieden haben.

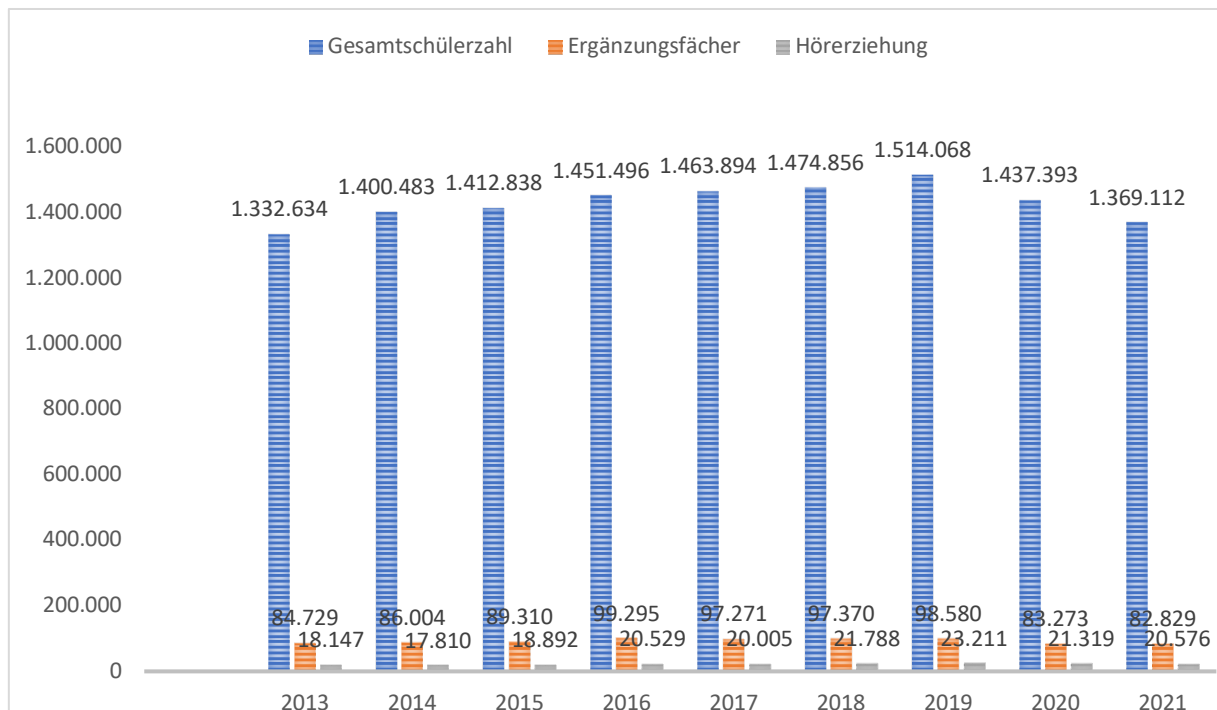


Tabelle 2: Entwicklung der Gesamtschülerzahlen und der Belegungen der Ergänzungsfächer, darunter Hörerziehung

Die Musikschulen bemühten sich in der Zeit der Pandemie größtenteils, die Unterrichtsangebote in Form von Online-Unterricht aufrechtzuerhalten. „Online-Unterricht und die Einbeziehung digitaler Medien in den Unterrichtsalltag bleiben auch nach den Wiederöffnungen der Musikschulen Bestandteil des Unterrichtsgeschehens.“¹¹⁶ In Anbetracht dessen, dass sich bereits vor Ausbruch der Pandemie ein Trend zur vermehrten Nutzung digitaler Medien im Instrumentalunterricht abzeichnete, kann die Entwicklung und der damit einhergehende Anstieg als durchaus positive Auswirkung der Pandemie betrachtet werden.

Auch an der Musikschule der Landeshauptstadt Saarbrücken wurde die studienvorbereitende Ausbildung in Zeiten der Pandemie online angeboten. Die an zahlreichen Musikschulen angebotenen studienvorbereitenden Theoriekurse beschäftigen sich insbesondere mit den Inhalten, die in den Eignungsprüfungen der Musikhochschulen vorgegeben und erwartet werden.

¹¹⁶ Verband deutscher Musikschulen: Die Coronapandemie und ihre Auswirkungen auf die Musikschulen . <https://www.musikschulen.de/musikschulen/fakten/coronapandemie/index.html>, o. J., Zugriff: 11.09.23

Everard Sigal, der seit einigen Jahren die SVA in Saarbrücken leitet, spricht von einer „spannenden Erfahrung“¹¹⁷ und berichtet von den Inhalten der Online-Kurse. Den Teilnehmenden wurden entsprechende Materialien zur Verfügung gestellt, mit denen sie zum selbstständigen Arbeiten angeregt wurden. Dazu zählen neben den Arbeitsblättern mit verschiedenen Aufgaben zum Rhythmisieren und Notieren von Melodiediktaten auch die von ihm selbst produzierten Audiodateien.¹¹⁸ Nachdem die Ergebnisse in der kommenden Woche besprochen und verglichen wurden, gab es neue Materialien für die nächste Einheit. Zusätzlich bestand die Möglichkeit einer individuellen Beratung und Hilfestellung bei diversen Problemen, welche meist in Form von Onlinemeetings, bspw. über die Plattform Zoom, stattgefunden haben.

Sigal erklärt, dass er die Audiofiles der speziell angeordneten Übungsreihenfolge angepasst habe und dass die Produktion der Gesamtmaterialien sehr zeitintensiv war.

Es bleibt das Potenzial dieser Materialien zu betonen, da sie sich nicht nur für den aktuellen Unterricht, sondern auch für zukünftige Anwendungen und andere Zwecke nutzen lassen.

Die Arbeitsblätter aus der Anfangs-, Mittel- und Endphase der SVA geben einen Ausblick darauf, wie solche Materialien in Zukunft verwendet und gestaltet werden können.

Die nachfolgende Tabelle enthält eine stichpunktartige Zusammenfassung der Aufgabenstellungen aus den verschiedenen Arbeitsblättern.

Aufgabe:	<u>Anfangsphase</u> (Arbeitsblatt 01)	<u>Mittelphase</u> (Arbeitsblatt 10)	<u>Endphase</u> (Arbeitsblatt 17)
1a	Rhythmus (Fehler hören)	Rhythmus (Fehler hören)	Rhythmus (Fehler hören)
1b	Rhythmus klopfen	Rhythmus klopfen	Rhythmus klopfen
2	Tonreihe notieren (in vorgegebener Tonart) und anschließend rhythmisieren; Anfangston gegeben	Tonreihe notieren (in vorgegebener Tonart) und anschließend rhythmisieren; Anfangston gegeben	Tonreihe notieren (in vorgegebener Tonart) und anschließend rhythmisieren; Anfangston gegeben; mit Auftakt
3	freie Tonfolge notieren; Anfangston gegeben	Akkordfolge notieren (Drei-, Vierklänge); Basston des <u>ersten</u> Akkordes ist vorgegeben	Akkordfolge notieren (Drei-, Vierklänge); Basston des <u>ersten</u> Akkordes ist vorgegeben

Tabelle 3 Aufgabenstellungen der Arbeitsblätter

¹¹⁷ vgl. Transkript B, 2023, S.14, Z. 480.

¹¹⁸ vgl. Transkript B, 2023, S.14, Z. 494.

5.3 Musikunterricht im schulischen Kontext

„Musikunterricht öffnet die Ohren für bekannte und unbekannte Klänge und übt bewusstes Hören und Zuhören. Musikunterricht macht beim Singen und Sprechen mit der eigenen Stimme vertraut und schult im Umgang mit Instrumenten und beim Tanzen Koordination, Rhythmus- und Körpergefühl.“¹¹⁹

Kernplan Musik 2011, S. 4 Mit diesen Worten umschreibt das saarländische Bildungsministerium den Beitrag des Faches Musik zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule. Der Lehrplan setzt sich aus den Kompetenzbereichen „Musik hören“, „Musik machen“ und „Musik und Bewegung“ zusammen, die inhaltlich aufeinander aufbauen und in jeder Klassenstufe berücksichtigt werden sollten.¹²⁰

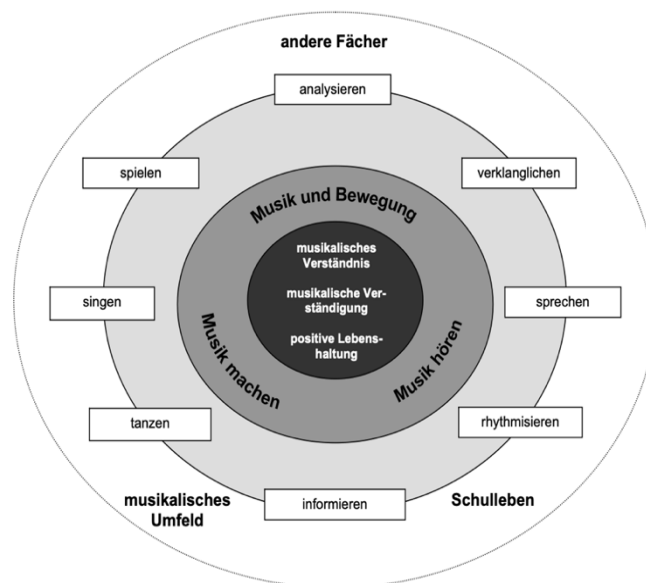


Abbildung 14: Musik machen, Musik hören, Musik und Bewegung

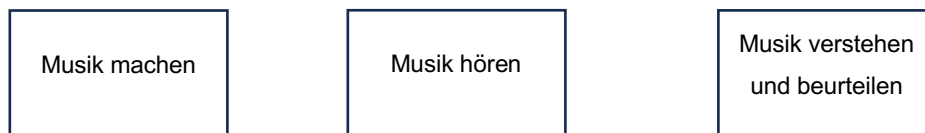
Der Musikunterricht im schulischen Kontext zielt darauf ab, kognitive, affektive und psychomotorische Lernziele zu vereinen. Der Fokus liegt darauf, dass den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit eröffnet wird, das Singen und gemeinsame Musizieren am Instrument bewusst und mit Begeisterung wahrnehmen zu können. Darüber hinaus sollten sie in der Lage sein, verschiedene musikalische Formen und Stilrichtungen mithilfe des kognitiv erworbenen Hintergrundwissens erkennen, unterscheiden und angemessen beschreiben zu können. Die Gehörbildung sieht in diesem Kontext die Schulung der Hörfähigkeit auf verschiedenen Ebenen vor.

¹¹⁹ vgl. Ministerium für Bildung Saarland: Kernplan Musik. Grundschule. https://www.saarland.de/Shared-Docs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene_Grundschule/GS_Kernlehrplan_Musik.pdf?__blob=publication-File&v=1, 201, S. 4, Zugriff: 23.09.23.

¹²⁰ vgl. Ministerium für Bildung Saarland: Kernplan Musik. Grundschule. https://www.saarland.de/Shared-Docs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene_Grundschule/GS_Kernlehrplan_Musik.pdf?__blob=publication-File&v=1, 201, S.4., Zugriff: 23.09.23.

In der Grundschule wird zunächst mit einfachen Übungen zum Erkennen von Tonhöhen und Klangfarben begonnen, während die Anforderungen in den höheren Klassenstufen zunehmend komplexer werden und das Erkennen von Akkorden, das Schreiben von Melodien oder auch das Transkribieren von Musikstücken umfassen können. So zählen sowohl das Herausheören einfacher Intervalle, Akkorde und Rhythmen, als auch das Beschreiben und Verbalisieren gehörter Musikstücke (anhand angemessener Fachsprache) zu den Anforderungen und Inhalten des schulischen Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen.¹²¹

Die zentralen Ziele und Inhalte des Musikunterrichtes (an saarländischen Schulen) bis zum Abitur sind in den Lehrplänen und Handreichungen online über die Website des saarländischen Bildungsministeriums einsehbar. Im allgemeinen Lehrplan für das Fach Musik, der im Jahr 2006 herausgegeben wurde, wird zwischen drei einander bedingenden Bereichen des Musikunterrichts unterschieden, die in allen Klassenstufen des Gymnasiums zu berücksichtigen sind.¹²² Diese Bereiche sind:



Neben dem Eröffnen eines emotionalen Zugangs zur Musik durch praktisches Musizieren im Unterricht und dem Erwerb musiktheoretischer Grundkenntnisse, sowie die Fähigkeit zum Gebrauch einer konkreten Fachterminologie und verbesserten Verbalisieren musikalischer Phänomene, konzentriert sich der Lehrplan im Bereich „Musik hören“ auf die auditive Sensibilisierung und die Erziehung zu bewusstem und konzentriertem Hören. Ziel ist es, die Schüler*innen durch das Heranführen an bisher unbekannte Klänge und Musikstile zu einer „Steigerung der Offenheit und der Toleranz gegenüber Neuem“¹²³ zu bestärken.

Vor allem der Unterricht in den Klassenstufen 5-7 zielt auf die aktive Auseinandersetzung mit der akustischen Umwelt und aktives Musizieren, was nicht bedeutet, dass „der Musikunterricht in diesen Klassenstufen auf musiktheoretische und musikgeschichtliche Inhalte verzichtet.“¹²⁴

In den Klassenstufen 9 und 10 wird das Verbalisieren musikalischer Phänomene eingeübt, sowie die theoretischen Grundkenntnisse zunehmend vertieft, sodass die Schülerinnen und Schüler nach der Klassenstufe 9 über eine angemessene musikalische Allgemeinbildung verfügen sollten. Die Lehrpläne lassen bewusst inhaltliche und methodische Freiräume, um

¹²¹ Ministerium für Bildung und Kultur Saarland: Lehrpläne allgemeinbildende Schulen. https://www.saarland.de/mbk/DE/portale/bildungsserver/themen/unterricht-und-bildungsthemen/lehrplaenehandreichungen/lehrplaeneallgemeinbildende/Gymnasium/Gymnasien_node.html, o. J., Zugriff: 22.09.23.

¹²² Ministerium für Bildung und Kultur Saarland: Lehrpläne allgemeinbildende Schulen. https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene_Gymnasium/Musik/Musik_allgemein_Gym_2006.pdf?__blob=publicationFile&v=3, o. J., S. 1, Zugriff: 22.09.23.

¹²³ ebd.

¹²⁴ ebd. S. 2.

sowohl den Lehrenden als auch den Lernenden die Möglichkeit zu bieten, den Unterricht mit einer Kombination aus individuellen Kenntnissen, Vorlieben und Begabungsstrukturen der Klassen gestalten zu können.

Das Ministerium für Bildung und Kultur zählt in den Dokumenten unterschiedliche verbindliche Inhalte der einzelnen Jahrgangsstufen auf. Diese umfassen unter anderem:

- Intervalltraining
- Erkennen verschiedener Tonleitern und Skalen (dies fördert das Gehör für tonale Strukturen)
- Melodie-/ Rhythmusdiktate (schult das Gehör für Melodiebögen, Rhythmusmuster und rhythmische Genauigkeit)
- Harmonielehre
- Gehörbildung durch Gehörtraining-Apps oder -softwares¹²⁵

Diese methodischen Ansätze können kombiniert oder je nach Bedarf und Niveau der Schülerinnen und Schüler angepasst werden. Es ist wichtig, dass die Übungen regelmäßig und kontinuierlich durchgeführt werden, um die Gehörbildung nachhaltig zu fördern.

5.4 Lehrgänge im Amateurmusizieren

In Deutschland haben Menschen die Möglichkeit, ein Musikinstrument über ihren örtlichen Musikverein zu erlernen. In den meisten Fällen konzentriert sich dieser Unterricht auf Holz-, Blechblas- oder Schlaginstrumente.

Zur Kontrolle des aktuellen Leistungsstandes werden vom Bund saarländischer Musikvereine (BSM) die sogenannten D-Lehrgänge oder Jungbläserlehrgänge angeboten. Die Teilnahme an diesen Kursen ist für Vereinsmitglieder nicht obligatorisch, sondern zielt darauf ab, sowohl die Motivation als auch die Fähigkeiten von Einsteigern im Amateur-Musikbereich zu steigern. Der BSM, der bereits 1955¹²⁶ gegründet wurde, ist Gründungsmitglied der Bundesvereinigung Deutscher Musikverbände (BDMV), die erstmals im Jahre 1985 eine Rahmen-Prüfungsordnung für die Instrumentalausbildung der Jugend¹²⁷ herausgegeben hat. Diese soll für alle D-Prüfungen ein gleiches Niveau gewährleisten. "Der BSM hält sich strikt an die Vorgaben dieser Rahmenordnung."¹²⁸

¹²⁵ vgl. Ministerium für Bildung und Kultur Saarland: Lehrpläne allgemeinbildende Schulen. https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene_Gymnasium/Musik/Musik_allgemein_Gym_2006.pdf?__blob=publicationFile&v=3, o. J., Zugriff: 22.09.23, S. 3 ff.

