

**Zeitschrift:** Animato  
**Herausgeber:** Verband Musikschulen Schweiz  
**Band:** 16 (1992)  
**Heft:** 6

**Rubrik:** Zur musikpädagogischen Praxis

### **Nutzungsbedingungen**

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

### **Conditions d'utilisation**

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

### **Terms of use**

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

**Download PDF:** 17.04.2026

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

Zur musikpädagogischen Praxis

Toni Haefeli:

Begabung oder Begaben?

Ist Musikalität eine Gnade oder sind alle Menschen musikalisch?

Die Menschheit scheint sich in zwei Gruppen zu spalten: in Talentierte und Untalentierte, in Begabte und Unbegabte, in Musikalische und Unmusikalische oder gar in musikalisch Begabte und Unbegabte. Talent, Begabung und Musikalität werden in einem solchen Weltbild kaum definiert und hinterfragt; fest steht für die meisten nur, dass ein Mensch entweder von Natur aus begabt in oder für etwas ist oder es eben nicht ist und ein Leben lang darin unbegabt bleibt. Die wenigsten werden wissen, dass sie mit dieser Ansicht ein philosophisches Konzept übernehmen, das im deutschen Wort Begabung versteckt ist und das Kant schon explizit begründete. Er setzte Begabung mit Genie gleich: «Genie ist das Talent (Naturgabe), welches der Kunst die Regel gibt.» Das «Talent als angeborenes Vermögen des Künstlers» aber sei nicht erlernbar: «Darin ist jedermann einig, dass Genie dem Nachahmungsgeiste gänzlich entgegengesetzt sei. Da nun Lernen nichts als Nachahmen ist, so kann die grösste Fähigkeit, Gelehrigkeit (Kapazität), als Gelehrigkeit doch nicht für Genie gelten.»<sup>1</sup>

Damit ist die Genieästhetik der Romantik initiiert, deren Mystifikation bis heute nachwirkt: Begabte scheinen Begnadete zu sein, denen mühelos zu fällt, was der Rest der Menschheit selbst mit Anstrengung nicht erreicht. In der Musik – auf die sich die folgenden Ausführungen exemplarisch beschränken – äussert sich diese Weltanschauung darin, dass die sich unbegabt Wählenden die Begabten zu bewundern bereit sind. «Die Schauer, die der sich als unbegabt Einschätzende vielleicht beim Musikhören empfindet, ohne sich sein Ergriffensein so recht deuten zu können, sind durchaus geeignet, seine Meinung über eine unerreichte Begnadung aufrechtzuerhalten.»<sup>2</sup>

Noch mehr als die Rezeption von Musik wird die Produktion, die Komposition irrationalisiert: «Wer Unausprechliches durch die Musik offenbart, musste vom gemeinen Volk geschieden erscheinen. Und diejenigen, die dafür ein besseres Verständnis besaßen, gehörten auch schon in den Bannkreis einer höheren Macht.»<sup>3</sup> Folgendes Rollenmuster wird uns also seit Kant mit dem Begriff Begabung eingeschärft: Musik ist Kunst, Kunst aber kann nicht erlernt werden, ist Angelegenheit von wenigen Auserwählten für wenige Auserwählte.

Sind «Musikalische» bessere Menschen?

Nicht weit ist bei solchen Vorstellungen die Zuschreibung von aussermusikalischen Persönlichkeitsmerkmalen an musikalische Menschen. Das Spektrum erstreckt sich dabei von Hegels wenig schmeichelhafter Bemerkung: «Wie wir denn auch oft genug eine sehr grosse Virtuosität in musikalischer Komposition und Vortrage neben bedeutender Dürftigkeit des Geistes und Charakters bestehen sehen»<sup>4</sup> bis zu Behauptungen, dass Musikalität und Intelligenz in hohem Masse korrelieren, ja die «Musikalischen» überhaupt die besseren Menschen seien,<sup>5</sup> obwohl bis heute kein noch so ausgeklügeltes Test Zusammenhänge zwischen Musikalität und anderen Eigenschaften eindeutig nachgewiesen hat.<sup>6</sup> Ungeachtet dessen werden nach wie vor unmusikalische Menschen in breiten Kreisen als «streitsüchtig, arrogant, aufbrausend, unhöflich, verlegen, steif» bezeichnet. Es fehlt ihnen an «Gelöstheit im Wesen». Bei Hauptschülerinnen einer 8. Klasse heisst es: «Ein unmusikalischer Mensch müsste eigentlich sehr mürrisch sein, denn wo es fröhlich ist, da singt man. (...) Er ist meist schlechter aufgelegt als die anderen.»<sup>7</sup> Ob im Volksmund oder bei Forschern, überall herrschen ideologische Voreingenommenheit, Mythologisierung, nationale Abgrenzungsversuche und Spekulationen, und die Widersprüchlichkeit vieler Aussagen und Forschungsergebnisse rührt von der Verschiedenheit politischer und bildungspolitischer Überzeugungen her: «Es sind also keine neutralen, wissenschaftlichen Überlegungen, keine moralischen Skrupel und kein ideologiekritisches Bewusstsein, die die vulgären Musikalitätsvorstellungen relativieren, sondern handfeste, meist offen (?), TH) artikulierte Interessen der Autoren.»<sup>8</sup>

In der Auseinandersetzung um den Begabungsbegriff führt deshalb jede Stellungnahme leicht zu politischen Zuschreibungen: «Wer von Begabtenförderung spricht, setzt sich leicht in – politische – Nessel. Mein man mit begabt den besonderen Begabten, den Hochbegabten (...), so gilt man als konservativ und elitär. Hält man dagegen im Prinzip alle Menschen für begabt (...), so wird einem leicht sozialistische Gleichmacherei vorgeworfen.»<sup>9</sup>

