Zeitschrift: Dissonanz : die neue schweizerische Musikzeitschrift = Dissonance : la nouvelle revue musicale suisse

Herausgeber: Schweizerischer Tonkünstlerverein

Band: - (1985)

Heft: 4

Artikel: Kritik der musikalischen Grundschulung = Critique de la formation de base musicale

Autor: Haefeli, Toni

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-927323

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: 12.02.2026

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

contexte un de nos réflexes de survie indispensable: un phénomène sonore inconnu doit d'abord être interprété comme signifiant un danger, et conditionner le réflexe suivant: se mettre à l'abri. C'est seulement ensuite que l'on s'offre éventuellement le loisir de constater qu'il n'y avait peut-être pas de danger, de ressortir de sa caverne et de donner à tel ou tel phénomène sonore une signification plus différenciée et éventuellement même plaisante!

exploration

Il est extraordinaire de se trouver devant un instrument, et cela pour la première fois dans l'histoire de la musique, qui est pratiquement capable de produire n'importe quel son qu'un haut-parleur peut reproduire (et c'est beaucoup malgré ses defauts) et de constater, tout bêtement, que mon «solfège» est insuffisant pour donner des définitions suffisamment précises pour obtenir le son imaginé. Et les questions se posent tout de suite:

— quels sons suis-je capable d'imaginer?
— comment est-ce que je m'y prends pour imaginer un son?

(François Bayle dit que c'est la main qui apprend à l'homme à penser.)

Notre culture a tellement bien réussi à séparer corps et pensée que parfois nous sommes tentés de croire qu'il en est ainsi. Or observons donc ce compositeur perdu devant sa merveilleuse machine qui peut tout faire et qui attend les ordres:

Il se réfère au monde connu (béquille). Ce monde connu se compose de partitions et d'instruments. L'instrument se joue avec les muscles et notre histoire montre bien combien les compositions se basent sur des expériences musculaires vécues: respiration, virtuosité des doigts, expressions par des tensions et des positions du corps, etc. L'ordinateur n'a pas besoin de tout cela. Il peut produire des déroulements sonores sans l'apport d'un système musculaire, déroulements générés éventuellement par un algorithme qui aurait ceci de particulier que ses effets sont difficilement prévisibles.

Bien —

et l'homme peut-il les entendre?

C'est en guise de réponse à cette question que deux tendances marquées (anciennes et bien connues) se manifestent — et il n'est pas dit que le musicien ne travaille pas dans les deux tendances en enrichissant l'une par l'autre:

— l'une essaie de développer des outils qui permettent de fabriquer des déroulements sonores (appelés alors souvent «musiques») qui rentrent dans des mémoires musculaires, c'est-à-dire qui sont suffisamment proches des modèles fondamentaux musculaires appris pour faciliter la création d'une réalité (image) intérieure par l'auditeur;

— l'autre prend cette nouvelle possibilité comme une chance de produire des déroulements sonores inaudibles, indécodables, les écoute et joue avec jusqu'à ce que des images s'installent dans le conscient, jusqu'à ce que le décodage devienne possible, l'image lisible.

En plus, la possibilité s'offre au musicien de créer en lui de nouveaux modèles musculaires: Les moyens de communications divers entre homme et ordinateur (clavier machine à écrire, clavier piano, clés saxophone, capteur de souffle, d'électricité statique, de lumière, d'ondes cérébrales, etc.) et les possibilités d'exécutions de programmes en temps réel permettent de construire des instruments informatiques qui exigent du corps de nouveaux comportements conduits par de nouvelles écoutes. C'est ainsi qu'un danseur — dont les gestes sont captés par des cellules photorésistantes et communiqués à l'ordinateur qui les traduira en son (à travers un programme conçu par un musicien) — ne saura plus exactement si son corps est devenu instrument, si c'est son oreille qui décide de ses gestes, si l'air est son...

structure-matériau

Pour finir j'aimerais revenir sur la distinction souvent utilisée entre structure (partition) et matériau sonore (réalisation instrumentale par exemple). Elle garde peut-être par moment sa raison d'être en tant que modèle à généraliser d'une structure hiérarchique utilisable dans une structure d'arbre: des vibrations structurées deviennent matériau sonore; ces matériaux sonores structurés deviennent matériau thématique, etc. Mais au départ cette distinction me semble fortement liée à une nécessité pratique (l'écriture traditionnelle par exemple), provoquant d'ailleurs des stylisations déjà décrites et fort passionnantes.

Cette distinction est probablement aussi l'effet de seuils temporels. L'ordinateur étant un instrument qui permet tous les glissements d'échelles temporelles avec une aisance qui donne parfois lieu a des confusions riches, il est tentant d'essayer de structurer le déroulement sonore différemment: de jouer avec des structures qui se situent précisément autour de seuils temporels, de faire glisser ces derniers, de lisser tout ce qui marquerait trop brutalement le début ou la fin d'un objet, de pratiquer des transformations d'une continuité encore jamais atteinte jusqu'à ce que la perception déclare forfait et essaie de se réorganiser. La musique participe ainsi, une fois de plus, à un enrichissement profond de notre nature, mutants permanents que nous sommes, et qui sommes seuls, me semble-t-il parfois, à ne pas nous apercevoir de nos mutations.