¹²⁶ vgl. Wilhelm, Jakob: Die Gründung im Jahre 1955. <https://www.b-s-m.org/node/3>, Zugriff: 21.08.23.

¹²⁷ vgl. Bund Saarländischer Musikvereine e. V.: Verband und Vereine. <https://www.b-s-m.org/verband>, Zugriff: 21.08.23.

¹²⁸ Bund Saarländischer Musikvereine e. V.: D-Konzept. <https://www.b-s-m.org/d-konzept>, Zugriff: 21.08.23.

Die D-Lehrgänge setzen sich aus drei Stufen zusammen, D1-Bronze, D2-Silber, sowie D3-Gold, die aufbauend nacheinander absolviert werden können. Grund- bzw. Teilnahmevoraussetzungen dafür sind neben dem Mindestalter (D1 ab 12 Jahren, D2 ab 14 Jahren und D3 ab 16 Jahren) die bestandene Teilnahme an der jeweils vorausgehenden Prüfung (außer bei D1). Der Prüfungsinhalt setzt sich aus einem schriftlichen und einem praktischen Teil zusammen, denen ein ca. 4–5-tägiger Lehrgang vorausgeht.

Die Richtlinien des Bund deutscher Blasmusikverbände (BDBV), dem insgesamt 16 Mitgliederverbände aus drei Bundesländern¹²⁹ (darunter keine Mitgliedsverbände aus dem Saarland) angehören, gibt dafür die Inhalte vor.

Das Hauptziel der Lehrgänge besteht darin, die Teilnehmer gezielt auf die Prüfungsinhalte vorzubereiten. Daher umfassen die Lehrgänge nicht nur Instrumentalunterricht sowie Proben im Orchester und Ensemble, sondern auch Theorieunterricht in den Bereichen Gehörbildung, Rhythmik sowie Atmungs- und Körperwahrnehmung. Der Leitgedanke "richtig hören - richtig atmen - richtig spielen"¹³⁰ steht dabei an erster Stelle.

In den offiziellen Unterlagen zur Konzeption der D-Lehrgänge heißt es:

„Die Schulung des Gehörs wird oft bei der Ausbildung vergessen, ist aber unerlässlich beim Musikmachen. Über das Hören einfacher Intervalle bis hin zu Akkordschemen soll der Schüler zu bewusstem Hinhören erzogen werden.“¹³¹

So ist sowohl für die Gehörbildung als auch für das Fach Rhythmik eine tägliche Unterrichtseinheit von 45 Min vorgesehen. Durch die Fächerübersicht des BSM lässt sich folgern, dass Erfahrungswerte über Schwierigkeiten im rhythmischen Bereich bei Jugendlichen gemacht wurden. Ziel der Stoffpläne ist, dass das Gehör der Schüler auf verschiedenen Ebenen geschult werden soll, nämlich rhythmisch, melodisch und harmonisch.¹³²

Wirft man allerdings einen Blick auf die Verteilung der Themen und Inhalte der Theorie-Tests, fällt auf, dass bei den Lernzielen sowohl im Bereich der D1 als auch bei der D2 und D3 Prüfung lediglich die „Fähigkeit den Rhythmus zu identifizieren“¹³³ bzw. die „Fähigkeit zur Identifikation der Tonhöhe“¹³⁴ vorausgesetzt werden. Ob dies über einen visuellen oder auditiven Weg geschehen soll, geht aus den Unterlagen des BSM nicht hervor. Im Gegensatz dazu stellt der BDBV auf seiner Website detaillierte Dokumente zu den Prüfungsinhalten sowie Musterbögen

¹²⁹ dabei handelt es sich um Baden-Württemberg, Bayern und Rheinland-Pfalz. vgl. Bund Deutscher Blasmusikverbände: Mitglieder, Verbandsgebiet und Mitgliedsverbände. <https://www.bdb-akademie.com/verband/mitglieder/>, Zugriff: 21.08.23.

¹³⁰ Bund Saarländischer Musikvereine: Die Konzeption der D-Lehrgänge. <https://www.b-s-m.org/sites/default/files/documents/Konzeption%20der%20D-Lehrgänge.pdf>. Zugriff: 21.08.23.

¹³¹ ebd.

¹³² ebd.

¹³³ ebd.

¹³⁴ ebd.

für die Bereiche Rhythmik und Gehörbildung zur Verfügung, aus denen deutlich hervorgeht, dass die zu erarbeitenden Inhalte einen festen Bestandteil der Prüfung darstellen.¹³⁵

Aus einem Gespräch mit Claudia Wälder-Jene, der Bundesjugendleiterin des BSM, ging deutlich hervor, dass in der Vergangenheit immer wieder darüber nachgedacht wurde, die Gehörbildung in den Theorieprüfungen der D-Lehrgänge des BSM zu berücksichtigen. Dieser Vorschlag stieß jedoch auf geteilte Meinungen und führte zu ausgiebigen Diskussionen, da es neben den Befürwortern auch Gegner gab. Diese vertraten die Meinung, dass die Teilnehmenden durch die Einführung eines Gehörbildungsteils in der Prüfung zunehmend überfordert würden und dies zu schlechteren Ergebnissen führen könnte.

Die Unsicherheit rührt daher, dass es keinen festgelegten Lehrplan gibt, und die Dozierenden nach ihren eigenen Fähigkeiten und Ansätzen unterrichten. Dies führt zu Unklarheit darüber, welche spezifischen Inhalte in den verschiedenen Stufen des Lehrgangs erlernt werden sollten. Viele Dozierende orientieren und berufen sich beim Unterrichten auf das Lehrkonzept von Michael Stecher [→ Kap. 7.1], welches neben einem ausführlichen theoretischen Teil auch zusätzliche Hörübungen enthält, die auf vier CDs verteilt erhältlich sind.¹³⁶ Wälder-Jene spricht sich für den Gehörbildungsteil in den Prüfungen aus, da sie der Ansicht ist, dass der Gehörbildungsunterricht während der Lehrgänge dadurch ernster genommen würde. Trotz der Feststellung, dass die Kinder zu Beginn der Lehrgänge anscheinend immer weniger Fähigkeiten im Spielerischen wie im Hörvermögen mitbringen, hat sich die Erfolgsquote derjenigen, die die Prüfungen absolvierten, deutlich erhöht und verbessert. Wälder-Jene führt dies darauf zurück, dass sich das Unterrichtskonzept der Lehrgänge insgesamt verbessert hat.

5.5 Ausblick in andere Länder und Kulturen

Im Gegensatz zu Deutschland zählen musikbezogene Lernstandskontrolle, die in den meisten Fällen auch gehörbildende Aspekte beinhalten, in den benachbarten Benelux-Staaten sowie Frankreich zum festen Bestandteil einer musikalischen Ausbildung.

Darüber hinaus wird der Gehörbildung in zahlreichen anderen Kulturen eine höhere Bedeutung zugesprochen, da sie im Rahmen allgemeinen Musizierens sowie im Unterricht einen festen Bestandteil darstellt, der sich neben dem Verständnis von Harmonien und Rhythmus zusätzlich auf die Entwicklung der Improvisationsfähigkeit fokussiert.¹³⁷

¹³⁵ vgl. Bund Deutscher Blasmusikverbände e. V.: Bläserjugend. Musterprüfungsbogen. https://www.blasmusik-verbände.de/fileadmin/customer/documents/JMLA_Junior/JMLA_Junior_Musterpruefungsbogen_2014.pdf, o. J., Zugriff: 21.08.23.

¹³⁶ vgl. Stecher, Michael: Musiklehre-Rhythmik-Gehörbildung. Band 1. Eine Musikkunde für die Anfangsstufe. Eschbach: De Haske Hal Leonard GmbH 2013.

¹³⁷ vgl. Elbphilharmonie Hamburg: Elbphilharmonie erklärt. Die südindische Rhythmussprache Konnakol. <https://www.youtube.com/watch?v=1wLU9Kp6mKM>, 2021, Zugriff: 13.09.23.

In Argentinien existiert eine starke Tradition der Musikpädagogik, die sich auf die Verbindung von Gehörbildung und musikalischem Ausdruck konzentriert. Die Gehörschulung im Rahmen einer Ausbildung an argentinischen Musikschulen findet hier in Form der *Educación audioperceptiva* statt. In den meisten Musikschulen haben Schüler*innen die Möglichkeit, spezielle Kurse zu besuchen, die in der Regel eng mit dem Singen oder praktischen Spielen eines Instruments verbunden sind. Der Schwerpunkt der Kurse liegt dabei meistens auf dem Verständnis von Harmonien und Rhythmus.¹³⁸

Die gebürtige Französin Violaine de Larminat lehrt an der Universität für Musik und darstellende Kunst in Wien als Vertragslehrerin für mehrere Studiengänge des *Institut für Komposition und Elektroakustik*.¹³⁹

In ihrem Artikel *Gehörbildung zwischen französischer und deutscher Tradition*, der 2008 in der ZGMTH (Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie) erschienen ist, beleuchtet sie die Unterschiede und Potenziale der verschiedenen Ausbildungstraditionen, die sie durch ihr Studium am Konservatorium Orléans und am Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse in Paris sowie der Lehrtätigkeit in Wien kennengelernt hat.¹⁴⁰

Ihr Bestreben, die Vorteile beider Traditionen zu kombinieren, ergab sich aus den methodischen Herausforderungen, die sie bei ihrer Lehrtätigkeit in einem fremdsprachigen Land erlebte. Diese Herausforderungen resultierten aus den unterschiedlichen Ansätzen, Denkweisen und Schwerpunkten der beiden Traditionen.

Im Folgenden soll die Gegenüberstellung beider Systeme, dem Solfège sowie der Gehörbildung im deutschsprachigen Raum, stichpunktartig dargestellt werden.

Eine ausführlichere Auseinandersetzung aller Merkmale würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen und wird daher nicht weiter ausgearbeitet. Dennoch liefert der Vergleich wertvolle Erkenntnisse über das Potenzial methodischer Entwicklungen im (Instrumental-) pädagogischen Bereich.

¹³⁸ vgl. Componiendo mi vida: <https://www.componiendomivida.com/audioperceptiva-entrenamiento-auditivo/>, o. J., Zugriff: 22.09.23.

¹³⁹ vgl. Universität für Musik und darstellende Kunst Wien: Lehrpersonen. <https://www.derton.at/tm-institut/tm-lehrpersonen/>. O. J., Zugriff: 16.09.23.

¹⁴⁰ ebd.

Frankreich	Deutschsprachiger Raum (Österreich/ Deutschland)
<ul style="list-style-type: none"> • Ausbildung überwiegend in Kindheit/ Schulalter • <i>Formation musicale</i> (= musikalische Ausbildung) sieht Gehörbildungsunterricht bereits vor dem Beginn des Instrumentalunterrichts • Mündliche und schriftliche Prüfungsteile am Ende jedes Schuljahres 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausbildung meistens ab Studienzeit • Für die Eignungsprüfung an deutschen Musikhochschulen wird Gehörbildung verlangt. Studierende können sich jedoch meist nur kurzfristig vorbereiten, da sie kaum oder nie Gehörbildungsunterricht hatten
<ul style="list-style-type: none"> • Anfang der 1980er Jahre Reform des Solfège (Gehörbildung wird zur <i>formation musicale</i> und wird zur Basis aller Musizierenden) • Unterrichtsprogramme nicht mehr vom Kultusministerium vorgegeben (curriculare Freiheiten, Umfang der Ausbildung aber gleichbleibend bei einer Dauer von 10 bis 12 Jahren) 	<ul style="list-style-type: none"> • Keine Form des Zentralismus (jede Institutionelle Einrichtung kann eigene Lehr- und Stundenpläne einrichten. Jede Lehrkraft verfügt über freie Möglichkeiten zur methodischen und inhaltlichen Planung seines Unterrichts. • Konsequenz: enorme Unterschiede, da fehlende Bestimmungen über Unterrichtseinheiten und Gesamtdauer der Ausbildung
<ul style="list-style-type: none"> • umfangreiche Unterrichtsliteratur ab Anfängerniveau mit steigenden inhaltlichen Anforderungen 	<ul style="list-style-type: none"> • umfangreiche Fachliteratur mit praktischen Übungen für Studierende (eher fortgeschrittenes Niveau) • Übungsmaterialien werden meist von Lehrperson erstellt
<ul style="list-style-type: none"> • Unterricht in Gruppen von 12-15 Schüler*innen (eher am „Kollektiv“ orientiert als an individueller Arbeit) 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterricht in Gruppen von 3-15 Schüler*innen. Großer Unterschied zu Frankreich, da die Schüler*innen vom Hauptfach kommend Einzelunterricht gewohnt und durch Schulerfahrungen geprägt sind (Gruppendynamik und Arbeitsweisen sehr stark von

Abbildung 15: Gegenüberstellung der Herangehensweisen der Gehörbildung in Frankreich und im deutschsprachigen Raum

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sowohl die französische als auch die deutsche Tradition der Gehörbildung Vor- und Nachteile aufweisen. De Larminat hebt hervor, dass die französische Herangehensweise der gehörschulenden Ausbildung in der Regel eine Kombination aus praktischer Gehörbildung sowie Musiktheorie vorsieht, was als positiv betrachtet werden kann. Im Gegensatz dazu werden fachliche Inhalte, die in Frankreich im Bereich der

Gehörbildung integriert sind, in Deutschland teilweise in Form separater Lehrveranstaltungen abgedeckt. Ein weiterer positiver Aspekt, den sie in ihrem Vergleich anspricht, betrifft die Ausgangslage der Studierenden in Wien. Diese verfügen oft über eine solide musikalische Grundausbildung an ihrem Instrument, was ihnen ein feines Gehör und grundlegende Vorkenntnisse verschafft.¹⁴¹

6. Rolle der Gehörbildung in der Musizierpädagogik

Es lässt sich nicht anzweifeln, dass die Gehörbildung einen zentralen Schwerpunkt in der traditionellen und modernen Musizierpädagogik einnimmt. In den vorangegangenen Kapiteln wurde bereits auf die Relevanz und Bedeutung eingegangen sowie erörtert, in welchen institutionellen Einrichtungen ein Angebot zur Schulung des Gehörs besteht und wie sich die methodische Herangehensweise dieser unterscheiden.

Die hier dargelegten Ergebnisse heben die tragende Rolle der Gehörbildung besonders hervor, insbesondere wenn man berücksichtigt, dass in einigen Ländern eine theoretische Ausbildung mit einem betonten Schwerpunkt auf Gehörbildung sogar vor dem eigentlichen Beginn des Instrumentalunterrichts vorgeschrieben und verpflichtend durchgeführt wird, wie dies in Frankreich der Fall ist. So existieren auch in Deutschland zahlreiche musikalische Institutionen, deren Inhalte von der Gehörbildung gestützt werden.

Trotz dieser Anerkennung scheint die Gehörbildung im heutigen Instrumentalunterricht und in den Lehrwerken oft zu kurz zu kommen. Dieses Phänomen wirft die Frage auf, warum die Gehörbildung in der Praxis nicht in dem Maße integriert wird, wie es ihre Bedeutung nahelegt. Um dieser Frage auf den Grund zu gehen, werden zunächst Lehrwerke exemplarisch untersucht.

6.1 Lehrwerke verschiedener Instrumentalgruppen

Während in nahezu jedem Instrumentallehrwerk die Grundlagen zur richtigen Haltung oder (speziell bei Bläsern) Übungen zur Atmung thematisiert werden, scheint dies, zumindest auf den ersten Blick bei der Gehörbildung eher selten der Fall zu sein.

Im Folgenden werden einige Lehrwerke verschiedener Instrumentalgruppen exemplarisch behandelt und hinsichtlich folgender Aspekte untersucht:

¹⁴¹ De Larminat 2008, S. 127.