Der geringe Stellenwert musikalischer Begabung

Die Auffassung, dass musikalische Begabung eine Gnade sei und die daraus folgende Teilung der Menschheit in wenige musikalisch Begabte und viele Unbegabte führen zu einer merkwürdigen Ambivalenz: zur Überbetonung des Begabungsunterschiedes, und zwar auch von denen, die sich für begabt halten, einerseits und zu dessen Herabspielung andererseits. Während niemand gerne zugibt, dass er nicht lesen könne – obwohl dies auf immer mehr Menschen zutrifft – oder gar dumms sei, behaupten viele Menschen freiwillig und oft mit Trotz oder Ko-

ketterie von sich, dass sie völlig unmusikalisch seien. Doch sie bewundern gleichzeitig das musikalisch begabte Kind einer befreundeten Familie und räumen berühmten Künstlerinnen und Künstlern einen Sonderstatus ein. In solcher Ambivalenz – Begnadung und Bedeutungslosigkeit – zeigt sich der geringe Stellenwert musikalischer Begabung: unmusikalisch sein bringt keinen Verlust an Sozialprestige. Weil Musikalität angeblich nicht wie Lesen ausgebildet, gelernt werden kann, kann Unmusikalität nicht von Übel sein, da man ja schliesslich aus eigener Kraft nichts dagegen tun kann. Dass sich hinter der forschen Behauptung der eigenen Unmusikalität indes oft auch seelische Verwundung verbirgt, rechtfertigt bereits eine differenzierte Beschäftigung mit dem Komplex Musikalität/Unmusikalität, weil dadurch Einsicht über sich selbst ermöglicht wird und Vorurteile abgebaut werden können.

Alle Menschen sind musikalisch

Schon Busoni erkannte und kritisierte die im Wort Musikalität enthaltene Ideologisierung: «Musikalisch ist ein Begriff, der den Deutschen angehört und nicht der allgemeinen Kultur, und seine Bezeichnung ist falsch und unübersetzbar (...). Unmusikalisch ist der stärkste Tadel, er kennzeichnet damit den Betroffenen und macht ihn zum Geächteten. In einem Land wie Italien (...) wird diese Umschreibung überflüssig. In Frankreich (...) gibt es Musiker und Nichtmusiker. Nur in Deutschland macht man eine Ehrensache daraus, musikalisch zu sein, das heisst, nicht nur Liebe zur Musik zu empfinden, sondern hauptsächlich sie in ihren technischen Ausdrucksmitteln zu verstehen und deren Gesetze einzuhalten.»<sup>10</sup> Hier ist anzusetzen: Mit Busoni plädiere ich dafür, so wie im Italienischen oder Englischen auch im Deutschen unter «Musikalität» schlicht die Freude, das Interesse an Musik, «die Liebe zur Musik» zu verstehen. Denn trotz vieler Erklärungsversuche ist es bis heute nicht gelungen, tatsächlich genau zu definieren, was Musikalität sei. Musikalität kann sich auf sehr vielfältige Art ausdrücken. Der Begriff Musikalität spiegelt die Vielfalt der Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die darunter subsumiert werden, nicht wider. *Musikalität ist ein Konstrukt und keine Entität. Sie lässt sich nicht direkt beobachten.* Das Konstrukt Musikalität dient dazu, von der Vielfalt musikalischer Verhaltensweisen zu abstrahieren und diese unterschiedlichen Fähigkeiten vereinfachend auf einen Begriff zu bringen.<sup>11</sup> Was beobachtet werden kann, sind allein einzelne musikbezogene Fähigkeiten wie Hören, Singen, Instrumentalspiel; daraus wird vorschneidlich auf die Existenz oder Nichtexistenz der Eigenschaft Musikalität geschlossen, die in Wirklichkeit aber ein komplex zusammengesetztes Bündel von Fähigkeiten umfasst. Musikalität ist keine Qualität, die entweder vorhanden oder nicht vorhanden ist. Sie kommt in vielen Ausprägungsgraden und Abstufungen vor. Völlig unmusikalische Menschen sind ebenso selten wie hochmusikalische, und deshalb ist die am Anfang erwähnte Einteilung der Menschen in musikalische und unmusikalische falsch. Sie entspringt wie das theoretische Konstrukt Musikalität – oder Talent oder musikalische Begabung – dem fatalen Hang, Menschen klassifizieren zu wollen, ihre Unterschiede herauszustrichen – nicht um sie in ihrer Individualität zu würdigen, sondern um Herrschaft von Menschen über Menschen zu rechtfertigen. Wenn ich postuliere, dass alle Menschen musikalisch, besser: potentiell musikalisch – i.e. zunächst einmal empfänglich, offen für Musik – sind, dann will ich damit nicht genau umgekehrt pauschalisieren und beispielsweise Hochbegabungen, die im allgemeinen Musik zum Beruf machen werden, leugnen, will diese aber nicht in die falsche Dichotomie begabt-unbegabt stellen, sondern in ein alle Menschen individuell einbeziehendes Begabungsspektrum.