- Umfang der Gehörbildungsinhalte: Wie umfangreich sind die Gehörbildungsinhalte in den Lehrwerken abgedeckt? Werden verschiedene Aspekte der Gehörbildung behandelt, wie z.B. Intervalle, Akkorde, Tonleitern, Rhythmen, Melodien usw.?
- Progression und Schwierigkeitsgrad: Wie ist die Progression der Gehörbildungsinhalte gestaltet? Werden sie in einer logischen Reihenfolge und mit zunehmendem Schwierigkeitsgrad präsentiert?
- Methodik und Übungsformate: Welche Methoden und Übungsformate werden verwendet, um die Gehörbildung zu fördern? Werden verschiedene Ansätze wie das Singen von Intervallen, das Erkennen von Hörbeispielen, das Transkribieren von Musikstücken oder das Arbeiten mit rhythmischen Patterns (schriftlich) eingesetzt?
- Integration in den Instrumentalunterricht: Inwieweit lassen sich die Gehörbildungsinhalte in den Instrumentalunterricht integrieren? Gibt es spezifische Übungen und Anwendungen, die auf das jeweilige Instrument abgestimmt sind?
- Unterstützungsmaterialien: Werden ergänzende Materialien wie Audioaufnahmen, Begleit-CDs, Online-Ressourcen oder Arbeitsblätter bereitgestellt, um die Gehörbildung zu unterstützen und das Üben zu erleichtern?
- Lehrerhandbuch: Existiert ein Lehrerhandbuch oder Begleitmaterialien, die den Lehrenden Anleitungen und Vorschläge zur Durchführung der Gehörbildungseinheiten bieten?

Bei der vorliegenden Auswahl soll angemerkt werden, dass die exemplarisch gewählten Instrumentalschulen unterschiedliche Zielgruppen ansprechen. Diese Vielfalt wurde bewusst gewählt, um nicht nur die unterschiedlichen Methoden aufzuzeigen, sondern darüber hinaus das Potenzial der spielerischen Ansätze zur Förderung der Hörwahrnehmung bei der Arbeit mit jungen Schüler*innen hervorzuheben. Ein Name der an dieser Stelle unbedingt erwähnt werden sollte ist Shinichi Suzuki (1898-1998), der eine besondere Methode des frühinstrumentalen Musizierunterrichts entwickelte.

Essential Elements

Das Prinzip der Bläserklassen zeichnet sich dadurch aus, dass den Schüler*innen bereits ein möglichst frühzeitiges Musizieren in der Gruppe ermöglicht werden soll. Diese Idee wurde Ende der 1990er Jahre ursprünglich von dem aus den USA stammenden Konzept des Erlernens von Musikinstrumenten im Klassenverband übernommen.¹⁴² Mittlerweile findet die Umsetzung unter der Bezeichnung „BläserKlasse“¹⁴³ an zahlreichen Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz statt. Das zugehörige Lehrbuch (in diesem Fall: *Essential Elements*

¹⁴² vgl. Hal Leonard: Yamaha Bläserklasse: <https://www.halleonardeurope.com/yamaha-blaserklasse-25-jahre-gemeinsam-musik-machen/>, 2022, Zugriff: 20.09.23.

¹⁴³ ebd.

für Flöte) verfolgt im Allgemeinen einen eher oberflächlichen Ansatz. Obwohl man von der Annahme ausgehen könnte, dass die Hörschulung in einem Lehrwerk für den Gruppenunterricht als Teil der Bläserklassen-Konzeption einen höheren Stellenwert einnehmen dürfte, finden sich hier keinerlei Anmerkungen zum Thema Hörsensibilisierung oder Gehörbildung. Lediglich mit Hilfe der beigelegten CD lassen sich die Übungen und Lieder anhören und mitspielen. So wird es der Lehrperson überlassen, ob und wie sie die Schüler*innen an die Themen Intonation und Klangfarbe heranführt. Möglichkeiten, dies im Unterricht zu behandeln, bieten einige Duette. Darüber hinaus stellen die vereinzelt „Rhythmus-Etüden/ -Raps“¹⁴⁴ sowie die „Rhythmusübungen“¹⁴⁵ eine gute Möglichkeit dar, die rhythmischen Fertigkeiten mit Hilfe von Silbensprachen in der Gruppe zu trainieren. Es existiert ein Lehrerhandbuch mit Erläuterungen zu den einzelnen Instrumenten der Bläserklassen-Konzeption sowie deren Handhabung und Pflege; über die weiteren aufgeführten Aspekte bzw. Kriterien lässt sich allerdings aufgrund mangelnden Inhalts keine weitere Auskunft geben.

Während die *Essential Elements* Konzepte der Bläserklasse von De Haske und Hal Leonard in Kooperation mit Yamaha herausgegeben wurde, existieren inhaltlich ähnlich aufgebaute Lehrwerke für Streicher, Gitarre sowie *Essential Elements for Band*.¹⁴⁶

Essential Elements for Strings stellt hierbei ein Pendant für den Unterricht in Streicherklassen dar, welches jedoch laut Aussage mehrerer Kommiliton*innen wenig Verwendung in der Praxis findet. Als Alternative wurden an dieser Stelle die Lehrwerke, wie bspw. die *Schneckenklasse* von Brigitte Wanner-Herren und Evelyne Fisch genannt, die ein praxisnahes Unterrichtswerk für den Streicherklassenunterricht mit Kindern im Grundschulalter darstellen.¹⁴⁷ Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird jedoch nicht näher auf den Inhalt dieser Lehrwerke eingegangen.

Hören, Lesen & Spielen

Eine Reihe von Instrumentalschulen, die positiv hervorgehoben werden sollte, stellt die Auswahl der niederländischen „Hören, Lesen & Spielen“ – Kollektion dar. Die vom Verlag *De Haske* herausgebrachten Lehrwerke sind für sämtliche Blasinstrumente zu erhalten und zeichnen sich durch die Integration zahlreicher Hörübungen aus. Der Leitfaden der Schule lautet: „Musik machen bedeutet drei Dinge gleichzeitig zu tun: *hören, lesen und spielen*.“¹⁴⁸

¹⁴⁴ Feuerborn, Wolfgang: *Essential Elements*. Flöte Band 1. Die komplette Methode für den Musikunterricht in Schulen und Blasorchestern. Yamaha Bläserklasse. Hal Leonard Cooperation 2001, S. 12.

¹⁴⁵ ebd. S. 42.

¹⁴⁶ vgl.: Hal Leonard: <https://www.halleonard.com/search/search.action?keywords=Essential+Elements+strings&dt=item#products>, o. J., Zugriff: 20.09.23.

¹⁴⁷ vgl. HUG-Musikverlage: [https://hug-musikverlage.ch/klassenmusizieren/streicher/die-schneckenklasse-band-1-38136.html#:~:text=%22Die%20Schneckenklasse%22%20ist%20eine%20stilistisch,21%2C80%20Fr.](https://hug-musikverlage.ch/klassenmusizieren/streicher/die-schneckenklasse-band-1-38136.html#:~:text=%22Die%20Schneckenklasse%22%20ist%20eine%20stilistisch,21%2C80%20Fr.,), o. J., Zugriff: 20.09.23.

¹⁴⁸ Broers, Matthijs; Kastelein, Jaap: *Hören, Lesen & Spielen*. Schule für Querflöte. Band 1. Heerenveen: De Haske Publications BV 1999, S. 3.

Die Querflötenschule ist mit Hörübungen, Leseübungen und Rätseln ausgestattet, die entsprechend den Kapiteln an Schwierigkeit gewinnen. Bereits zu Beginn des ersten Bandes startet die Schule mit einer assoziativen Atemübung, bei der die Schüler*innen aufgefordert werden, den „Klang des Windes darzustellen“¹⁴⁹ und mit verschiedenen Klangfarben zu spielen. Darüber hinaus bietet das Lehrwerk den Spielenden immer wieder die Möglichkeit zur freien Improvisation mit bereits erlernten oder neuen Tönen.¹⁵⁰ Die meisten Übungen sind mit einem CD-Symbol versehen und weisen auf die Verwendung der beigelegten CD hin.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Reihe *Hören, Lesen & Spielen* mit zahlreichen Spielen und Anregungen versehen ist, denen die Schüler*innen sowohl im Instrumentalunterricht als auch zu Hause und ohne Lehrperson nachgehen können. Die Spiele bleiben hinsichtlich ihres Aufbaus und der Methodik gleich, was für eine gewisse Routine sorgt und für die Spielenden der Instrumentalschule eine Konstante darstellt. Wie bereits erwähnt steigt der Schwierigkeitsgrad mit Anzahl der Kapitel und bietet so immer neue Herausforderungen. Die Lösungen der Rätsel und Puzzles werden gegen Ende des Hefts zur Verfügung gestellt.¹⁵¹ Darüber hinausgehend werden zusätzliche Rhythmusübungen sowie eine Griffabelle der im ersten Band erlernten Töne bereitgestellt. Ein ergänzender Band mit Kommentaren für die Lehrperson existiert zwar nicht, allerdings sind die Übungen und Aufgaben so konzipiert, dass die Lehrperson keine Schwierigkeiten haben dürfte, diese in den Instrumentalunterricht zu integrieren.

Jump Right In

Die Instrumentalschulreihen des amerikanischen Instrumentalpädagogen Edwin Gordon zeichnen sich dadurch aus, dass diese bereits mit kleinen melodischen bzw. rhythmischen Pattern beginnen, die gesprochen und gesungen werden, bevor Methoden wie Rhythmussprachen oder die Verwendung der relativen Solmisation daran anknüpfen.¹⁵² Neben der Instrumentalschule für Blockflöte, welche hier zur genaueren Betrachtung genutzt wurde, existieren weitere Bände für alle weiteren Blas- sowie Streichinstrumente.

Wie auf der Website des *Gordon Institute for Music Learning* im *Parents Guide* bereits angekündigt wird: “In *Jump Right In: The Instrumental Series* your child will be singing, chanting, and learning to play by ear in class and with a Home-Study CD specifically designed for that instrument.”¹⁵³

¹⁴⁹ ebd., S. 6.

¹⁵⁰ vgl. ebd., S. 9.

¹⁵¹ vgl. ebd., S.53.

¹⁵² Gordon, Edwin; Grunow, Richard; Azzara, Christopher: *Jump right in. The instrumental series. Recorder. Book 1.* Chicago: GIA Publications o. J., S. 10.

¹⁵³ Gordon Institute for Music Learning: <https://giml.org/parentsguide/>, o. J., Zugriff: 20.09.2023.

So fordert Gordon in den Aufgabenstellungen stets dazu auf, die vorgegebenen Pattern zunächst zu lesen und mit Hilfe der „Rhythm Syllables“¹⁵⁴, also neutralen Silben bzw. Solmisations-silben, zu singen, bevor diese auf dem Instrument ausgeführt werden.

Die bereits angesprochene Audiation, die Fähigkeit des inneren Voraushörens und „Denken in Musik“ nimmt in Gordons pädagogischen Ansätzen eine tragende Rolle ein.

Darüber hinaus führt Gordon im Gegensatz zu den Autor*innen anderer Lehrwerke für Blockflöte den Begriff „Tuning“¹⁵⁵ noch vor den Erläuterungen zum richtigen Ansatz an. Die Instrumentalschule ist mit einer Begleit-CD ausgestattet, über deren Gebrauch auf den ersten Seiten der Instrumentalschule aufgeklärt wird. Gordon betont, dass die Verwendung dieser für das häusliche Üben vorgesehen sei, während die Lehrperson die nötigen Anweisungen im Unterricht erteilt.¹⁵⁶ Gehörbildende Aspekte, wie die Verwendung von Rhythmussprachen, lassen sich ohne Weiteres in den Unterrichtsablauf integrieren und bieten den Schüler*innen die Möglichkeit sowohl im Unterricht als auch zu Hause mit Freude zu musizieren.

Colour Strings

Bei der *Colour Strings* Methode handelt es sich um eine von den Ideen und Prinzipien Kodálys inspirierte Konzeption des ungarischen Geigers und Musikpädagogen Géza Szilvay. Die Instrumentalschulen wurden unter anderem für Violine, Bratsche und Cello sowie durch weitere Autor*innen für Kontrabass, Klavier, Gitarre und Flöte konzipiert. Ähnlich, wie es bei der bekannten *Suzuki-Methode* der Fall ist, verfolgt Szilvay die grundlegenden Ziele, Kindern das Erlernen der Musik als Sprache zu ermöglichen.¹⁵⁷ Dabei beginnen sie im Alter von drei bis vier Jahren, zunächst nach Gehör und Imitation zu musizieren, bevor sie das Notenlesen erlernen.

Die Methode soll es den Schüler*innen ermöglichen, die Musik innerlich zu hören und sich durch ihr Spielen ausdrücken zu können.¹⁵⁸

In Szilvays Methode stellen die vier Saiten der Geige unterschiedlich gefärbte Charaktere dar.¹⁵⁹ Während der Bär die tiefste Saite (die G-Saite) der Geige darstellt und mit einer vergleichsweise dicken Umrandung gezeichnet wurde, personifiziert der mit einer dünnen gelben Linie umrandete Vogel die höchste Saite (die E-Saite). Die beiden Personen in der Mitte symbolisieren die D- und die A-Saite.

¹⁵⁴ Gordon, Edwin; Grunow, Richard; Azzara, Christopher: Jump right in. The instrumental series. Recorder. Book 1. Chicago: GIA Publications o. J., S. 25.

¹⁵⁵ ebd. S.6.

¹⁵⁶ ebd. S.5.

¹⁵⁷ Suzuki Musik Deutschland. <https://www.suzukimusik.de/suzuki/>, 2021, Zugriff: 27.09.23.

¹⁵⁸ vgl. Frye, Yvonne: Colourstrings-Das Geheimnis des Nordens. Musik empfinden, verstehen und ausdrücken. In *Üben&Musizieren*, (2008), 5, S. 46. <https://uebenundmusizieren.de/artikel/colourstrings-das-geheimnis-des-nordens/>, 2008, Zugriff: 20.09.2023.

¹⁵⁹ vgl. Szilvay, Géza: Violin ABC. Colour Stings. Book A. Helsinki: Fennica Gehrman 2005, S. 1.

Die Notation der entsprechenden Töne wird dem Farbspiel angepasst, um den Kindern das Erlernen der Notennamen zu erleichtern. Diese werde anfangs noch mit Hilfe der relativen Solmisation¹⁶⁰ benannt, bevor die Kindern an die absoluten Tonnamen herangeführt werden.

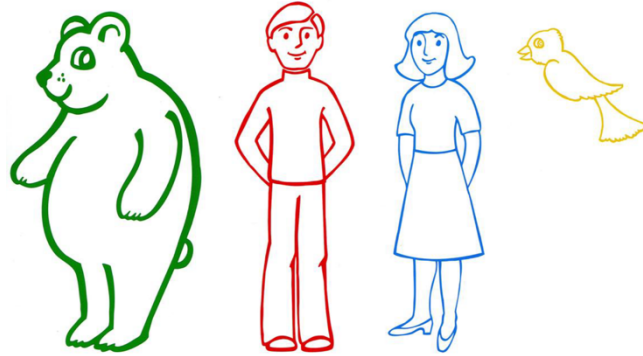


Abbildung 16: Violin ABC. Colour Stings. Book A

„Die Farben erleichtern die Übertragung des Schriftbilds auf das Instrument und wecken und fesseln die Aufmerksamkeit. In den *Colour Strings* Büchern werden Rhythmen, Pausen und viele andere musikalische Elemente und Parameter bildlich eingeführt erklärt.“¹⁶¹ Es lässt sich erkennen, dass die vorliegende Methode durch die visuelle Verbindung von Symbolen und Farben geprägt ist und diese den Prinzipien des auditiven Lernens überwiegen (das Farbschema wird in allen sechs Bänden beibehalten). Generell bietet sich die Beschäftigung mit der Transposition bei Streich-, Zupf- und Tasteninstrumenten mehr an, als dies bei Blasinstrumenten der Fall ist. Dies lässt sich dadurch begründen, dass sich die Fingersätze für dieselben Melodien in verschiedenen Tonarten lediglich geringfügig unterscheiden und die Intervalle zwischen den Bündeln auf dem Griffbrett gleichbleibend sind. [→ Kap. 4.3]

Aus diesem Grund finden sich in diesen Lehrwerken deutlich weniger ausgeprägte Gehörbildungsanteile (als bspw. in der Reihe *Hören, Lesen & Spielen*). Dennoch legt Szilvay großen Wert auf die Sinnesarbeit bzw. die Arbeit mit den verschiedenen Wahrnehmungsfähigkeiten und verknüpft diese mit Aspekten der Audiation.

Als Ergänzung zu den Bänden A-F gibt es die sogenannten *Yellow Pages* (I-III), die nachfolgend zu den Instrumentalschulen Spielstücke sowie pädagogische Ratschläge für Lehrer*innen und Schüler*innen beinhalten.

¹⁶⁰ vgl. Szilvay 2005, S. 52.

¹⁶¹ Frye, Yvonne: *Colourstrings-Das Geheimnis des Nordens*. Musik empfinden, verstehen und ausdrücken. In *Üben&Musizieren*, (2008), 5, S. 46. <https://uebenundmusizieren.de/artikel/colourstrings-das-geheimnis-des-nordens/>, 2008, Zugriff: 20.09.2023.