... oder die Musikalität existiert nicht

Musikalität ist also kein eindeutiger Begriff. Die Vielfalt ihrer Erscheinungsformen verunmöglicht eine klare Definition dessen, was unter Musikalität zu verstehen sei. Dennoch oder gerade wegen der Unbestimmbarkeit des Begriffs Musikalität wurden Definitionen von vielen Wissenschaftlern vorgelegt – nicht zuletzt auch deshalb, weil sie Musikalität messen wollten. Analog zur Intelligenzforschung stehen sich dabei im wesentlichen zwei Grundpositionen gegenüber: Die eine sieht Musikalität als Zusammenspiel verschiedener, voneinander getrennter Faktoren (multifaktorielle Modelle von Seashore 1938 und Gordon 1986), die andere fasst Musikalität als eine generelle ganzheitlich geschlossene Fähigkeit auf (Generalfaktormodelle von Vidor 1931, Wing 1941 und Regevitz 1972).<sup>12</sup>

Daneben gibt es Versuche der gegenseitigen Annäherung, so bei Gordon selbst oder bei Michel, der betonte, dass musikalische Begabung «keineswegs die einfache Summe einzelner Fähigkeiten, sondern das dialektische Zusammenwirken eines Komplexes spezifisch-musikalischer Fähigkeiten»<sup>13</sup> sei. «Sowohl das multifaktorielle Konzept als auch die Annahme eines generellen Faktors können auf empiri-



Auf welchen Voraussetzungen beruht die musikalische Begabung? Ist Talent eine Veranlagung oder etwa eine Frage des fleissigen Lernens? – Dr. Toni Haefeli, Fachbereichsleiter Ausbildung am Konservatorium Basel, versucht eine Antwort zu geben. (Foto: Herman Mols, Archiv Jecklin Musiktreffen 1990)

sche Studien verweisen. Andererseits müssen beide Auffassungen auch Untersuchungsergebnisse hinnehmen, die ihnen widersprechen.»<sup>14</sup> Keine Lehrmeinung kann sich damit zur einzig richtigen erheben. Zudem bleibt zu klären, ob sich Musikalität im Laufe eines Menschenlebens strukturell verändert. Und endlich darf auch nicht vergessen werden, dass Definitionen von Musikalität vom Musikbegriff einer Gesellschaft abhängig sind. Wer nach mittlereuropäischen Normen sich musikalisch wähnt, muss es nicht nach afrikanischen sein – und umgekehrt. Wer – innerhalb Europas! – eine Beethoven-Sonate adäquat wiedergeben kann, verhält sich wahrscheinlich in einer improvisierenden Jazzgruppe wie ein musikalischer Analphabet. Alle bisherigen Forschungsansätze über Musikalität beziehen sich indes allein auf europäische künstliche Musik und klammern alle anderen Musiken und die damit verbundenen Verhaltensweisen aus! Wohl genug Argumente, um zu begründen, dass wir unter der Schirmherrschaft der Musik nicht nur ein Äquivalent für die grundsätzliche Freude und das Interesse an Musik oder aber mit de la Motte-Haber weitgehend einen kritischen Begriff verstehen sollten (das gilt auch für Synonyme wie «Begabung», «Talent» u.ä.).

Anlage versus Umwelt

Einheitlicher sind heute die Lehrmeinungen in der Frage, durch welche Bedingungen eine musikalische Entwicklung generiert werde. Traditionell stehen sich hier zwar zwei konträre Auffassungen gegenüber: «Während die einen behaupten, Musikalität sei «naturegeben» und vorwiegend vererbt und daher auch nicht wesentlich zu beeinflussen, sehen die anderen in der Umwelt den entscheidenden Faktor. Dieser Auffassung zufolge hängt Musikalität – wie auch andere Eigenschaften und Fähigkeiten – hauptsächlich von Lernprozessen ab und kann dementsprechend stark beeinflusst, gefördert oder gehemmt werden.»<sup>15</sup>

Ihre Hauptexponenten haben die beiden Richtungen in Kant (Anlage, Gnade) und Watson, dem Begründer des Behaviourismus (Umwelt). Die kontroverse Anlage versus Umwelt ist aber als Irrweg erkannt worden. Die Betonung angeborener Eigenschaften zielt auf die Erhaltung des Status quo, verwirft also Veränderungen als weder wünschenswert noch möglich; die Ideologie der Vererbung führt im schlimmsten Fall zu Rassenlehren à la Nationalsozialismus. Der dogmatische Behaviourismus und die Reflexologie öffnen andererseits der uneingeschränkten Manipulation Tür und Tor. Beide Theorien sind aber nicht nur ideologieträchtig, sondern konnten auch nicht bewiesen werden: Abgesehen vom Grundproblem, dass ja – wie oben getriggert dargestellt – erstens nicht feststeht, was denn Musikalität überhaupt sei, und zweitens diese deshalb nicht umfassend gemessen werden kann, kranken die Untersuchungsergebnisse daran, dass der Einfluss der Umwelt nur schwer zu bestimmen ist. So hat die Vererbungstheorie (Galton, Scheinfeld) die Stammbäume musikalisch herausragender Familien (z.B. Bach, Mozart) analysiert und dabei übersehen, dass Kinder von besonders musikalischen Eltern auch in einer musikalisch anregenden Umgebung aufwachsen. Deshalb kann im nachhinein nicht mehr unterschieden werden, was von den Fähigkeiten solcher Kinder vererbt und was durch Milieu und Erziehung vermittelt wurde. Zudem haben diese Stammbaumauntersuchungen die weiblichen Vorfahren und Anteile schlichtweg ausgeklammert und sich so gleich selbst ins unwissenschaftliche Abseits gestellt. Natürlich schwingt hier wieder verdeckt eine Ideologie mit, dass Frauen, vor allem im produktiven Bereich, nämlich musikalisch, weniger begabt seien als Männer, aber auch diese Ideologie ist als völlig unhaltbar entlarvt worden. Die geringe Anzahl von Komponistinnen und Instrumentalistinnen in früheren Zeiten beweist gerade den geringen Stellenwert der Vererbung und den bedeutenden der Umweltinflüsse: Vorurteile, Rollenzuschreibungen, ja Verbote («mulier taceat in eccle-

sia») unterdrückten die Ausbildung von weiblicher musikalischer Potenz! Gegen die dogmatische Vererbungslehre spricht weiter, dass hervorragende Musiker wie Vivaldi, Händel, Gluck, Berlioz, Verdi, Toscanini u.v.a. weit und breit keine manifest musikalischen Verwandten aufweisen, ja zum Teil Eltern hatten (Händel, Gluck), die sie mit aller Macht von der Musik fernhalten wollten. Dann beweist auch die Zwillingsforschung, dass eineiige Zwillinge mit identischer Anlage und Umwelt sich keineswegs musikalisch gleich entwickeln müssen. Und endlich ist die Vererbung generell ein so hochkomplexer Vorgang, dass die Vererbungsmechanismen des ebenso komplexen Merkmals Musikalität wohl gar nicht zwingend erforscht werden können, auch wenn es zuträfe, dass es erblich sei!

Nein, Musikalität lässt sich sicher nicht einfach auf Vererbung zurückführen. So schreibt Norbert Elias in «Mozart. Zur Soziologie eines Genies» mit Recht: «Beim Reden über Mozart kommt einem leicht das Wort vom «angeborenen Genie» oder von seinem «angeborenen Kompositionsvermögen» auf die Zunge; aber das ist eine gedankenlose Ausdrucksweise. Wenn man von einer Struktureigentümlichkeit eines Menschen sagt, sie sei angeboren, dann unterstellt man, dass sie im gleichen Sinn wie seine Haar- oder Augenfarbe genetisch bedingt, biologisch ererbt sei. Es ist jedoch schlechterdings ausgeschlossen, dass ein Mensch eine naturale, also in den Genen verankerte Anlage für etwas so Künstliches besitzen könnte wie Mozarts Musik. Noch vor seinem zwanzigsten Lebensjahr schrieb Mozart eine grosse Zahl von Musikstücken in dem besonderen Stil, der damals an den Höfen Europas Mode war. Er komponierte mit eben der Leichtigkeit, die ihn unter Zeitgenossen als Wunderkind berühmt machte, genau die Art von Musik, die sich aufgrund einer eigentümlichen Entwicklung in seiner Gesellschaft, und nur in ihr, herausgebildet hatte (...). So wenig wie diese Fähigkeit kann die zur Handhabung der komplexen Musikinstrumente seiner Zeit (...) von Natur in ihm angelegt gewesen sein (...). Dass Mozart eine ausserordentliche Leichtigkeit, eine Facilität für das Komponieren und Spielen von Musik entsprechend dem sozialen Musikkanon seiner Tage besaß, lässt sich also nur als Ausdruck einer sublimatorischen Umformung natürlicher Energien erklären, nicht als Ausdruck natürlicher oder angeborener Energien per se. Wenn eine biologische Anlage an seinem besonderen Talent beteiligt war, dann kann das nur eine höchst generelle, unspezifische Anlage gewesen sein, für die wir gegenwärtig nicht einmal einen adäquaten Begriff haben.»<sup>16</sup> Zu ergänzen wäre, wie umfassend, planmässig und rigide die musikalische Erziehung Mozarts durch seinen Vater Leopold war!

Es wäre aber ebenso falsch, Anlagefaktoren für die Ausprägung musikalischer Fähigkeiten gänzlich ausschliessen zu wollen. Wie immer ist es vielschichtiger und komplexer: Jüngste Untersuchungen beweisen, dass weder die Anlage-noch die Umwelttheorie für sich allein genommen schlüssig ist. Musikalische Begabung stellt sich vielmehr dar als dialektisch vermitteltes Produkt aus beidem, angeborenem Potential und frühen Umwelteffahrungen, plus einem übergreifenden Dritten: den – möglicherweise auch wieder als Produkt aus Anlage und Umwelt bedingten – Entscheidungsmöglichkeiten des Individuums. «Es gibt hochmusikalische Kinder, die trotz optimaler Förderung und anregender Umwelt ihre Begabung bewusst nicht ausschöpfen wollen, und es sind wie gesagt eineiige Zwillinge bekannt, die bei gleichen Anlage- und Umweltbedingungen sich gleichzeitig je für und gegen eine professionelle Ausbildung entschieden haben.»

Der Mensch ist also potentiell nicht Opfer seiner Anlage-Umwelt-Konstellation, sondern kann seine Entwicklung mitbestimmen. Voraussetzung ist allerdings, dass seine Fähigkeit erkannt und geweckt sowie die Möglichkeiten zu ihrer Entwicklung angeboten werden. Oder anders gesagt: Was nützen die besten Anlagen, wenn die Umwelt deren Entfaltung verhindert?

**Wir brauchen neue Begriffe...**

Die Komplexität des Konstrukts Musikalität und die von deren Entstehung und Ausprägung entsprechen sich also. Darauf muss künftig in Bewusstsein und Erziehung angemessen reagiert werden. Ich gehe davon aus, dass Musikalität wie Intelligenz, Gedächtnis und Lernfähigkeit (sprechen, lesen, schreiben, rechnen, zuknöpfen, Schubhändel zu binden ... lernen) eine allgemeine, bei allen Menschen nachweisbare Eigenschaft ist. Betrachten wir aber mit Piaget Intelligenz als eine umfassende Form der Anpassung und akzeptieren, dass «Intelligenz aus der assimilatorischen Tätigkeit entsteht»<sup>17</sup>, behaupten wir weiter, dass musikalische Verhalten in diesem Sinne als intelligentes Verhalten gelten kann, so verlassen wir «damit endgültig das Modell eines präformierten Vermögens»<sup>18</sup>. Musikalische Begabung unterscheidet sich nicht wesentlich von anderen, nicht-musikalischen Fähigkeiten; «Musikalität» als persönliche Eigenschaft schlechthin ist eine Fiktion<sup>19</sup>. Deshalb sind auch die Begriffe zu ersetzen. Analog zur Unterscheidung von «fluiden» und «kristallisierten Intelligenz» schlägt Gordon vor, musikalische Begabung (music aptitude) und musikalische Leistung (music achievement) inhaltlich und terminologisch zu trennen: «Musikalische Begabung zielt auf die Lern-Potenz (i.e. fluide, TH) der Schüler, während musikalische Leistung für das steht, was bereits gelernt wurde (i.e. kristallisierte Intelligenz, TH). Wenn musikalische Begabung und musikalische Leistung vermischt werden und man fälschlicherweise von ihrer Gleichbedeutung ausgeht, dann werden Schüler, die grundsätzlich mit einer hohen musikalischen Begabung ausgestattet sind – die jedoch keine Gelegenheit hatten, musikalisch etwas zu leisten und daher auch keine musikalische Leistung demonstrieren können – beurteilt, als seien sie musikalisch unbegabt. Auf diese Weise kann man niemanden ermutigen, aus musikalischen Unterrichtsstunden einen Nutzen zu ziehen.»<sup>20</sup>