Der Titel *Yellow Pages* (Gelbe Seiten) stellt in diesem Kontext eine Anspielung an die Telefonbüchern dar und bieten den Leser*innen, ähnlich wie die *Gelben Seiten*, eine Vielzahl an Materialien und Informationen, wie Szilvay im Vorwort erklärt:

“The title Yellow Pages suggests the yellow telephone directories that list important services! In the same way, the Yellow Pages of the Colourstrings violin school offer specific pedagogical advice to violin teachers and their students. [...] In order to achieve this, the Yellow Pages provide a large variety of pedagogical material on each subject, from which the teacher can select the most appropriate material to meet the needs of each individual student. [...] Any string teacher will find the repertoire in these volumes valuable for developmental and remedial purposes.”¹⁶²

Darüber hinaus existiert ein zusätzliches begleitendes Handbuch, in dem weitere Informationen und Ratschläge für Eltern und Lehrkräfte zu allen Bänden (*Violin ABC* – Band A-F, sowie *Yellow Pages* I-III) zur Verfügung gestellt werden. Eine ergänzende CD als Zusatzmaterial mit entsprechenden Begleitungen existiert in diesem Sinne nicht, allerdings besteht die Möglichkeit, Hefte mit den Klavierbegleitungen zu erwerben.¹⁶³

Wir flöten Quer

Abschließend soll nun die *Flötenschule für den frühen Anfang in der Gruppe* von Sandra Engelhardt genauer betrachtet werden. Im Gegensatz zu den bisher vorgestellten Querflötenschulen widmet sich das hier vorliegende Lehrwerk einem frühen Beginn des Instrumentalunterrichts auf der Querflöte. Im Vergleich zum *Essential Elements* Band von Yamaha geht dieses viel kleinschrittiger vor.

Ergänzend zur Instrumentalschule *Wir flöten QUER!* besteht die Möglichkeit einen Lehrerkommentar (inclusive CD-ROM) sowie ein separates Heft mit Lernspielen und Anregungen zu erwerben, die kreative und ausgefallene Inspiration für den Instrumentalunterricht bieten. Der Gehörbildung, allgemeiner der Beschäftigung mit dem Hören und der auditiven Wahrnehmungsfähigkeit, wird hier eine tragende Rolle zuteil. Engelhardt begründet dies bereits im Lehrerkommentar: „Akustische Reize strömen permanent auf uns ein - die Entwicklung einer differenzierten Wahrnehmung ist daher ein wichtiges Lernziel.“¹⁶⁴

Während die Instrumentalschule im Allgemeinen sehr liebevoll gestaltet ist, finden sich darin zahlreiche Übungen zum Schreiben von Notenwerten, auch wenn deren Namen oder Bedeutung den Schüler*innen noch fremd scheinen.

Bei mehrstimmigen Liedern, in denen sich die Stimmen zu einer Melodie oder einem einheitlichen Rhythmus ergänzen, werden die Kinder spielerisch daran gewöhnt, genau aufeinander zu hören.

¹⁶² Colourstrings Books: Yellow Pages. <https://www.colourstringsbooks.com/violin/yellow-pages-of-the-colourstrings-violin-school-book-i.html>, o. J., Zugriff: 21.09.23.

¹⁶³ vgl. ebd.

¹⁶⁴ Engelhardt 2014, S. 14.

Außerdem verwendet Engelhardt eine einfache Form der Rhythmussprache, indem sie zum Teil Tiernamen als Vorbereitung für die Umsetzung am Instrument nutzt.¹⁶⁵ Die Anforderungen an die Schüler*innen steigen im Verlauf der Kapitel und bieten ein großes Potenzial für die gemeinsame Beschäftigung und Ausarbeitung im Unterricht sowie beim Üben zu Hause. Auf der Klappenrückseite der Instrumentalschule wird darauf hingewiesen, dass in den Schülerheften weitgehend auf Arbeitsanweisungen verzichtet wird, um der Lehrperson eine möglichst große Freiheit bei der Wahl ihrer Methoden und der Ausgestaltung der Unterrichtsstunden zu gewähren.

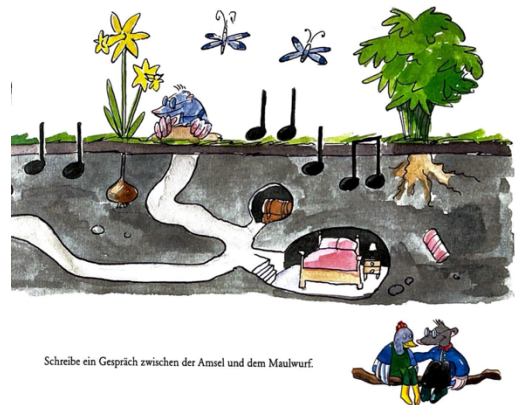


Abbildung 17: Engelhardt: Wir flöten QUER!

Die „Vermittlung einer fundierten Spieltechnik, [...] das gemeinsame Entdecken der Musik, der klanglichen Geheimnisse der Flöte und der eigenen Ausdrucksmöglichkeiten“ stehen für Engelhardt im Fokus dieses Lehrwerks.¹⁶⁶

6.2 Gesangsdidaktik

Wie bereits in dieser Arbeit hervorgehoben wurde, spielt das Singen und die damit verbundene Arbeit mit der Stimme eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung des Gehörs. Diese Aussage kann darüber hinaus auch aus umgekehrter Sicht betrachtet werden, da die Gehörbildung ebenfalls einen essenziellen Bestandteil der Gesangsdidaktik darstellt.

Im vierten Kapitel wurde das Phänomen beschrieben, das es manchen Menschen nicht möglich macht, vorgegebene Tonhöhen, entgegengesetzt ihrer Selbstwahrnehmung, sauber zu treffen. Dies kann auf das Fehlen einer frühen Vernetzung der Stimmbänder mit den zugehörigen Rezeptoren im Gehirn zurückgeführt werden. Während es Menschen gibt, die bereits in früher Kindheit viel Musik und Gesang im familiären Umfeld erfahren haben, gibt es andere, denen diese neurophysiologischen Erfahrungen fehlen. [→ Kap. 4]

Dowaliby spricht in diesem Zusammenhang also weniger von einem Intonations- als von einem Gehörproblem auf anatomischer Basis. Die Entwicklung dieser Verknüpfung erfordert ein hohes Maß an Geduld, sowohl von der Seite der Lehrenden als auch der Lernenden.

Nicht ohne Grund stellt das Singen einen eigenen Inhaltsbereich der Elementaren Musikpädagogik dar. Dartsch beschreibt in *Musik lernen, Musik unterrichten* die verschiedenen

¹⁶⁵ vgl. Engelhard 2014, S. 19.

¹⁶⁶ vgl. Engelhard 2014, Klappentext Rückseite.

Aktionsweisen der Elementaren Musikpraxis, die sich von Sensibilisierung, über Exploration, Improvisation sowie Gestaltung erstrecken. Diese beschreiben die Herangehensweisen an frühes Musizieren und können auf einer breiten „Palette verschiedener Inhaltsbereiche“¹⁶⁷ angewendet werden. Besonders beim Musizieren mit Kindern bieten sich verschiedenste Formen von Singspielen an, die in ihren Anforderungen bzw. Inhalten beliebig erweitert und ergänzt werden können. Daraus lässt sich erneut die besondere Bedeutung ableiten, die der frühen Förderung der Hörwahrnehmung bei Kindern zukommt.

Das Singen stellt insofern auch eine bedeutsame Rolle für den Instrumentalunterricht dar, da sich viele Dinge, die bereits über die Stimme und den eigenen Körper erfahren wurden, erheblich leichter auf die Arbeit am Instrument übertragen lassen. Zusätzlich erfordert die pädagogische Arbeit in der Gesangsdidaktik eine intensive Auseinandersetzung mit der körperlichen Anatomie, da die Stimme hier nicht nur als Werkzeug, sondern auch als das zu erlernende Instrument fungiert.

6.3 Elementare Musikpädagogik

Die Elementare Musikpädagogik stellt unter anderem einen übergeordneten Rahmen für Musikalische Früherziehung (MFE) und die Musikalische Grundausbildung (MGA) dar. Der eigentliche Unterschied der beiden „Schattierungen“¹⁶⁸ zeigt sich, angesichts der Tatsache, dass die allgemeinen Zielsetzungen beider identisch zu sein scheinen, vor allem im Einstiegsalter. Der frühzeitige Einstieg in die Musik soll dazu beitragen, das musikalische Potenzial und die Fähigkeiten des Kindes zu wecken und bietet die Gelegenheit, bereits in jungen Jahren spezielle Talente und musikalische Neigungen erkennen und gezielt fördern zu können. Der Verband Deutscher Musikschulen sieht im Bereich der Elementaren Musikpädagogik ein dreigliedriges Stufensystem mit Unter-, Mittel- und Oberstufe vor. Der Unterstufe geht die sogenannte Grundstufe voraus, in der für vier- bis sechsjährige Kinder die Musikalische Früherziehung, für sechs- bis achtjährige die Musikalische Grundausbildung als alternative, nicht aufeinander aufbauende Eingangsmöglichkeiten angeboten wird.¹⁶⁹ „Die MFE und MGA werden in diesem Falle funktionalisiert [...] als Vorbereitung auf den Instrumentalunterricht.“¹⁷⁰ Ribke unterteilt diese Vorbereitungen in sechs Kategorien quantitativer und qualitativer Aspekte. Darunter zu nennen ist das Öffnen der Sinne (Hören und Fühlen), verfeinerte auditive, kutane (taktile, haptische) und kinästhetische Wahrnehmungsfähigkeiten. Diese Kategorisierung hebt die Wandlung der Elementaren Musikpädagogik von einer reinen Vorbereitung für den

¹⁶⁷ Dartsch 2020, S. 91 f.

¹⁶⁸ Ribke, Juliane: Elementare Musikpädagogik. Persönlichkeitsbildung als musikerzieherisches Konzept. Regensburg: ConBrio Verlagsgesellschaft 2010, S. 31.

¹⁶⁹ vgl. Verband Deutscher Musikschulen: Strukturplan. Erläuterungen. <https://www.musikschulen.de/musikschulen/strukturplan2009/erlaeuterungen/index.html#Unterstufe>, o. J., Zugriff: 06.09.23.

¹⁷⁰ Ribke 2010, S. 31.

Instrumentalunterricht zu einer zentrale Rolle hervor, die musikalische Prozesse einbezieht und die Entwicklung spezialisierter Fähigkeiten und Leistungen ermöglicht. Dies fördert ein tieferes Verständnis und Geschicklichkeit im Musikbereich.¹⁷¹

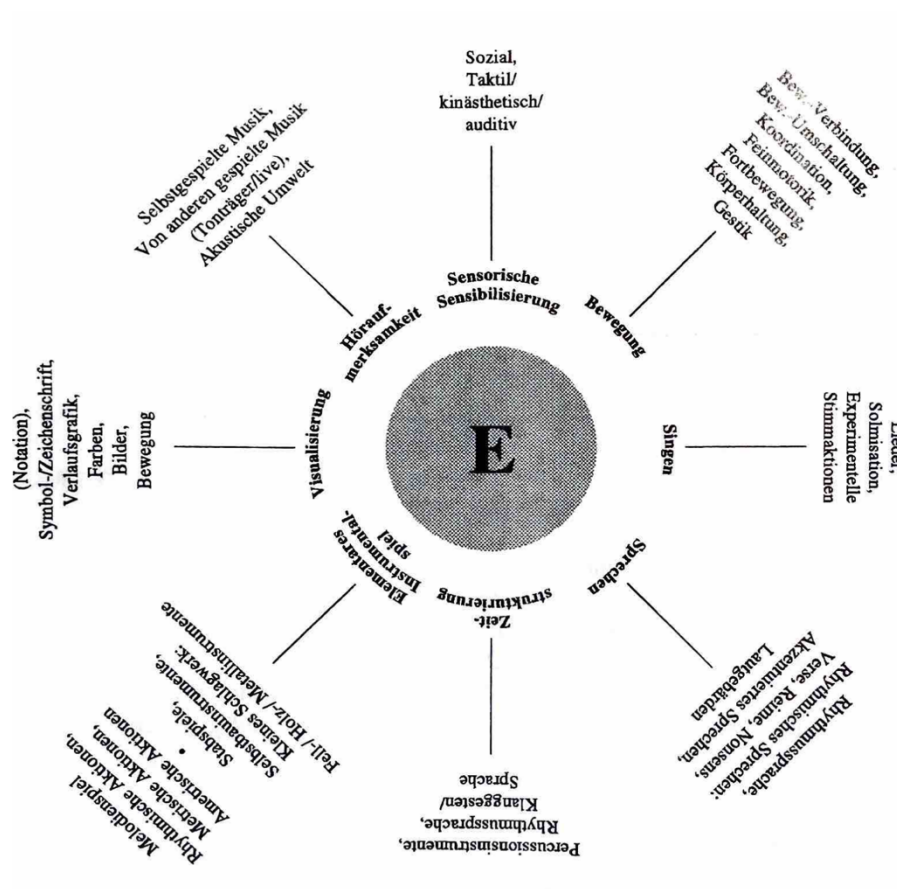


Abbildung 18: radförmige Darstellung der Elementaren Musikpädagogik

Das abgebildete Schaubild macht deutlich, über welch breites Spektrum an Inhalten sowie Leitzielen die Elementare Musikpädagogik verfügt. Diese Vielfalt umfasst die Unterteilung der Lernbereiche in verschiedene Handlungsformen wie Singen, Instrumentalspiel, Bewegen, Wahrnehmen und Erleben, Denken und Symbolisieren sowie Verbinden von Musik mit anderen Ausdrucksformen. Übungen und Methodische Ansätze, wie Improvisation, Komposition, Gestaltung und Reproduktion sowie Exploration, entwickeln sich stetig weiter und gewinnen in der allgemeinen Musizierpädagogik immer mehr an Bedeutung.

Ein herausragendes Merkmal der EMP, das im Zusammenhang der Beschäftigung der vorliegenden Arbeit unbedingt genannt werden sollte, ist ihre umfassende Einbeziehung sämtlicher gesellschaftlicher Zielgruppen, einschließlich der Arbeit mit Eltern-Kind-Gruppen, Senioren, Menschen mit Behinderungen. Die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Altersgruppen hinsichtlich des Spektrums an Methoden und didaktischen Herangehensweisen, stellt enorme Anforderungen an die Flexibilität betreffender Lehrkräfte.

¹⁷¹ vgl. ebd. S. 31 ff.

Auch in den instrumentalpädagogischen Studiengängen sollten den Methoden und didaktischen Ansätzen der EMP ein höherer Stellenwert beigemessen werden, da sich die Vielfältigkeit der Spiele in den Musizierunterricht am Instrument übertragen lässt und diesen enorm bereichern.

Die Gehörbildung zählt unter anderem in den Lernbereich der Höraufmerksamkeit und ist darüber hinaus auch noch in zahlreichen anderen Bereichen integriert. Es gilt jedoch anzumerken, dass sich die gehörbildenden Ansätze primär auf die Sensibilisierung der Wahrnehmungsbereiche konzentriert. So stellt die Hörsinnsensibilisierung ein eigenständiges Kapitel in Ribkes *Elementare Musikpädagogik* dar.

Wie bereits zu Beginn dieser Arbeit klargestellt wurde, bezieht sich der Begriff der auditiven Wahrnehmungsfähigkeit nicht ausschließlich auf das Hören selbst, sondern vielmehr auf das Erfassen und neuronale Verarbeiten von akustischen Reizen. [→ Kap. 1]

Die auditiven Wahrnehmungsfähigkeit der EMP umfasst demnach folgende Bereiche:

Wahrnehmungsbereich	Erklärung
auditive Aufmerksamkeit	sich auf Gehörtes konzentrieren/ sich einstellen
auditive Identifikation	Gehörtes erkennen, einem inneren Bild zuordnen, benennen
auditive Merkfähigkeit	Gehörtes speichern, wiedererkennen, kategorisieren und abrufbar machen
auditive Lokalisation	Gehörtes räumlich einordnen, Richtungswechsel erkennen, auch ohne visuelle Bestätigung
auditive Diskriminierung/ Differenzierung	Gehörtes voneinander unterscheiden, einzelne Reize wahrnehmen und ausblenden
auditive Figur-Grund-Wahrnehmung	wichtige von unwichtigen Reizen unterscheiden und Heraushören aus dem Hintergrund
auditive Verständnis	inhaltlich zuordnen
auditive Umsetzung	auf akustisches Signal reagieren, in Bewegung umsetzen, Geräusche selber mit dem Körper/ Alltagsgegenständen produzieren

Tabelle 4: Bereiche der auditiven Wahrnehmung

Die praktische Auseinandersetzung mit der auditiven Wahrnehmungsförderung beginnt mit Spielen, die das intensive Hinhören erfordern (auditive Konzentration). Diese Herangehensweise sieht zudem die Verbindung mehrerer Wahrnehmungsarten miteinander vor. Das Ausschalten einer dieser Sinne (bspw. des Sehsinns) führt zu einer Intensivierung der anderen Wahrnehmungsbereiche, wodurch ein bewussteres Hören und die intensiviertere Aufnahme von verschiedenen Hörerlebnisse herbeigeführt wird.