In der Psychologie wurde der Begriff *Begabung* schon vor fünfzig Jahren durch den Begriff *Leistungsdimension* ersetzt. Vielleicht sollten wir künftig überhaupt nicht mehr von Begabung sprechen – auch in nicht-musikalischen Lernfeldern, denn alles, was sich hier ausführt, gilt für Zeichen, Sport oder Mathematik genauso – die allzusehr mit Vererbungsstörungen verbunden ist, sondern von Lernfähigkeit und Lernmotivation. So gesehen werden Lernfähigkeit und -motivation unter ständiger Wechselwirkung zwischen Anlage und sozialer Umwelt, durch Reagieren und aktives Verhalten eines Kindes entwickelt, d.h. Lernfähigkeiten sind selbst wieder Ergebnisse von Lernprozessen.

**... und eine neue Erziehung**

Ausmass und Qualität der Begabungen, über die eine Nation verfügt, sind keine feststehende Grösse, sondern hängen von politischen Entscheidungen ab. Gesellschaft und Staat einerseits und die von ihnen beeinflusste Schule andererseits bestimmen also, welche Begabungen sie haben wollen und welche nicht. Die heutige Tendenz, Spitzenbegabungen – z.B. im Sport, aber in einigen Ländern auch in der Musik – auf Teufel komm raus heranzuzüchten, um im Wettstreit der Nationen als die beste dazustehen, lehne ich selbstverständlich ab. Andererseits ist es eine Vergeudung von menschlichem Potential und von individueller Erlebnisfähigkeit, wenn Begabungen gar nicht entdeckt werden. («Tatsächlich erhält nämlich nahezu die Hälfte aller Lernenden, deren musikalische Begabung über der von 75 % ihrer Altersgenossen liegt, keine spezielle Unterweisung, wobei viele überhaupt keine Anleitung erfahren.»<sup>21</sup>). Es gibt ein Menschenrecht auf umfassende Förderung der individuellen menschlichen Fähigkeiten – aller Menschen und nicht nur einzelner mit herausragenden Möglichkeiten auf einem Gebiet – und in Deutschland läuft eine Klage gegen den Staat, dass mit dem jetzigen Erziehungssystem die rechte Gehirnhälfte – analoges Denken; Zentrum der Intuition, Realitätswahrnehmung, Emotionalität, ganzheitlichen Verarbeitung und übrigens auch des «musikalischen» Empfindens – nicht aktiviert und damit das verfassungsmässig garantierte Recht auf Bildung nur partiell eingelöst werde.

Ich bin mit H. Roth der Überzeugung, dass «Erziehen heisst, einen Menschen seiner Bestimmung als Mensch zuzuführen»<sup>22</sup>. In diesem Sinne hat Erziehung – gleich wo und in welchen Lernbereichen sie stattfindet – zur Entwicklung von Fähigkeiten, Einsichten, Wissen, Werthaltungen und Handlungsbereitschaften beizutragen, die dem produktiven Leben und Sich-Behaupten in vorgefundenen Umweltbedingungen und gesellschaftlichen Ordnungen dienen können. Darüber hinaus wären Fähigkeiten zu entwickeln, die eine kritische Distanz zu bestimmten Umwelt- und Medieneinflüssen ermöglichen sowie Verhaltensformen, die zur Veränderung unerwünschter soziokultureller Verhältnisse qualifizieren und bereitmachen.<sup>23</sup> Erziehung zu Mündigkeit und Selbstbestimmung wären hier die Stichworte. Endlich ginge es auch darum, die persönlichen Genuss- und Erlebnisfähigkeiten zu fördern. Alle diese Dimensionen – sozialisierende, ästhetische, kritisch-utopische, hedonistische – sind bei der Musik gegeben: Musik ist stärkste Wirklichkeit und betrifft jeden Menschen, im positiven Sinne durch aktives Musizieren und bewusstes Hören, im negativen durch ihre massenmediale Allgegenwart und manipulativen Möglichkeiten. Diese beiden Kehrseiten musikalischer Realität und Bedeutung begründen geradezu ein Menschenrecht auf musikalische Bildung, auf Unterricht in Musik für alle, um musikalische Fremdbestimmung abzuwe-

ren und dafür Mündigkeit sowie Freiheit der Wahl zu gewinnen wie auch um den differenzierten selbstbestimmten Genuss von Musik im Selbsten und aktiven Hören zu fördern. Musikerziehung ist also nicht dadurch zu begründen, dass sie die Kinder intelligenter, konzentrierter, sozialer oder was noch alles macht, sondern allein durch die Betonung ihres (ambivalenten) Wertes für alle.