Dieser Aspekt, der häufig bei den Konzepten der EMP berücksichtigt und aktiv eingesetzt wird, lässt sich problemlos auf den Musizierunterricht übertragen und bietet Potenzial für die kreative Beschäftigung mit der auditiven Wahrnehmung.

7. Ergänzende Materialien für den Instrumentalunterricht

Heutzutage existieren zahlreiche Angebote für ergänzende Materialien, die ein Beschäftigen mit der Musik auch über den Musizierunterricht hinaus ermöglichen.

Während die frühen Publikationen ergänzender Lehrwerke für die Beschäftigung mit der Gehörbildung überwiegend an Lehrend und weniger an Studierende, geschweige denn an Kinder gerichtet waren, sieht dies aus heutiger Sicht betrachtet schon anders aus.

Mit dem Aufkommen der Smartphones und den mittlerweile nahezu grenzenlosen Möglichkeiten und Angeboten existieren sogar spezielle Gehörbildungs-Applikationen, die auf Hochschulstudierende zugeschnitten sind. Seit Neuestem orientieren sich zahlreiche Entwickler an spielorientierten Programmen, die den Nutzer*innen vor allem Spaß an der Übung bringen sollen und so deren Motivation steigern. Neben verschiedenen Musik-Apps, wie bspw. *easy piano*, die entwickelt wurden, um das Erlernen eines Instruments, teilweise auch ohne Lehrperson, zu erleichtern und für Anfänger zugänglicher zu machen, orientieren sich die Inhalte vieler anderer Apps an den musiktheoretischen Aspekten oder auch speziell an der Gehörbildung.

7.1 Übungsliteratur

Vor allem in den Jahren ab 1945 entstanden zahlreiche Publikationen, die sich der Gehörbildung als eigenständiges Fach widmen. [→ 4.6]

In diesem Zusammenhang sollte die *Gehörbildung im Selbststudium* von Clemens Kühn besonders hervorgehoben werden. Im Unterschied zur damaligen Literatur richtet sich dieses Werk nicht nur an Lehrende und Dozierende, sondern in erster Linie an die Studierenden sowie „den musizierenden Laien“¹⁷². Kühn legte schon damals großen Wert auf die ausgeglichene und abwechslungsreiche Arbeit der verschiedenen Praxen wie dem Singen, Spielen sowie Schreiben und Hören. Diese sollen ein effizientes Selbststudium ermöglichen, das „in aufsteigenden Schwierigkeitsgraden bis zum stummen Lesen und gleichzeitigen inneren Hören und Analysieren von Partituren“¹⁷³ führen soll.

¹⁷² Kratochwil, Heinz: Clemens Kühn. *Gehörbildung im Selbststudium*. Bärenreiter-Verlag, Kassel 1983, 113 Seiten. In: *Österreichische Musikzeitschrift*, (1984) Band 39, 1, S. 55, verfügbar unter: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.7767/omz.1984.39.1.55/html>, 2013, Zugriff: 22.09.23.

¹⁷³ ebd., Zugriff: 22.09.23.

Everard Sigal stellt auf seiner Website ein Dokument mit dem Titel *Übungen zur Gehörbildung* allein zur Verfügung. Darin beschreibt er, neben den Voraussetzungen zu effektivem Gehörtraining, verschiedene Übungen zu Einzeltönen, Intervallen, verschiedenen Skalen sowie Akkorden und bietet so eine umfangreiche Anleitung für Schüler*innen der SVA.¹⁷⁴ Als Hilfsmittel setzt er auf den Gebrauch der Stimme, sowie ein weiteres Instrument. Idealerweise sollte hier mit einem Tasteninstrument gearbeitet werden, da dies das gleichzeitige Singen und eine visuelle Kontrolle ermöglicht, die bei anderen Instrumenten wie der Violine oder der Gitarre weniger deutlich ist. Zudem ermöglicht ein Tasteninstrument ein besseres Spiel von Akkorden. Die Suche nach aktuellen Gehörbildungs- und Theorielehrwerken, die gezielt für Kinder entwickelt wurden, weckt aufgrund der zahlreichen Suchergebnisse anfangs Hoffnung. Jedoch wurde bei genauerer Betrachtung deutlich, dass vergleichsweise wenig Literaturangebote vorliegen, die sich ausschließlich auf eine kindgerechte Vermittlung gehörsbildender sowie theoretischer Inhalte konzentrieren. Neben den vielseitigen Sammlungen und Liedbänden, die sich an Lehrpersonen und Leiter*innen von Schulklassen und Chören richten, existieren einige Hefte, die sich dem französischen Solfège bzw. der *Formation Musicale* sowie der spanischen *Educación Auditiva* widmen.

Sucht man nach deutschsprachigen Literaturergebnissen, tauchen meist die Lehrbücher auf, die sich der theoretischen Vermittlung der Prüfungsinhalte im Rahmen der bereits angesprochenen Amateurlehrgänge widmen. Michael Stecher bietet in seinen Arbeitsbüchern *Musik, Rhythmik, Gehörbildung* eine sehr umfangreiche und anschauliche Auseinandersetzung mit grundlegenden Theoriekenntnissen und verbindet diese mit zahlreichen schriftlichen Übungen, die die Schüler*innen auf die Theoriekurse und -prüfungen der Lehrgänge vorbereiten sollen.

Allerdings sollte angemerkt werden, dass dieses Lehrwerk an eine Zielgruppe von Kindern im Alter zwischen 12 und 14 Jahren gerichtet ist.

Ein weiteres nennenswertes Beispiel ist das Heft *Notabene* der saarländischen Flötistin Claudia Wälder-Jene. Die Flötistin (und Bundesjugendleiterin des BSM) hat im Jahr 2020 ein Schülerheft zur elementaren Musiklehre in Anlehnung an die Inhalte des E-Konzepts der Blasmusikverbände herausgebracht. In diesem Heft werden Themen der allgemeinen Musiklehre kindgerecht erklärt und durch viele Spiele und Übungen vertieft.

Darüber hinaus gibt es ein kleines Notenmonster, welches den Kindern Hinweise und Ratschläge gibt und sie durch das Heft begleitet.¹⁷⁵

¹⁷⁴ vgl. Sigal, Everard: *Übungen zur Gehörbildung* allein. <https://www.mu-sig.de/Theorie/Eartraining.htm>, 2006, Zugriff: 23.09.23.

¹⁷⁵ vgl. Rundel: *Notabene für Kids*. https://www.rundel.de/de/artikel/notabene_fuer_kids/B20096, 2020, Zugriff: 23.09.23.

Abschließend soll in dieser Rubrik die Reihe *Theoriesteine* von Regina Parb erwähnt werden. Die Hefte aus dieser Reihe richten sich an musikbegeisterte Schüler*innen und orientieren sich dabei an den Inhalten des österreichischen KOMU-Lehrplans für das Fach Musikkunde.¹⁷⁶ Neben einer umfassenden Abdeckung der allgemeinen Musiktheorie bietet Parb auch verschiedene Gehörbildungsübungen an, die mithilfe einer CD durchgeführt werden können. Vorausgehend zu diesem Band existieren *Theoriesteine Junior* sowie fortführend die beiden Bände *Theoriesteine 2* und *3*.

Seit neuestem hat der *flattersatz Medienverlag* eine App entwickelt, die auf den Inhalten der *Theoriesteine*-Lehrwerken aufbaut. Die Inhalte der Theorietheemen lassen sich unkompliziert und spielerisch wiederholen und vertiefen. Darüber hinaus bietet die App die Möglichkeit, die Gehörbildungsübungen beliebig oft wiederzugeben.

7.2 Einsatz multimedialer Hilfsmittel

Viele neuere Instrumentalschulen setzen bereits auf die Verwendung begleitender CDs in Verbindung mit den Schülerbänden. Diese CDs enthalten in der Regel eine weitere begleitende Melodiestimme und/oder eine Klavier- oder Orchesterbegleitung. Für zahlreiche Schüler*innen stellt dies eine wertvolle Bereicherung beim Üben dar, da sie die Möglichkeit haben, sich die Stücke bereits vor dem eigenen Spielen anzuhören und sie kennenzulernen. So erhalten sie einen ersten Eindruck vom Tempo und Charakter des jeweiligen Stücks. Darüber hinaus bietet das Spielen mit einer „mechanischen“ Begleitung den Vorteil, dass die Schüler*innen lernen, das Tempo konstant zu halten bzw. genau hinzuhören und sich den Phrasierungen der Begleitung anzupassen, da die Begleit-CD, im Vergleich zu einer physisch anwesenden Begleitung, nicht auf den spielenden Part wartet. In dieser Hinsicht stellt dies eine förderliche Übungsmethode für das Gehör dar und bietet eine sinnvolle Möglichkeit, die Zeit bis zur nächsten Unterrichtsstunde zu „überbrücken“.

In Gordons *Learning Sequences in Music: Skill, Content and Patterns* sind einige Anleitungen zum häuslichen Üben zu finden. Gemäß seiner Music Learning Theory findet der Lernprozess zu Beginn vor allem durch das Hören und Nachahmen statt.¹⁷⁷ In diesem Zusammenhang wird eine unterstützende CD als bedeutendes Lehrmittel angesehen. Basierend auf dem Lernprozess ist das Ziel, die Schüler*innen schrittweise zu eigenständigem Üben zu führen, das unabhängig von der Lehrperson erfolgt.

Neben den vielen Instrumentalschulen, die begleitende CDs verwenden, gibt es auch diverse Online-Ressourcen, die Gehörbildungstraining zur Verfügung stellen. Während die Inhalte der

¹⁷⁶ vgl. Parb, Regina: *Theoriesteine 1*. Neumarkt: flattersatz Medienverlag 2015, 3. Korrigierte Auflage, S. 2.

¹⁷⁷ vgl. Gordon 2007, S. 100.

CDs primär an den Stücken der Unterrichtslehrwerke ausgerichtet sind, verfolgen die Onlineprogramme die Inhalte einer analytisch geprägten Gehörschulung.

Es existieren spezielle Softwareprogramme, die auf Computern oder Tablets verwendet werden können. So stellen bspw. die Züricher Musikhochschule sowie die Musikhochschule Mannheim ihre Online-Plattformen, wie das *Ear-Training*, kostenlos für Musikstudierende sowie weitere Interessierte zur Verfügung.¹⁷⁸ Weitere nennenswerte Beispiele solcher Gehörbildungs-Plattformen sind *Orlando*, die Gehörbildungssoftware *Auralia* sowie *Musition* (Musiktheorie-Trainer) der Firma Rising Software.

Die Gehörbildungssoftwares, wie *Orlando* oder der *Ear-Trainer*, wurden dazu entwickelt, Musikstudierenden das Üben „in professioneller Begleitung“¹⁷⁹ zu ermöglichen. Für die Verwendung ist meist nur eine einmalige Registrierung vonnöten. Die Hochschule für Musik Carl Maria von Weber weist außerdem auf die ergänzende Gehörbildungs-App (*Orlando Gehörbildungs-App Kadenzen*) hin, welche 2019 entwickelt wurde und für mobile Endgeräte mit einem umfassenden Glossar erstellt wurde. Diese ist für Android-Geräte im Google Playstore für 4,99 € verfügbar.¹⁸⁰ Eine stichpunktartige Auflistung gesammelter Vor- und Nachteile zur Verwendung von Softwares und Apps zur Schulung des Gehörs befindet sich im Anhang dieser Arbeit.¹⁸¹

Eine heutzutage, vor allem bei Jugendlichen, sehr beliebte Methode, die Hörfähigkeiten zu schulen und zu trainieren sind mobile Apps, die speziell für die musikalische Gehörbildung entwickelt wurden. Solche Apps bieten Übungen zum Erkennen von Intervallen, Akkorden, Tonleitern und Rhythmen sowie feiner intonatorischer Unterschiede. Im Zuge der Pandemie, bei der viele Schüler*innen gezwungen waren, sich zu Hause zu beschäftigen, während ihre Eltern womöglich noch im Homeoffice beschäftigt waren, rückten Apps wie bspw. *easy Piano* zunehmend in den Vordergrund. Apps wie diese versprechen, neben dem spielerischen Erlernen von Noten, sogar das selbstständige Lernen eines Instruments ganz ohne Lehrer.

Allerdings gilt es an dieser Stelle zu betonen, dass es im Allgemeinen nicht empfehlenswert ist, auf den Unterricht bei einer ausgebildeten Lehrperson zu verzichten, da dies das Risiko birgt, sich ungesunde Spielgewohnheiten anzueignen, die im schlimmsten Fall zu körperlichen Beeinträchtigungen führen können.

Anders als die Softwares und Online-Programme erlauben Apps eine höhere Flexibilität hinsichtlich der individuellen Anpassung und Fortschrittsverfolgung. Darüber hinaus fördern sie einen spielerischeren Zugang zur Gehörschulung, indem verschiedene Level- und Belohnungssysteme zur Steigerung der Motivation einbezogen werden.

¹⁷⁸ vgl. Staatliche Hochschule für Musik und darstellende Kunst Mannheim: Gehörbildung: <https://www.eartraining-online.de>, o. J., Zugriff: 18.09.23.

¹⁷⁹ Hochschule für Musik Carl Maria von Weber Dresden: Orlando. <https://www.hfmd.de/login/orlando>, o. J., Zugriff: 18.09.23.

¹⁸⁰ vgl. Hochschule für Musik Carl Maria von Weber Dresden: Orlando. <https://www.hfmd.de/login/orlando>, o. J., Zugriff: 18.09.2023.

¹⁸¹ Siehe Anhang 1.

Neben den spielorientierten Gehörbildungs-Apps besteht ein breites Angebot an Anwendungen, die die Funktionen eines Stimmgerät oder Metronom in einer mobilen App vereinen.

Da diese, meiner persönlichen Auffassung nach, zur Grundausstattung ausgebildeter Instrumentalpädagog*innen zählen, werden diese nicht ausführlicher als ergänzende multimediale Hilfsmittel behandelt.

Eine von Kristin Thielemann empfohlene App des Entwicklers TMI Media ist *Staff Wars Live*. Diese nutzt eine Weltraumkulisse, um Noten auf den Notenlinien landen zu lassen. „Wird der korrekte Ton gespielt, zerplatzt die angezeigte Note und das Punktekonto am oberen Bildschirmrand wächst um einen Punkt an“¹⁸², so Thielemann. Wird ein anderer Ton gespielt, fliegt die Note weiter, bis sie den Violinschlüssel am Ende der Zeile erreicht. Dieser schüttelt sich nun, wodurch die Note zerplatzt und eines der drei Leben ist „verspielt“. Sobald die Spielenden 10 Punkte erreicht haben, steigen sie in das nächste Level auf, was zur Folge hat, dass sich die Fluggeschwindigkeit der Noten geringfügig beschleunigt und der Schwierigkeitsgrad steigt. Im Menü lassen sich verschiedene Modi einstellen, sodass es erfahreneren Spielern ermöglicht wird, direkt mit einem schnelleren Tempo zu starten. Über weitere Einstellungsmöglichkeiten lassen sich die Töne im „Scale Mode“ auch als Tonleitern oder im „Random Mode“ zufällig durcheinander anzeigen.

„Die Idee von Notenspielen dieser Art ist nicht neu“¹⁸³, allerdings zeichnet sich die Umsetzung der App laut Thielemann als sehr gelungen ab. Die Einstellungen bieten die Möglichkeit, den Ambitus der gewünschten Noten individuell anzupassen. Einzelne Töne können separiert geübt oder aus der Runde ausgeschlossen werden, was den Spielenden viel Flexibilität im Umgang mit neuen Tönen ermöglicht. Neben dem Violinschlüssel lassen sich auch Töne im Bass-, Tenor- oder Altschlüssel gezielt trainieren. Die App kann sowohl im Unterricht mit einem größeren Display wie bspw. auf dem Tablet, als auch zu Hause auf dem Handy der Eltern genutzt werden. Dank des Designs sind die Notenlinien auch auf einem verhältnismäßig kleinen Handybildschirm gut erkennbar.

In dem Spiel geht es für Schüler*innen nicht primär ums Notenslernen, sondern es greift darüber hinaus verschiedene Gamification-Elemente wie Schnelligkeit, das Sammeln von Punkten sowie das sogenannte „Upleveln“ auf.