Solche Ziele bedingen ein neues Verständnis von Musikalität. Die bisherige «Betonung von Anlagefaktoren birgt die Gefahr, dass Kinder leicht als unmusikalisch abgestempelt werden, wenn sie nicht auf Anhieb das gewünschte musikalische Verhalten zeigen. Sie werden dann nicht weiter gefördert, obwohl sie durchaus eine entwicklungs- und ausbaufähige Begabung besitzen. Um solche Fehlurteile zu vermeiden, ist es sinnvoll und zweckmässig, zu vermeiden davon auszugehen, dass jedes Kind und jeder Jugendliche über eine entwicklungs- und förderungswürdige musikalische Begabung verfügt.»<sup>24</sup> Viele Untersuchungen, aber auch alltägliche Beobachtungen beweisen, dass Kinder schon sehr früh – bereits als Embryon! – auf akustische Reize reagieren. Der Herzschlag der Mutter ist vielleicht das erste prägende Erlebnis im Leben eines Menschen überhaupt. Schon Kleinkinder zeigen Freude an Musik, schreien, wenn vorher erklingende Musik ausbleibt, hören zu schreien auf, wenn Musik einsetzt. Neben dem Hören fängt aber auch früh ein vielfältiges Produzieren und Reproduzieren an: Alle Kinder sind Experimentatoren und Komponisten; die Lallgesänge und instrumentalen Erzeugnisse von Kindern sind von höchster metrischer, rhythmischer, melodischer und materialmässiger Komplexität! Um den Satz Kants von angeborenen, nicht lernbaren Genie/Talent ad absurdum zu führen: Alle Kinder sind musikalische (zeichnende, bewegungsmässige ...) Genies, alle Kinder sind Lerngenies! Das bedingt aber, dass sie in einer günstigen Lernatmosphäre aufwachsen, Lernanregungen und -reize erhalten. Musikerziehung beginnt pränatal! Je mehr gesungen, gespielt, Musik gehört, über Musik diskutiert wird, desto mehr qualifiziert sich die jedem Menschen (unterschiedlich) gegebene musikalische Disposition. Wenn jeder Mensch an sich musikalisch ist, dann profitiert auch jeder von musikalischer Unterweisung. «Ungleich ist lediglich der Umfang, innerhalb dessen dies beim einzelnen gewährleistet ist.»<sup>25</sup>

Die bislang vorgenommene Reduzierung von Musikalität auf einen Aspekt, z.B. auf die Fähigkeit, einen instrumental vorgegebenen Ton vokal zu reproduzieren zu können oder überhaupt «rein» singen zu können, oder auf die Fähigkeit, ein Instrument zu spielen, führte zu einer besonders verabscheuungswürdigen *Schwarzen Pädagogik*.<sup>26</sup> Mir sind viele Menschen persönlich oder aus der Literatur bekannt, die in der Schule von Lehrkräften abgestellt wurden, weil sie nicht immer die richtigen Tonhöhen getroffen haben und deshalb bis heute traumatisiert und in ihrer musikalischen Erlebnisfähigkeit eingeschränkt sind!<sup>27</sup> Dabei hat Gordon bislang mehr als zwanzig Dimensionen musikalischer Begabung entdeckt. «Alle musikalischen Begabungsfelder stehen in Wechselbeziehung zueinander. Sämtlichen musikalischen Begabungsbereichen ist jedoch ein Wesentliches gemeinsam. Jemand mit einer hohen Ausprägung innerhalb eines bestimmten musikalischen Begabungsfeldes kann in anderen Bereichen seiner musikalischen Begabung völlig verschiedene Ausprägungen aufweisen. Auch jemand mit durchschnittlicher Begabung innerhalb eines einzelnen Feldes vermag in anderen musikalischen Begabungsfeldern jeden beliebigen Grad zu erreichen.»<sup>28</sup> Die Frage heisst also nicht: begabt oder unbegabt?, sondern: in welchen Bereichen wie begabt? Hervorragende Pianisten wie Gould oder Jarrett begleiten ihr Spiel mit äusserst unreinem Gesang – sind sie deshalb unmusikalisch?! Wagner war beim Komponieren für jeden imaginierten Ton auf die Kontrolle durchs Klavier angewiesen – ein musikalisch Unbegabter?!

Noch einmal: Alle Menschen sind potentiell musikalisch; Musikalität hat indes viele Facetten, und die Unterweisung in Musik muss deshalb auch facetten- und aspektenreich sein, um möglichst alle irgendwo abzuholen und zu erreichen. *Musikalität ist lernbar und entwicklungsfähig*; ihre Ausbildung soll aber nicht durch Ökonomie, Anpassung oder gesellschaftliche Erwartung diktiert werden, sondern im Dienste der individuellen Entfaltung stehen. Dazu gehört auch die sinnvolle Förderung von Hochbegabungen. Schon Comenius, dessen 400. Geburtstag wir dieses Jahr am 28. März gefeiert haben, forderte, «alle Menschen alles zu lehren». Was gibt werden kann, ist lernbar – und das ist sehr viel. Denken wir nur an den sich sofort entwickelnden Tast- und Hörsinn bei Menschen, die durch Unfall ihr Augenlicht verlieren, oder an fusssmalde Künstler, die armlos geboren sind und deshalb Heinrich Jacoby, den grossen Reformpädagogen, zur maliziösen Frage provozierten, ob diese etwa spezielle Fuss-Gene hätten!<sup>29</sup>