¹⁸² Thielemann, Kristin: Meine App. Staff Wars Live. Noten lernen im Raumschiff-Modus. In: Üben & Musizieren, (2023), 1, S. 37, online verfügbar unter: <https://uebenundmusizieren.de/artikel/meine-app-18/>, o.J., Zugriff: 18.09.23.

¹⁸³ ebd., Zugriff: 18.09.23.

7.3 Kritische Betrachtung der Materialien

Der Einsatz der oben angeführten multimedialen Hilfsmittel stellt eine wertvolle Ergänzung zeitgemäßen Musizierunterrichts dar und bringt viele Vorteile mit sich. So kann die Kombination verschiedener methodischer Ansätze und Hilfsmittel dazu beitragen, die musikalische Gehörbildung effektiv zu verbessern.

Darüber hinaus sollte angemerkt werden, dass technische Hilfsmittel allein nicht ausreichen, um eine umfassende musikalische Gehörbildung zu erreichen. „Ob die in den letzten zehn Jahren entwickelten Computerlehrgänge zum Thema wie [...] Aurelia etc. mit der herkömmlichen Stoffvermittlung in Konkurrenz treten oder sich als ihre sinnvolle Ergänzung erweisen werden, bleibt abzuwarten. Der Wert entsprechender Software ist umstritten.“¹⁸⁴

Abgesehen von der Tatsache, dass viele Apps ausschließlich kostenpflichtig erworben werden können, beinhalten diese häufig weitere Kostenfallen, bei denen die Nutzer*innen zur Aktualisierung auf Premium-Versionen aufgefordert werden. Darüber hinaus sollte die Verwendung von Apps und Computern im Musizierunterricht mit Kindern angesichts der steigenden Abhängigkeit von mobilen Endgeräten kritisch betrachtet werden. Dies schließt jedoch nicht aus, das Potenzial dieser Medien zu nutzen.

Weitere Bedenken lassen sich hinsichtlich der Auswirkungen auf die Konzentrationsfähigkeit von Kindern äußern, da die digitale Mediennutzung nachweisliche Defizite in diesem Bereich verursachen kann. Die Beeinträchtigungen der Wahrnehmungsfähigkeiten könnten sich auf Werbeanzeigen in Kinderprogrammen sowie die alltägliche Reizüberflutung durch digitale Medien zurückführen lassen, was sich im schulischen Kontext zunehmend durch Einschränkungen der Diskriminierung von Hintergrundgeräuschen bemerkbar macht.

8. Konzeptionelle Überlegungen und Beispiele für den Musizierunterricht

Während der theoretische Kern dieser Arbeit den Begriff der Gehörbildung erläutert und die Relevanz der Hörschulung für das Musizieren und den Musizierunterricht herausgearbeitet hat, konzentriert sich der konzeptionelle Teil darauf, diese Aspekte in die Praxis des Musizierunterrichts zu übertragen.

Da es sich bei der Musik um eine Art (Ton-) Sprache handelt, die nicht nur durch das Instrument gesprochen, sondern vor allem durch das Gehör verstanden wird, bereichert die Fähigkeit des Erkennens und Verstehens verschiedener Nuancen und harmonischer Zusammenhänge nicht nur die musikalische Erfahrung, sondern fördert auch die instrumentale Entwicklung.

¹⁸⁴ Kaiser 2005, S. 200.

Um dies zu unterstützen, sollen im Folgenden unterschiedliche Ideen und Anregungen vorgestellt werden, um die Gehörbildung zu einem für Lehrende sowie Lernende inspirierenden und integrativen Teil des Musizierunterrichts zu machen.

Die Übungen werden in folgender Reihenfolge vorgestellt:

- Der Sand-Klang
- Das periphere/ transparente Hören
- Solmisation im Musizierunterricht
- Solmisation für den frühinstrumentalen Gruppenunterricht
- Die Ton(strick)leiter
- Die Rhythmussprachen-Werkstatt
- Melodie-Maler

Bei den ersten beiden Übungen/ Spielen handelt es sich um Beispiele für die Sensibilisierung der bewussten Hörfähigkeiten von Schüler*innen. Im Gegensatz dazu beschäftigen sich die folgenden beiden Übungen mit der spielerischen Umsetzung von Solmisationsmethoden im Musizierunterricht. Die Solmisation mit Früherziehungsgruppen wurde hier bewusst als einzelne Übung gewählt, um die Unabhängigkeit der Anforderungen an die jeweiligen Altersgruppen bzw. der Fähigkeiten am Instrument zu veranschaulichen. Bei der *Ton(strick)leiter* handelt es sich um ein praktisch orientiertes Spiel, bei dem die Schüler*innen aktiv in die Vorbereitungen mit einbezogen werden können. Dieses Spiel lässt sich, wie die anderen auch, beliebig weiterentwickeln und variieren und bietet daher sehr viele Möglichkeiten für den praktischen Umgang der Gehörbildung im Musizierunterricht. Ähnlich verhält es sich mit dem letzten vorgestellten Spiel, der *Rhythmussprachen-Werkstatt* bei der die Kinder mit Unterstützung der Lehrperson eigene Rhythmussprachen entwickeln und weitere Spiele und Unterrichtsinhalte integrieren können.

Beim *Melodie-Maler* werden visuelle Aspekte genutzt, um die Umsetzung improvisierter Melodien in Notenschrift spielerisch zu trainieren. Entsprechend kann die Übung auch verwendet werden, um Gehörtes greifbarer zu machen und in Form einer bildhaften Notation festzuhalten.

Es sollte angemerkt werden, dass es sich bei diesen Übungen lediglich um die skizzenhafte Darstellung einzelner Inhalte handelt, die als Grundlage für einen praxisnahen, spielorientierten Musizierunterricht dienen sollen. Die konkrete Art der Einbindung der Spiele in den Unterricht kann frei von der Lehrperson frei gewählt werden. Es ist jedoch empfehlenswert, die ersten beiden Übungen bspw. als Einstiegsrituale zu nutzen. Während diese zur Aktivierung einer bewussten auditiven Wahrnehmung beitragen, können sie besonders unruhigen Schüler*innen dabei helfen, sich zu entspannen. Auf diese Art und Weise stellen die Übungen einen

guten Einstieg in die Unterrichtseinheiten dar. Auch die Verwendung der Stimme als Verbindung der inneren Tonvorstellung mit der „äußeren“ Klangerzeugung sollte in einem an gehörschulenden Aspekten orientierten Unterrichtskonzept nicht außer Acht gelassen werden.

Neben dieser Auswahl an exemplarischen Übungen besteht eine weitaus größere Methoden- und Anwendungsvielfalt, die neben den multisensorisch orientierten Spielen und Übungen auch die Aspekte des strukturellen Hörens oder ähnliche Themen berücksichtigen.

Besonders relevant ist jedoch bei all diesen Ansätzen, dass die Schüler*innen aktiv in den Unterricht mit einbezogen werden und eine Vertrauensbasis entwickeln, die es ihnen ermöglicht, Fehler zu akzeptieren und aus ihnen zu lernen.

Der Sand-Klang

Erinnern Sie sich an das letzte Mal, an dem Sie an einem Strand gewesen sind und den Sand mit ihren Händen und Füßen gespürt haben? Erinnern Sie sich an das Gefühl der feinen Körnchen, wenn der Sand durch ihre Finger rinnt? Jedes Kind mag dieses Gefühl kennen, aber haben Sie schon einmal darauf geachtet, wie es klingt, wenn die Sandkörner durch die Finger rieselt?

Der Sand-Klang stellt eine multisensorisch orientierte Übung dar, die der Entspannung sowie dem Öffnen der Wahrnehmungskanäle und der Bereitschaft zum konzentrierten Hinhören dient. Diese Übung eignet sich besonders gut für den Einstieg in eine Unterrichtseinheit, bei der viel Ruhe und eine hohe Wahrnehmungsbereitschaft gefordert werden. Bei dieser Übung werden zunächst keine Instrumente benötigt, da es vorerst lediglich um das Ankommen, Beruhigen und Konzentrieren auf den eigenen Körper geht.

Ziele:

Durch das Einbeziehen der verschiedenen Sinneskanäle (Hören, Fühlen, Riechen, Sehen, Schmecken) wird die Konzentration auf die Körperwahrnehmung der Teilnehmenden gelenkt. Die Teilnehmenden entspannen sich und werden auf die Unterrichtseinheit vorbereitet. Durch das Ausschalten eines Sinnes (hier das Sehen), wird die Wahrnehmung der anderen Sinne intensiviert, was eine bewusste Wahrnehmung und Konzentration auf das jeweilige Themenfeld fördert.

Ablauf:

Die Lehrperson bittet die Teilnehmenden, eine gemütliche Sitz- oder Liegeposition einzunehmen und die Augen zu schließen. Die Hände der Teilnehmenden sollen dabei locker auf den Beinen, den Knien oder dem Boden abgelegt werden.

Die Lehrperson beginnt damit, eine Geschichte zu erzählen, die ähnlich wie die einleitenden Worte dieser Einheit beginnen könnte. Die Teilnehmenden sollen der Geschichte gedanklich folgen und sich eine eigene Landschaft dazu vorstellen.

„Erinnerst du dich an den letzten Urlaub, den du an einem Strand verbracht hast? Vielleicht warst du am Meer oder auch an einem See? Hörst du das Rauschen der Wellen oder doch das sanfte Plätschern eines Flusses? Vielleicht gibt es Möwen, die ganz in der Nähe am Himmel kreisen? Wonach riecht es? Riechst du die Meeresluft, [...]? Spürst du den Boden unter dir? Sitzt oder liegst du auf einer Decke oder spürst du ein Handtuch unter dir? Stelle dir vor, wie sich deine Hände in den Sand eingraben, während du auf deiner Decke liegst. Hörst du das Knirschen?“ [...]

So oder so ähnlich könnte die Geschichte fortgesponnen werden. Der Fantasie sind keine Grenzen gesetzt, sodass die Lehrperson die Szenarien frei wählen und nach Belieben vertiefen kann.

Erweiterungen:

- Variante 1: Die Geschichte könnte mit verschiedenen Klängen der jeweiligen Instrumente begleitet werden (z.B.: Windgeräusche/ das Meeresrauschen bei Blasinstrumenten, die Rufe der Möwen durch sanftes Streichen auf der Geige), die im Anschluss von den Teilnehmenden erraten/ erkannt und reproduziert werden sollen. (praktisch orientiert)
- Variante 2: Die Lehrperson könnte mehrere Behältnisse mit verschiedenen, dem Thema angepassten, Materialien vorbereiten (hier z.B.: eine Schale mit Wasser, eine Schale mit Sand und eine Schale mit unterschiedlich großen Steinchen) vorbereiten, die von den Teilnehmenden während des Erzählens erfüllt werden können. (Einbeziehen der haptisch-taktiler Reize) Diese Umsetzung ist auch in Form eines Hörrätsels denkbar.
- Variante 3: Die Lehrperson könnte die Teilnehmenden dazu auffordern, die Handlung der Geschichte mit passenden Klängen und Lauten (z.B.: Orff-Instrumente/ Hauptinstrument oder Einsatz der Stimme) zu unterstützen.

Die Übung eignet sich besonders für die frühe Phase einer mit Gehörbildung gestützten Unterrichtseinheit, da für das Erreichen der Ziele keinerlei theoretische Vorkenntnisse benötigt werden und lediglich das Erwecken einer zielgerichtete Aufmerksamkeit im Fokus steht.

Zwar trifft man häufig bei der Beschäftigung mit der musikalischen Arbeit der EMP, auf diese Art der Hörsensibilisierung, dennoch bietet sich eine solche Herangehensweise an die Förderung der Hörsensibilität besonders für den frühen Einstieg im Instrumentalunterricht an und kann beliebig variiert werden.

Das periphere/ transparente Hören

Eine den inhaltlichen Zielen der *Sand-Klang* Übung sehr ähnliche Aufgabe stellt *Das periphere Hören* dar. Wer sich in der Theaterpädagogik auskennt, dürfte den Begriff der peripheren Wahrnehmung bereits kennen. Am häufigsten taucht dieser Begriff im Zusammenhang mit dem peripheren Sehen auf, welches die Fähigkeit beschreibt, Objekte und Bewegungen wahrzunehmen, die sich außerhalb des zentralen Sichtfelds, also am Rand des Blickfelds, befinden. Warum sollte sich dies nicht auf das Hören übertragen lassen?

Das periphere Hören stellt eine Übung dar, die sich sowohl in der Gruppe als auch im Einzelunterricht integrieren lässt.

Ablauf:

Die Lehrperson wählt einen Ort, an dem sich die Teilnehmenden für einen bestimmten Zeitraum positionieren sollen. Für die Durchführung der Übungen fordert die Lehrperson die Teilnehmenden auf, die Augen zu schließen und auf die Hintergrundgeräusche zu lauschen, um so die Wahrnehmung der akustischen Reize aus der Umwelt zu intensivieren. Nach Ablauf der abgemachten Zeit sollen die Teilnehmenden aufzählen, was sie alles gehört haben.

Ziele:

Die allgemeine auditive Wahrnehmungsfähigkeit wird gezielt geschult und sensibilisiert, wobei hier insbesondere die auditive Lokalisation eine Rolle spielen. Diese Übung stellt eine Form der intuitiven Gehörbildung dar. Die intuitive Gehörbildung bezieht sich dabei auf die Fähigkeit, Musik intuitiv zu verstehen, ohne auf formale musiktheoretische Konzepte oder Notationen angewiesen zu sein. Sie ermöglicht es, musikalische Elemente wie Melodien, Rhythmen und Harmonien auf natürliche Weise wahrzunehmen.

Erweiterungen:

Variante 1: Beispiel für eine die Einheit einer Gruppenstunde:

Die Gruppe wählt eine Person aus, die für einige Minuten den Raum verlässt. In der Zwischenzeit werden die Teilnehmer*innen aufgefordert, sich frei durch den Raum zu bewegen und mit Hilfe der vorhandenen Gegenstände verschiedene Alltagsgeräusche zu finden. Hat sich jeder ein Geräusch ausgewählt, wird die Person, die zu Beginn bestimmt wurde, wieder in den Raum gerufen. Sie wird nun aufgefordert, mit verbundenen Augen durch den Raum zu laufen, während die anderen Teilnehmenden die gewählten Klänge produzieren. Die Aufgabe für die Person mit den verbundenen Augen besteht darin, genau in den Raum zu hören und so bestimmen zu können, wie viele Geräusche sie aus den unterschiedlichen Richtungen wahrnimmt. Eine weitere Option wäre es, die Person die wahrgenommenen Klänge beschreiben zu lassen, sodass diese im Nachhinein gemeinsam reproduziert werden können. Die gewählten Klänge variieren mit jedem Durchgang, in der eine neue Person die Rolle des „Hörenden“ übernimmt.

Variante 2: Der in Variante 1 beschriebene Ablauf kann auch mit Klängen der jeweiligen Instrumente der Teilnehmenden ergänzt werden.

Variante 3: Die erzeugten Klänge (egal ob diese auf Alltagsgegenständen oder Instrumenten erzeugt werden) können zusätzlich mit kleinen Rhythmen versehen werden, die im Nachhinein zu einem Rhythmusgeflecht/ Stück zusammengesetzt und kombiniert werden. Diese Variante bietet besonders viel Spielraum für die Beschäftigung mit Improvisationsteilen sowie dem Umgang mit Call & Response.

Solmisation im Musizierunterricht

Die Arbeit mit der Solmisation stellt ein beliebtes Werkzeug im Umgang mit dem Erlernen von Intervallen und Tonbeziehungen dar, das heutzutage vor allem im Zusammenhang des französischen Solfège-Unterrichts genutzt wird. [→ 4.2]

Im deutschsprachigen Raum findet die Solmisation im Kontext modernen Musizierunterrichts jedoch nur selten Anwendung. Dies ist hauptsächlich darauf zurückzuführen, dass viele Instrumentalpädagog*innen selbst wenig Erfahrung mit dieser Methode haben und daher schlichtweg nicht wissen, wie sie diese effektiv im Unterricht einsetzen können.

Ziele:

Die Folgenden stichpunktartig notierten Ideen sollen den Lesenden dieser Arbeit als Ansatzpunkte und Inspiration für den spielerischen Umgang mit der relativen Solmisation dienen. Die Ideen sind übertragbar auf alle Formen des Musizierunterrichts und eignen sich für die Umsetzung im Einzel- und Gruppenunterricht.

- **Singen:**

Statt nach dem Notentext eines Liedes zu singen, könnten Schüler*innen die Solmisationssilben verwenden. Alternativ wäre es ein spannendes Experiment, sich gemeinsam neue Solmisationssilben zu überlegen.

- **Tanzen:**

Anstelle der üblichen Solmisationsgesten könnten sich die Schüler*innen für jede Handgeste eine alternative Bewegung mit dem Körper überlegen, sodass aus jeder Melodie ein kleiner Tanz wird. (grobmotorisch und feinmotorisch)

- **Spiele:**

Spiele wie "verbotener Rhythmus" können mit der Solmisation kreativ erweitert werden. Von der Lehrperson oder den Schüler*innen wird eine kurze Melodie oder lediglich ein Intervallpaar vorgegeben (mit Hilfe der Solmisationssilben oder -handzeichen), die von den anderen Teilnehmenden mit den entsprechenden Tönen auf ihrem Instrument ausgeführt werden müssen.

- **Komposition:**

Die Schüler*innen können die Solmisationssilben auf verschiedenen Kärtchen aufmalen und diese umgedreht auf einem Tisch verteilen. Anschließend werden einige Karten umgedreht und die notierten Silben aufgeschrieben. Auf diese Art und Weise lassen sich einfache Melodien oder Rhythmen mit Solmisation erstellen, die anschließend gesungen, mit Handzeichen gestikuliert oder auf dem Instrumenten gespielt werden können.

- **Rätsel:**

Die Lehrperson kann Rätsel erstellen, bei denen die Schüler*innen mithilfe der Solmisation herausfinden müssen, welche Melodie gespielt wird. (z.B.: Kreuzworträtsel mit Solmisationssilben)

- **Geheimsprache:**

Die neuen Solmisationssilben könnten als „Geheimsprache“ eingesetzt werden. Ein Paar aus zwei Schüler*innen überlegt sich eine kurze Melodie, die anschließend vor den anderen Mitschüler*innen stumm solmisiert wird. Diese müssen versuchen, die Silben richtig zuzuordnen, um so die Melodie herauszufinden.

Solmisation für den frühinstrumentalen Gruppenunterricht:

Ablauf:

Die Lehrperson zeigt den Schüler*innen aus der Gruppe verschiedene Handzeichen (mit dazugehörigem Klang) und bringt sie ihnen durch Wiederholung nach und nach bei.

Die Gesten werden gezeigt, während die Schüler*innen sich die passenden Tonhöhen innerlich vorstellen sollen und „vorhören“ sollen. Auf ein Zeichen singen/ spielen alle Schüler*innen den gezeigten Ton und können so prüfen, ob sie richtig lagen.

Ziele:

Bereits den jüngsten Musizierenden soll durch den spielerischen Umgang mit der Solmisation das Erlernen von Tonhöhen und dem Gefühl für verschiedene Tonabstände und Intervalle erleichtert und erfahrbarer gemacht werden.

Erweiterungen:

Variante 1: Teilt man die Gruppe von bereits etwas fortgeschritteneren Kindern in zwei Hälften, bietet dies die Möglichkeit, verschiedene Intervalle und Klänge erzeugen zu können. Bei besonders engen Intervallen entstehen so effektvolle Mischklänge, die im Zusammenhang mit einer gruseligen Geschichte ohne Weiteres zur musikalischen Untermalung dienen können.

Variante 2: Diese Übung lässt sich auch mit älteren/ fortgeschritteneren Kindern im Instrumentalunterricht umsetzen. Die gezeigten Töne werden auf dem Instrument produziert.

Die Ton(strick)leiter

Ablauf

Im Vorfeld dieser Übung sollten Karten mit Notennamen oder Symbolen vorbereitet werden. Darüber hinaus werden zwei Stricke benötigt, die parallel zueinander auf dem Boden platziert werden. Die Notenkarten werden anschließend zwischen den Stricken platziert. Da die Karten die verschiedenen Stufen einer Strickleiter darstellen, sollten diese mit einem Abstand von etwa einer Fußlänge verteilt werden.

Jede „Stufe“ der *Ton(strick)leiter* klingt nun in einem bestimmten Ton. Durch die Anordnung der Töne lassen sich nun verschiedene Intervalle und die Abstände zwischen den Tönen erfahren.

Ziele:

Diese Übung stellt eine vereinfachte Alternative zur Solmisation dar, die in der frühen und mittleren Phase eines mit Gehörbildung gestützten Musizierunterrichts angewendet werden kann. Hierbei wird von der Verwendung der traditionellen Solmisationssilben und -handzeichen abgesehen, da das Erlernen dieser (für manche Schüler*innen) eine zusätzliche Herausforderung darstellen kann.

Erweiterungen:

- Variante 1: Die Lehrperson klettert die Strickleiter rauf und runter. Sobald sie stehen bleibt, müssen die Schüler*innen den Ton der Stufe spielen, auf der die Lehrperson stehengeblieben ist.
- Variante 2: Die Schüler*innen dürfen sich auf der Strickleiter frei bewegen, während die Lehrperson die Tonstufen mitspielt. Auf diese Art und Weise können sich die Schüler*innen genau auf den Klang der Intervalle fokussieren.
- Variante 3: Die Lehrperson spielt eine kurze und leichte Melodie vor, die sich die Schüler*innen einprägen sollen. Im Anschluss sollen sie diese auf der Strickleiter „nachklettern“ und ebenfalls nachspielen.
- Variante 4: Ist genügend Platz vorhanden, sodass sich zwei Personen nebeneinander auf der Strickleiter befinden können, können die Schüler*innen sowie die Lehrperson ihre eigenen Wege auf der Strickleiter klettern. Dabei werden alle Zwischenschritte auch vertont und die entsprechenden Töne gespielt. Auf diese Weise erklingen ganz unterschiedliche Intervalle und die Schüler*innen haben die Möglichkeit, den Klang von sehr weit entfernten sowie sehr eng beieinanderstehenden Intervallen räumlich zu erfahren.

Die Rhythmussprachen-Werkstatt

Rhythmussprachen stellen eine Brücke zwischen vokalem und instrumentalem Musizieren dar und können zum besseren Verständnis rhythmischer Beziehungen innerhalb eines Taktgefüges beitragen. Darüber hinaus lässt sich das Sprechen von Rhythmen bereits in den ersten Stunden als Vorbereitung für die instrumentale Umsetzung angewendet werden.

Ablauf:

Die Lehrperson überlegt sich gemeinsam mit den Schüler*innen verschiedene Silben für eine individuelle Rhythmussprache. So könnten bspw. Tiernamen, Pflanzen, Lebensmittel, oder andere Worte verwendet werden, um daraus passende Rhythmussilben zu formen.

[-> *Solmisation im Instrumentalunterricht: Geheimsprache*]

Ziele:

Aufgrund der Tatsache, dass sehr viele unterschiedliche Ansätze von Rhythmussprachen existieren, bietet die *Rhythmussprachen-Werkstatt* eine gute Möglichkeit, den Kindern den Freiraum zu lassen, eine individuelle und „eigene“ Sprache zu entwickeln. Während die Kinder in ihrer Kreativität gefördert werden, steigert das „Erschaffen“ einer eigenen Sprache zusätzlich die Motivation und das Selbstwertgefühl der Kinder. Darüber hinaus können die Sprachen in späteren Unterrichtseinheiten beliebig oft wieder aufgegriffen und weiterentwickelt werden.

Melodie-Maler

Beim Spiel *Melodie-Maler* haben die Kinder die Möglichkeit erfundene Melodien mit Hilfe graphischer Notation festzuhalten und spielerisch den Umgang der Notation zu erlernen. Umgekehrt lassen sich so auch gehörte Melodien visualisieren.

Ablauf:

Den Kindern werden verschiedene Materialien wie mehrere Blätter Papier und verschiedenfarbige Stifte zur Verfügung gestellt.

Nun haben sie die Möglichkeit, ihrer Kreativität freien Lauf zu lassen und ein Bild zu malen, das im Folgenden mit Hilfe des eigenen Instruments oder der Stimme vertont werden könnte.

Ziele:

Die Kinder lernen, verschiedene Sinneseindrücke zu verbinden und Gehörtes zu visualisieren bzw. ihre eigenen Zeichnungen zu vertonen.

Fazit und Schlussgedanken

Das Bestreben der Arbeit lag darin, die Relevanz der Gehörbildung für den Instrumentalunterricht sowie deren methodische Herangehensweisen eingehend zu betrachten. Die Untersuchungen ergaben, dass verschiedene Ansätze existieren, die sich auch im zeitgemäßen Musizierunterricht, insbesondere mit Kindern, spielerisch integrieren lassen und die Entwicklung der musikalischen Fähigkeiten nachhaltig bereichern können.

Der richtige Umgang mit diesen Methoden ermöglicht eine flexible Anpassung der didaktischen Herangehensweise, insbesondere im Hinblick auf verschiedene Instrumentalgruppen. Hierbei erweisen sich die Anregungen aus der Elementaren Musikpädagogik als äußerst wertvoll und zeigen, dass ein spielerischer und multisensorischer Umgang mit der Gehörbildung große Potenziale birgt. Darüber hinaus konnte die Arbeit darlegen, dass wertvolle Impulse aus dem Bereich der Gesangsdidaktik gewonnen werden können, insbesondere durch den praktischen Einsatz der Stimme im Instrumentalunterricht, der zur Förderung der inneren Tonvorstellung beiträgt.

Bei der Beschäftigung mit der Frage, welche institutionellen Einrichtungen mit einem Angebot zur Hörschulung existieren, wurde unter anderem auf die Herangehensweisen der Musikhochschulen und Musikschulen eingegangen sowie die Unterschiede zu anderen Ländern und Kulturen, insbesondere im Zusammenhang mit dem französischen Solfège, beleuchtet. Dabei wurde festgestellt, dass die Inhalte der Gehörbildungsfächer im Rahmen einer musikalischen Ausbildung in Deutschland oft begrenzten Raum für die individuellen Anforderungen der Studierenden und Schüler*innen lassen.

Es sollte jedoch berücksichtigt werden, dass in diesen Bereichen meist keine einheitlichen Struktur- und Inhaltspläne existieren, was Raum für Anpassungen bieten könnte, sofern die zeitlichen Kapazitäten des Studiums dies erlauben würden. In Anbetracht dieser Beobachtungen könnte eine grundlegende Überarbeitung des Fachs Gehörbildung im akademischen Kontext durchaus in Betracht gezogen werden.

Des Weiteren wurden die Angebote ergänzender Materialien wie CDs, Apps oder spezieller Literatur untersucht und deren Nutzung als äußerst positiv bewertet, sofern eine ausgewogene Balance und Vielfalt erhalten bleibt, die die Motivation der Lernenden aufrechterhält.

Wie aus den vorangegangenen Untersuchungen hervorging, handelt es sich bei der Gehörbildung um ein Themengebiet, das mit einigen Vorurteilen und Hemmungen besetzt zu sein scheint, wodurch eine aktive Beschäftigung mit gehörbildenden Aspekten im

Musizierunterricht häufig zu kurz kommt. Stattdessen liegt der Schwerpunkt oft auf der technischen Beherrschung des Instruments sowie der Interpretation.

Die exemplarischen Beispiele und im konzeptionellen Teil sollen dazu beitragen, diese Berührungspunkte abzubauen und die Integration der Gehörbildung in den Musizierunterricht zu erleichtern. Wie bereits von Herrn Nonweiler betont wurde, ist die Gehörbildung ein wesentlicher Bestandteil der Verantwortung der Instrumentallehrer.

Literaturverzeichnis

Altenmüller, Eckart: Gehör. Absolutes Gehör. In: Lütteken, Laurenz (Hrsg.): MGG Online. New York, Kassel, Stuttgart 2017. <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/12882>, Zugriff: 21.09.2023

Altenmüller, Eckart; Jabusch, Hans-Christian: Neurowissenschaftliche Grundlagen des Musizierens. In: Busch, Barbara (Hrsg.): Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 2021, 2. Überarbeitete Auflage, S. 49-62

Benner, Jan; Schneider, Peter: Das innere Ohr. Absolutes und Relatives Gehör. In: Ruperto Carola Forschungsmagazin (2019), 14, o. S., verfügbar unter: <https://heiup.uni-heidelberg.de/journals/rupertocarola/article/view/23972/17688>, Zugriff: 21.09.2023

Bund deutscher Blasmusikverbände e. V.: Mitglieder. Verbandsgebiet und Mitgliedsverbände. <https://www.bdb-akademie.com/verband/mitglieder/>, o. J., Zugriff: 21.08.23

Bund Deutscher Blasmusikverbände e. V.: Bläserjugend. Musterprüfungsbogen. https://www.blasmusikverbaende.de/fileadmin/customer/documents/JMLA_Junior/JMLA_Junior_Musterpruefungsbogen_2014.pdf, o. J., Zugriff: 21.08.23

Bund Saarländischer Musikvereine e. V.: Die Konzeption der D-Lehrgänge. [https://www.b-s-m.org/sites/default/files/documents/Konzeption der D-Lehrgänge.pdf](https://www.b-s-m.org/sites/default/files/documents/Konzeption%20der%20D-Lehrgaenge.pdf), o. J., Zugriff: 21.08.23

Bund Saarländischer Musikvereine e. V.: D-Konzept. <https://www.b-s-m.org/d-konzept>, o. J., Zugriff: 21.08.23

Bund Saarländischer Musikvereine e. V.: Verband und Vereine. <https://www.b-s-m.org/verband>, o. J., Zugriff: 21.08.23

Broers, Matthijs; Kastelein, Jaap: Hören, Lesen & Spielen. Schule für Querflöte. Band 1. Heerenveen: De Haske Publications BV 1999

Broers, Matthijs; Kastelein, Jaap: Hören, Lesen & Spielen. Schule für Querflöte. Band 1. Heerenveen: De Haske Publications BV 1999

Bruhn, Herbert: Gehör, Kognitive Aspekte. In: Lütteken, Laurenz (Hrsg.): MGG Online, New York, Kassel, Stuttgart 2017, zit. nach Pribram 1991, <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/500024>, Zugriff: 22.09.23

Colourstrings Books: Yellow Pages. <https://www.colourstringsbooks.com/violin/yellow-pages-of-the-colourstrings-violin-school-book-i.html>, o. J., Zugriff: 21.09.2023

Componiendo mi vida: <https://www.componiendomivida.com/audioperceptiva-entrenamiento-auditivo/>, o. J., Zugriff: 22.09.23

Dahlhaus, Carl; Eggebrecht, Hans Heinrich: Parameter. In: Brockhaus-Riemann-Musiklexikon. Band 2. Mainz: Schotts Söhne 1979

Dartsch, Michael: Musik lernen. Musik unterrichten. Eine Einführung in die Musikpädagogik. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 2020, 2. Auflage

Deutscher Berufsverband der Hals-Nasen-Ohrenärzte: <https://www.hno-aerzte-im-netz.de/unsere-sinne/ohren/das-gehoer.html>, o. J., Zugriff: 25.08.23

Deutscher Volkshochschul-Verband: vhs-Kursfinder. https://www.vhs-freyung-grafenau.de/page_/VhsConnectSearch/courseJump?courseId=232219G10, 2023, Zugriff: 27.09.23

Deutsches Jugendinstitut: Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bonn 1998

De Larminat, Violaine: Gehörbildung zwischen französischer und deutscher Tradition. Versuch einer Synthese. In: Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie, 5 (2008), 1, S. 121-162

Elbphilharmonie Hamburg: Elbphilharmonie erklärt. Die südindische Rhythmussprache Konnakol. <https://www.youtube.com/watch?v=1wLU9Kp6mKM>, 2021, Zugriff: 13.09.23

Engelhard, Sandra: wir flöten QUER. Die Flötenschule für den frühen Anfang in der Gruppe. Lehrerkommentar. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 2014

Engelhard, Sandra: Wir flöten QUER! Heft 1. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 2014

Ernst, Anselm: Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht. Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis. Mainz: Schott Musik 1999

Fachgemeinschaft Hörerziehung/ Gehörbildung: <https://www.gmth.de/arbeitsgemeinschaften/gehoeerbildung.aspx>, o. J., Zugriff: 20.09.23

Faulstich, Peter; Faulstich-Wieland, Hannelore: Grundkurs Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Eine Einordnung. In: Faulstich, Peter (Hrsg.), Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Hamburg: Rowohlt 2008

Feuerborn, Wolfgang: Essential Elements. Flöte Band 1. Die komplette Methode für den Musikunterricht in Schulen und Blasorchestern. Yamaha Bläserklasse. Hal Leonard Cooperation 2001

Franke, Daniel: Computergestützte Gehörbildungs-Software. Relevanz und die Möglichkeiten der Selbstkontrolle. Masterarbeit im Hauptfach Gehörbildung. 2018

Frye, Yvonne: Colourstrings-Das Geheimnis des Nordens. Musik empfinden, verstehen und ausdrücken. In *Üben&Musizieren*, (2008), 5, S. 46. <https://uebenundmusizieren.de/artikel/colourstrings-das-geheimnis-des-nordens/>, 2008, Zugriff: 20.09.2023

Gordon Institute for Music Learning: <https://giml.org/parentsguide/>, o. J., Zugriff: 20.09.2023

Gordon, Edwin; Grunow, Richard; Azzara, Christopher: Jump right in. The instrumental series. Recorder. Book 1. Chicago: GIA Publications o. J.