Für dieses Credo steht neben den oben dargestellten multifaktoriellen und generellen Begabungsmodellen ein drittes, für mich einzig richtiges Modell bereit, der *dynamische Ansatz*. Er wurde von H. Roth entwickelt, der Begabung als «eine dynamische Veränderliche in einem Netz von Bezugsgrössen» sieht, die «alle mitentscheiden, ob Potentialitäten entwickelt werden oder nicht», und der die pädagogische Forderung stellt: «*Begabung (...)* bedeutet immer auch *Begaben*, Begabung stiften, Begabung aufbauen, eine Gabe verleihen, aufwecken, wecken.»<sup>30</sup> Die dynamisch-aktive Zielrichtung kommt klar zum Ausdruck: *Begaben statt Begabung*, – möglichst früh einsetzendes – Musika-

sieren statt Musikalität, Anlage und Lernen als Zusammenhang, der Prozess des Begabens, der durch Lernen bewegt wird! Diese «Erkenntnis ist nicht neu; in der «Morgenröte» formulierte F. Nietzsche (...): «Was ist denn Begabung anderes als ein Name für ein älteres Stück Lernens, Erfahrens, Eintübens, Einverleibens, sei es auf der Stufe unserer Väter (sic), TH) oder noch früher! und wiederum: *der, welcher lernt, begabt sich selbst.*»<sup>31</sup>

Das wäre ein schöner Schluss mit einer Brücke zum Anfang, wenn ich diese Erkenntnisse nicht noch mehr ins Allgemeine wenden möchte. Denn zum dynamischen Begabungskonzept gehören auch andere Axiome eines humanistischen Unterrichts: Pädagogen müssen Interesse für die zu unterrichtenden Menschen haben, eine grundsätzliche Sympathie und Empathie für sie, sie in ihrem So-Sein akzeptieren, sich an ihrer Individualität freuen, diese respektieren und fördern sowie an ihre – nicht nur musikalischen – Entwicklungsmöglichkeiten glauben. Oder frei nach Suzuki: «Unterrichten heisst lieben.» Dazu gehören schliesslich folgende Überlegungen von Carl Rogers: «Menschen besitzen ein natürliches Potential zum Lernen. Sie sind neugierig gegenüber ihrer Welt, wenn diese Neugier nicht durch die Erfahrungen, die sie in unserem Erziehungssystem machen, abgestumpft wird. (...) Der einzige Mensch, den man gebildet nennen kann, ist jener, der gelernt hat, wie man lernt; der gelernt hat, wie man sich anpasst und ändert; der erkannt hat, dass kein Wissen sicher ist, dass nur der Prozess der Suche nach Wissen eine Basis für Sicherheit bietet. Das einzige, was in unserer modernen Welt als Ziel der Erziehung überhaupt einen Sinn haben kann, ist die Fähigkeit zur Veränderung und dazu, mehr dem Prozess als dem statischen Wissen zu vertrauen.»<sup>32</sup>

**Anmerkungen**

*Ich widme diesen Aufsatz meinem Freund Christoph Keller, einem Hochbegabten ohne Mystifikations- und Abgrenzungszwang.*

- <sup>1)</sup> J. Kant, *Kritik der Urteilskraft*, in: *Werke in zehn Bänden*, hrsg. von W. Weischedel, Bd. 8, Darmstadt 1968, S. 405/407.
- <sup>2)</sup> H. de la Motte-Haber, *Handbuch der Musikpsychologie*, Laaber 1985, S. 257
- <sup>3)</sup> ebd.
- <sup>4)</sup> G.W.F. Hegel, *Vorlesungen über die Ästhetik I*, Stuttgart 1971, S. 72. – Noch 1986 weisen Manturzewka/Kotarska als ziemlich einzige Musikstudierenden folgende Merkmale zu: «Sie sind kapriziös, ihre Stimmungen sind unbeständig, sie sind emotional unreif, ziemlich einseitig, gefühlsmässig unausgeglichen und egozentrisch.» Zitiert nach R.-D. Kraemer, Politische Implikationen des musikalischen Begabungsbegriffes, in: *Zur Terminologie in der Musikpädagogik*, hrsg. von E. Nolte, Musikpädagogik, Forschung und Lehre, Beiheft 4, Mainz 1991, S. 85-91, hier S. 87 (cf. auch S. 88).
- <sup>5)</sup> Cf. z.B. E. Walker, G. Révész und A. Wellek. Wellek als strammer Nationalsozialist behauptete sogar rassistisch bedingte Musikaltypen mit Betonung der Überlegenheit des germanisch-männlichen linearen Typs (gegenüber dem südländlich polaren, der auch generell auf Frauen und Kinder zutrifft und «leichter ermetet und leichter ganz versagt»). – Cf. Kraemer, a.a.O. S. 86f.
- <sup>6)</sup> Cf. H. Gembris, *Musikalische Fähigkeiten und ihre Entwicklung*, in: *Psychologische Grundlagen des Musiklernens*, hrsg. von H. de la Motte-Haber, *Handbuch der Musikpädagogik*, Bd. 4, Kassel 1987, S. 116-185, hier S. 169ff.; de la Motte-Haber, *Hand-*

- buch der Musikpsychologie*, a.a.O., S. 293ff.; S. Abel-Struth, *Grundriss der Musikpädagogik*, Mainz 1985, S. 176ff.
- <sup>7)</sup> K. Graml/W. Reckzeig, *Die Einstellung zur Musik und zum Musikunterricht*, Mainz 1982, hier zitiert nach Kraemer, a.a.O., S. 88. Révész teilt die «unmusikalischen» Menschen ein in die «dispositionell unmusikalischen» und gar in die «neurotisch unmusikalischen» (ebd., S. 86f.).
- <sup>8)</sup> W.M. Stroh, *Zur Psychologie musikalischer Tätigkeit*, Stuttgart 1984, hier zitiert nach Kraemer, a.a.O., S. 85. Kraemer gibt auch Beispiele für Umschreibungsversuche des Begriffs «Begabung», die politische Implikationen verraten: «musikalische Begabung, Musikalität, Talent, Genie, musikalische Intelligenz, schöpferische Potenz, musikalische Eignung, musikalische Veranlagung, musikalische Disposition, musikalische Befähigung, Hochbegabung, Sonderbegabung, Spitzenbegabung, musikalische Sensibilität, musikalische Meisterschaft» (ebd.).
- <sup>9)</sup> K.E. Behne, *Begabtenförderung ...* (1986), hier zitiert nach Kraemer, a.a.O., S. 85ff.
- <sup>10)</sup> Zitiert nach H.-P. Reinecke, Über die Problematik des Testens musikalischer Fähigkeiten, in: *Festschrift Kurt Blaukopf*, hrsg. von I. Bontinck et al., Wien 1975, S. 97-109, hier S. 98.
- <sup>11)</sup> Gembris, a.a.O., S. 125 (Hervorhebung TH).
- <sup>12)</sup> Näheres zu diesen Modellen bei Gembris, a.a.O., S. 127ff.; de la Motte-Haber, *Handbuch der Musikpsychologie*, a.a.O., S. 270ff.; Abel-Struth, a.a.O., S. 157ff.
- <sup>13)</sup> Zitiert nach Abel-Struth, a.a.O., S. 160.
- <sup>14)</sup> Gembris, a.a.O., S. 129
- <sup>15)</sup> ebd., S. 154
- <sup>16)</sup> N. Elias, *Mozart*, Frankfurt a.M. 1991, S. 75f.
- <sup>17)</sup> J. Piaget, *Psychologie der Intelligenz*, Olten 1971 (Originalausgabe Paris 1947), S. 10ff./113.
- <sup>18)</sup> Reinecke, a.a.O., S. 102.
- <sup>19)</sup> ebd., S. 106f.
- <sup>20)</sup> E. Gordon, *Musikalische Begabung*, Beschaffenheit, Beschreibung, Messung und Bewertung, *Musikpädagogik, Forschung und Lehre*, Band 23, Mainz 1986, S. 8.
- <sup>21)</sup> ebd., S. 8. Hier muss man wohl differenzieren: Das mag auf die USA zutreffen, aber nicht in dem Ausmass auf Deutschland und die Schweiz zu ihrer ausgebauten Musikalischen Früherziehung und Grundschulung, ohne damit einen idealen Zustand behaupten zu wollen.
- <sup>22)</sup> H. Roth, *Pädagogische Anthropologie*, Bd. 1, 3. Aufl. Hannover 1971, S. 74.
- <sup>23)</sup> Cf. H. Belsler et al., *Curriculum-Materialien für die Vorschule*, Weinheim 1972.
- <sup>24)</sup> Gembris, a.a.O., S. 158
- <sup>25)</sup> Gordon, a.a.O., S. 21.
- <sup>26)</sup> Vor wenigen Wochen habe ich mit einer 23jährigen intelligenten, offenen Juristin gesprochen, die – obwohl sie Blockflöte, Violine und später sehr gut Klarinette spielte, im Chor mitsang, ins Ausdrucksimale usw. ging – sowohl im Kindergarten und Primarschule immer wieder verletzt wurde, weil sie zwar bei Krippenspielen u.ä. mit Begeisterung mitspielte und -sang, letzteres aber nicht ganz «rein» ausführte. Ihr wurde mehrfach «unmusikalität», z.T. vor anderen Kindern, attestiert – ein ausgemachter Unsinns angesichts ihrer musikalischen Aktivitäten. Noch heute leidet sie, wenn sie von diesen frühen Erfahrungen erzählt. Besonders gravierend, ja geradezu kriminell – ich habe ihre eidestattliche Erklärung – war ihre Erfahrung im Gymnasium in Winterthur. Nach der ersten Stunde wurde sie von Musiklehrer allein getestet; der Lehrer beschichtigte sie erstmals in ihrer schulischen Laufbahn, dass ihre vokalen Fähigkeiten gar nicht so minim sein und leicht verbesserbar, was ihm dann aber nicht hinderte, in der zweiten Stunde vor versammelter Klasse allein vorsingen zu lassen! Ein (leider bis heute gar nicht so seltenes) Beispiel von pädagogischem Sadismus.
- <sup>27)</sup> Gordon, a.a.O., S. 21.
- <sup>28)</sup> Cf. H. Jacoby, *Jenseits von «Begabt» und «Unbegabt»*, Hamburg 1980; dens., *Jenseits von «Musikalisch» und «Unmusikalisch»*, Hamburg 1984.
- <sup>29)</sup> H. Roth, *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*, 12. Aufl. Berlin 1973 (1957); ders. (Hrsg.), *Begabung und Lernen*, 12. Aufl. Stuttgart 1980 (1968), hier zitiert nach Abel-Struth, a.a.O., S. 160 (Hervorhebung TH).
- <sup>30)</sup> Abel-Struth, a.a.O., S. 160
- <sup>31)</sup> C. Rogers, *Lernen in Freiheit*, München 1969, S. 156/157f. Cf. auch TH. Vom (musik)pädagogischen Erros, in: *Südpf. Schweizer musikpädagogische Blätter*, 78. Jg. Heft 1, März 1990, S. 11-18; dens. Zuckerguss oder vielfältiger qualifizierter Unterricht? Stellung und Bewertung des Faches Musik in der Volksschule, in: ebd., 79. Jg., Heft 4, Dezember 1991, S. 200-207.



**Violin- und Viola-Saiten mit Perlon-Kern aluminium- oder silberumspannen**

Bei uns ist der Saitenzug kein Thema.  
Wir geben diesen offen bekannt.  
Fragen Sie Ihren Geigenbauer danach.