Gordon, Edwin: Learning sequences in music: A contemporary music learning theory. Chicago: Gia Publications 2007

Guitar Colour System: Die Rhythmussprache: <https://www.bunte-noten.de/rhythmussprache.php>, 2022, Zugriff: 19.09.23.

Göllinger, Thomas: Kurzbiographie Frederic Vester. <https://www.frederic-vester.de/deu/frederic-vester/>, 2013, Zugriff: 21.09.2023

Hagen, Mechthild: Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule. Begründung, Entwicklung und Evaluation eines Handlungsmodells. München: 2003

Hal Leonard: <https://www.halleonard.com/search/search.action?keywords=Essential+Elements+strings&dt=item#products>, o. J., Zugriff: 20.09.2023

Hal Leonard: Yamaha Bläserklasse: <https://www.halleonardeurope.com/yamaha-blaser-klasse-25-jahre-gemeinsam-musik-machen/>, 2022, Zugriff: 20.09.2023

Heiland, Alla: Hörschulung/ Hörerziehung. In: EMP kompakt. Kompendium der Elementaren Musikpädagogik. Teil 1 Lexikon. Esslingen, Innsbruck, Bern-Belp 2020

Heygster, Malte: Relative Solmisation. Grundlagen, Materialien und Unterrichtsverfahren. Mainz: Schott 2012

Hochschule für Musik Carl Maria von Weber Dresden: Orlando. <https://www.hfmd.de/login/orlando>, o. J., Zugriff: 18.09.2023

Hochschule für Musik Freiburg: Bachelor-Studiengänge. <https://www.mh-freiburg.de/studium/studienangebot/bachelor-musik.html>, o.J., Zugriff: 03.09.2023

Hochschule für Musik Saar: Studiengänge. <https://www.hfmsaar.de/die-studiengaenge-und-ihre-abschluesse>, o. J., Zugriff: 06.09.23

Hochschule für Musik und Tanz Köln: Modulhandbuch Bachelor of Music Holzbläser. https://www.hfmt-koeln.de/fileadmin/redaktion/downloads/mhb_bm_holzblaeser_po_2016_10_05.pdf, o.J., Zugriff: 03.09.23

Hochschule für Musik und Tanz Köln: Studiengänge: <https://www.hfmt-koeln.de/studiengaenge/>, o. J., Zugriff: 03.09.23

Hoffmann, Jürgen: Funktionsweise des Ohrs. <https://www.cotral.de/blog/praevention-gefahren-fuer-das-gehoer/funktionsweise-des-ohrs.html>, 2018, Zugriff: 21.09.23.

Houlahan, Mícheál; Tacka, Philip: Kodály Today. A Cognitive Approach to Elementary Music Education. USA: Oxford University Press 2008

HUG-Musikverlage: <https://hug-musikverlage.ch/klassenmusizieren/streicher/die-schneckenklasse-band-1-38136.html#:~:text=%22Die%20Schneckenklasse%22%20ist%20eine%20stilistisch,21%2C80%20Fr.,> o. J., Zugriff: 20.09.23

Hönigschnabl, Paul: Geschichte des Faches Gehörbildung in Europa. In: Musik Erziehung, Doppelheft Jahrgang 66/67 (2013-4, 2014-1), S. 4-11

Janicek, Bet: Beth's First Laryngoscopy. Vocal Cords in Action. <https://www.youtube.com/watch?v=iYpDwhpILkQ>, 2006, Zugriff: 22.09.23

Jäger, Andreas: Das absolute Gehör ist eine Gabe – und eine Last. https://www.faz.net/aktuell/wissen/leben-gene/warum-absolutes-gehoer-eine-begabung-und-belastung-ist-17689229.html?printPagedArticle=true#pageIndex_2, 2021, Zugriff: 21.09.2023

Kaiser, Ulrich: Gehör, Gehörbildung In: Finscher, Ludwig (Hrsg.): Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik begründet von Friedrich Blume. Zweite neubearbeitete Ausgabe. Sachteil 3. Kassel: Bärenreiter 1995, S. 1076-1139

Kaiser, Ulrich: Zur Gehörbildung in Deutschland. In: ZGMTH 2/2-3 (2005), S.197-202

Koldehoff, Sarah: Gibt es verschiedene Lerntypen. In: Die Zeit (online) (2022), 4. <https://www.zeit.de/2022/04/lerntypen-visuell-auditiv-lesend-bewegungsorientiert-psychologie>, 2022, Zugriff: 19.09.2023

Kratochwil, Heinz: Clemens Kühn. Gehörbildung im Selbststudium. Bärenreiter-Verlag, Kassel 1983, 113 Seiten. In: Österreichische Musikzeitschrift, (1984) Band 39, 1, S. 55, verfügbar unter: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.7767/omz.1984.39.1.55/html>, 2013, Zugriff: 22.09.23

Krause-Benz, Martina: Musizierpädagogik. Ein Begriff mit Potenzial und Perspektive. In: üben & musizieren. Research, 2021, S. 17-34. https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_2021_krause-benz/, Zugriff: 29.08.23

Lessing, Wolfgang: Entwicklungspsychologische Theorieansätze im Überblick. In: Busch, Barbara (Hrsg.): Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 2021, 2. Überarbeitete Auflage, S. 83-119

Lessing, Wolfgang: Hören – Singen – Spielen. Aniko Baberkoff vermittelt Kindern und Instrumentallehrkräften in Kursen die relative Solmisation. In: *üben & musizieren* (2009), 2, S. 47

Lock, Gerhard: Salienz, Narrativität und die Rolle musikalischer Parameter bei der Analyse musikalischer Spannung von post-tonaler Orchestermusik. In: *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie*, 2020, 17/2, S. 311-317

Losert, Martin: Von Silben und Zeichen. In: *Üben & musizieren*, 2011, 3, S. 28,
<https://uebenundmusizieren.de/artikel/von-silben-und-zeichen/>, o. J., Zugriff: 20.09.23.

Mackamul, Roland: *Lehrbuch der Gehörbildung. Band 1. Elementare Gehörbildung*. Kassel: Bärenreiter 1978, 3. Auflage

Merkur.de: Gruseliges Video: MRT-Aufnahmen von Michael Volle bei „Lied an den Abendstern“. <https://www.youtube.com/watch?v=GCluRCd2YuM>, 2016, Zugriff: 22.09.23

Metzger, Barbara; Papenburg, Michaela: *Querflöte spielen und lernen. Handbuch für den Unterricht*, 1999 Schott Verlag

Ministerium für Bildung und Kultur Saarland: Lehrpläne allgemeinbildende Schulen.
https://www.saarland.de/mbk/DE/portale/bildungsserver/themen/unterricht-und-bildungsthemen/lehrplaenehandreichungen/lehrplaeneallgemeinbildende/Gymnasium/Gymnasien_node.html, o. J., Zugriff: 22.09.23

Ministerium für Bildung und Kultur Saarland: Lehrpläne allgemeinbildende Schulen.
https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene_Gymnasium/Musik/Musik_allgemein_Gym_2006.pdf?__blob=publicationFile&v=3, o. J., Zugriff: 22.09.23

Ministerium für Bildung Saarland: Kernplan Musik. Grundschule.
https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene_Grundschule/GS_Kernlehrplan_Musik.pdf?__blob=publicationFile&v=1, 2011, Zugriff: 23.09.23.

NDR Doku: Wie gehörlose Kinder ein Instrument lernen | Mit dem Körper hören | NDR Doku.
<https://www.youtube.com/watch?v=2vFcY8biF54>, 2022, Zugriff: 20.09.23

Parb, Regina: Theoriesteine 1. Neumarkt: flattersatz Medienverlag 2015, 3. Korrigierte Auflage

Quistorp, Monika: Die Gehörbildung. Das Kernfach musikalischer Erziehung. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 1970

Ribke, Juliane: Elementare Musikpädagogik. Persönlichkeitsbildung als musikerzieherisches Konzept. Regensburg: ConBrio Verlagsgesellschaft 42010

Rundel: Notabene für Kids. https://www.rundel.de/de/artikel/notabene_fuer_kids/B20096, 2020, Zugriff: 23.09.23

Rüppel, Anna: Kommunikativ, auditiv – ein bisschen naiv? Warum Lerntypen ein Mythos sind. <https://www.euroakademie.de/magazin/mythos-lerntypen/>, 2022, Zugriff: 19.09.2023

Schumann, Robert: Musikalische Haus- und Lebensregeln. In: Brendel, Franz (Hrsg.): Neue Zeitschrift für Musik, Jg. 17, Bd. 32, Beilage zu Nr. 36, Leipzig: Robert Friesche Verlag 1850. <https://imslp.org/wiki/File:PMLP435692-Schumann-Regeln-Zeitschrift.pdf>, Zugriff: 29.08.23

Schumann, Robert: Musikalische Haus- und Lebensregeln. Deutschland: J. Schubert 1860.

Sigal, Everard: Solmisation. <https://www.mu-sig.de/Theorie/Notation/Notation02.htm>, 2005, Zugriff: 20.09.23.

Sigal, Everard: Übungen zur Gehörbildung allein. <https://www.mu-sig.de/Theorie/Eartraining.htm>, 2006, Zugriff: 23.09.23

Staatliche Hochschule für Musik und darstellende Kunst Mannheim: Gehörbildung: <https://www.eartraining-online.de>, o. J., Zugriff: 18.09.2023

Stecher, Michael: Musiklehre-Rhythmik-Gehörbildung. Band 1. Eine Musikkunde für die Anfangsstufe. Eschbach: De Haske Hal Leonard GmbH 2013

Suberkrüb, Almuth: "Üben" in der musikalischen Lerntheorie von Edwin Gordon. In: Mahler, Ulrich (Hrsg.): Handbuch Üben. Grundlagen.Konzepte.Methoden. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 2006, S. 242-264

Suzuki Musik Deutschland. <https://www.suzukimusik.de/suzuki/>, 2021, Zugriff: 27.09.23.

Szilvay, Géza: Violin ABC. Colour Stings. Book A. Helsinki: Fennica Gehrman 2005

The Gordon Institute for Music Learning. Rhythm Content Learning Sequence:

<https://giml.org/mlt/lisa-rhythmcontent/>, 2023, Zugriff: 26.09.23.

Thielemann, Kristin: Meine App. Staff Wars Live. Noten lernen im Raumschiff-Modus. In: Üben & Musizieren, (2023), 1, S. 37, online verfügbar unter: <https://uebenundmusizieren.de/artikel/meine-app-18/>, o.J., Zugriff: 18.09.2023

Thielemann, Kristin: voll motiviert. Der Musikpädagogik-Podcast. Folge 16, Alexandra Ziegler-Liebst, Schott Music. 10.11.2021. <https://open.spotify.com/episode/6FVr1pIJ7CEAE6VxvjVGIJ?si=8fe9cc2ba5de46dc>, Zugriff: 19.09.2023

Unisono. Deutsche Orchestervereinigung: Übersicht: Musikhochschulen in Deutschland. <https://uni-sono.org/klassikland-deutschland/musikhochschulen/>, Zugriff: 30.08.23.

Universität für Musik und darstellende Kunst Wien: Lehrpersonen. <https://www.derton.at/tm-institut/tm-lehrpersonen/>. O. J., Zugriff: 16.09.23

Verband deutscher Musikschulen: Lehrplan Querflöte. Kassel: Bosse Verlag 2016, 2. Auflage

Verband deutscher Musikschulen: Die Coronapandemie und ihre Auswirkungen auf die Musikschulen. <https://www.musikschulen.de/musikschulen/fakten/coronapandemie/index.html>, o. J., Zugriff: 11.09.23

Verband deutscher Musikschulen: Strukturplan. Erläuterungen. <https://www.musikschulen.de/musikschulen/strukturplan2009/erlaeuterungen/index.html#Unterstufe>, o. J., Zugriff: 06.09.23

Verband deutscher Musikschulen: Zahlen und Fakten. <https://www.musikschulen.de/musikschulen/fakten/index.html>, o. J., Zugriff: 11.09.23

Verband deutscher Musikschulen. Schülerzahlen und Wochenstunden der Ensemble- und Ergänzungsfächer. <https://www.musikschulen.de/musikschulen/fakten/ensemble-undergaenzungsfaecher/index.html>, 2022, Zugriff: 26.09.23.

Weidner, Verena: Musikhören als didaktisches Handlungsfeld. In: Dartsch, Michael, Knigge, Jens; Niessen, Anne; Platz, Friedrich; Stöger, Christine (Hrsg.): Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen, Forschung, Diskurse. Waxmann Verlag 2018

Wilhelm, Jakob: Die Gründung im Jahre 1955. <https://www.b-s-m.org/node/3>, o.J., Zugriff: 21.08.23

Abbildungsverzeichnis

Abbildung	Quelle	Seite
Abbildung 1	Hoffmann, Jürgen: Funktionsweise des Ohrs. https://www.cotral.de/blog/praevention-gefahren-fuer-das-gehoer/funktionsweise-des-ohrs.html , 2018, Zugriff: 21.09.23.	4
Abbildung 2	Schumann, Robert: Musikalische Haus- und Lebensregeln. Deutschland: J. Schuberth 1860, S. 7.	7
Abbildung 3	Schumann, Robert: Musikalische Haus- und Lebensregeln. Deutschland: J. Schuberth 1860, S. 11.	12
Abbildung 4	Sigal, Everard: Solmisation. https://www.mu-sig.de/Theorie/Notation/Notation02.htm , 2005, Zugriff: 20.09.23.	15
Abbildung 5	Dartsch 2020, S. 18.	16
Abbildung 6	Dartsch 2020, S. 121.	17
Abbildung 7	Heygster 2012, S.194.	17
Abbildung 8	Dartsch 2020, S. 124.	19
Abbildung 9	Guitar Colour System: Die Rhythmussprache: https://www.bunte-noten.de/rhythmussprache.php , 2022, Zugriff: 19.09.23.	20
Abbildung 10	The Gordon Institute for Music Learning. Rhythm Content Learning Sequence: https://giml.org/mlt/lisa-rhythmcontent/ , 2023, Zugriff: 26.09.23.	21
Abbildung 11	Heygster 2012, S. 47.	22
Abbildung 12	Verband deutscher Musikschulen. Schülerzahlen und Wochenstunden der Ensemble- und Ergänzungsfächer. https://www.musikschulen.de/musikschulen/fakten/ensemble-undergaenzungsfaecher/index.html , 2022, Zugriff: 26.09.23.	29
Abbildung 13	Verband deutscher Musikschulen. Schülerzahlen und Wochenstunden der Ensemble- und Ergänzungsfächer. https://www.musikschulen.de/musikschulen/fakten/ensemble-undergaenzungsfaecher/index.html , 2022, Zugriff: 26.09.23.	30
Abbildung 14	Ministerium für Bildung und Kultur Saarland. Kernplan Musik Grundschule.2011, S. 4.	33
Abbildung 15	Nitt 2023 (mit Ergänzungen nach De Larminat 2008, S. 125 f.).	39

Abbildung 16	Szilvay, Géza: Violin ABC. Colour Stings. Book A. Helsinki: Fennica Gehrman 2005, S. 52.	45
Abbildung 17	Engelhardt 2014, S. 13	47
Abbildung 18	Ribke 2010, S. 34	49

Tabellenverzeichnis

Tabelle	Quelle	Seite
Tabelle 1	Nitt, Annaliesa: Übersicht zu Gesamtzahlen und der prozentualen Verteilung der Ergänzungsfächer und speziell der Hörerziehung	30
Tabelle 2	Nitt, Annaliesa: Entwicklung der Gesamtschülerzahlen und der Belegungen der Ergänzungsfächer, darunter Hörerziehung	31
Tabelle 3	Nitt, Annaliesa: Aufgabenstellungen der Arbeitsblätter	32
Tabelle 4	Nitt, Annaliesa: Bereiche der auditiven Wahrnehmung	50

Anhang auf Datenträger

Audios der Interviews:

Interview B.mp3

Interview B2.mp3

Transkripte der Interviews:

Transkript – B.pdf

Transkript – B2.pdf

Übersicht zu Vor- und Nachteilen bei der Verwendung von Softwares und Apps mit gehörschulenden Aspekten:

Anhang 1.pdf