quelques dates

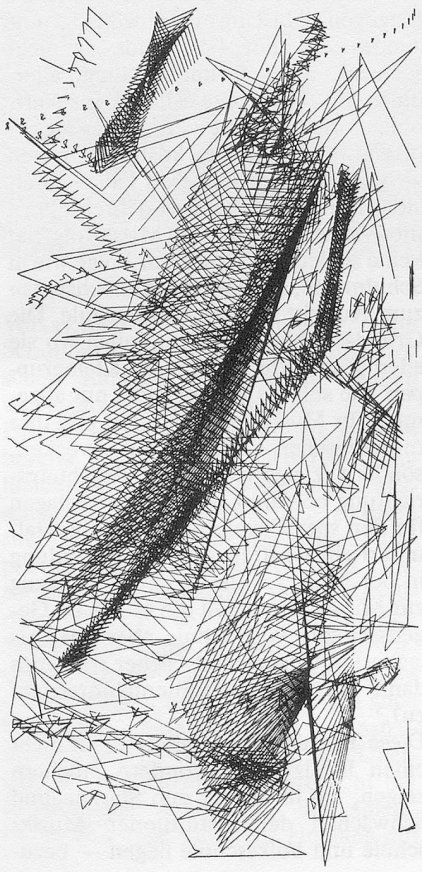
(concernant l'outil suisse):

1971-1974: travaux préparatifs par Gerald Bennett et moi-même en vue d'implanter un Studio de musique électroacoustique comportant une section de musique informatique importante à Bâle (n'aboutit pas pour des raisons indépendantes de la volonté des initiants; Gerald Bennett va à l'IRCAM à Paris où il dirige le département «diagonal»).

1975, je crée le studio ESPACES à Genève qui, avec la collaboration de Mike Horowitz et du Conservatoire Populaire de Musique, met à la disposition des musiciens un stystème informatique (algorithmes de compositions, synthèse directe et pilotage de synthétiseurs analogiques). Ce système peut être considéré comme «minimal»; je sens l'importance, à côté du travail de recherche et d'enseignement que je fais à l'IRCAM, de développer des systèmes financièrement accessibles à un musicien isolé.
1982: création de l'Association Suisse de Musique Informatique sur l'initiative de Bruno Spoerri.
Dès 1983 travaux préparatifs de Gerald Bennett, Bruno Spoerri et moi-même, musiciens, Antonio Greco, informaticien, et Anne Spoerri, administratrice, pour créer la fondation du Centre Suisse de Musique Informatique. 1984 la Confédération verse une subvention dans le cadre de l'année de la musique qui permet la création de cette fondation. Les studios de cette fondation sont implantés à Oetwil am See et à Genève. Le but de la fondation est la recherche et l'enseignement dans le domaine de l'informatique musicale, ainsi que la mise à disposition du savoir et du matériel de la fondation aux musiciens intéressés.
15 juin 1985: inauguration officielle du Centre.
17 à 28 juin 1985: premier cours du Centre.

— je n'ai pas dit que dorénavant LA MUSIQUE allait se faire exclusivement avec L'ORDINATEUR —

Rainer Boesch



Kritik der musikalischen Grundschulung

Vielerorts bieten heute die Musikschulen Kurse in musikalischer Elementarerziehung an. Was ist das Ziel dieser Grundschulung? Sollen die Kinder in möglichst zweckmässiger Weise auf den späteren Instrumentalunterricht vorbereitet werden? Der Autor dieses Artikels, selbst Leiter einer Musikschule, wendet sich gegen eine solche einengende Konzeption. Die Kinder sollen nicht frühzeitig mit theoretischem Wissen vollgestopft werden, sondern es sollen Freiräume für ihren selbständigen Umgang mit Musik geschaffen und die Entwicklung des Hörsinns im weitesten Sinne gefördert werden. Für die Verwirklichung dieses nicht-elitären Konzepts ist es notwendig, dass auch auf organisatorischer Ebene Schranken beseitigt werden, die einem Musikunterricht für alle im Wege stehen.

Critique de la formation de base musicale

Dans de nombreux endroits, les écoles de musique offrent aujourd'hui des cours d'éducation musicale élémentaire. Quel est le but de cette formation de base? Les enfants doivent-ils être préparés de manière optimale à un futur enseignement instrumental? L'auteur de cet article, lui-même directeur d'une école de musique, se révolte contre une conception aussi étroite. Les enfants ne doivent pas subir trop tôt un enseignement théorique; il faudrait plutôt créer des possibilités qui leur permettent une approche personnelle de la musique et qui développent leur sens musical dans son acception la plus large. Pour la réalisation de ce concept non élitaire, il est nécessaire que sur le plan structurel également soient levées les barrières qui ferment la route à un enseignement de la musique destiné à tous.

Von Toni Haefeli

Zur Terminologie

Musikalische Früherziehung (im folgenden Früherziehung genannt) und *Musikalische Grundschulung* (Grundschulung) bilden die sogenannten Grundfächer einer Musikschule, die erste von drei Fächergruppen (die anderen beiden sind einerseits die instrumentalen und vokalen Hauptfächer und anderseits die Ensemble- und Ergänzungsfächer). Dabei haben Früherziehung und Grundschulung prinzipiell die gleiche Aufgabe; es handelt sich um ein Alternativangebot: Ein Kind soll in der Musikschule entweder die Früherziehung oder die Grundschulung besuchen. Der Unterschied liegt beim Adressaten: Früherziehung richtet sich an Vorschulkinder, Grundschulung an Schulkinder der ersten Klassen (im allgemeinen der ersten und zweiten). Bezogen auf die unterschiedliche Altersstruktur sind bei gleichen oder zumindest ähnlichen Inhalten allerdings für beide Fächer abweichende Arbeitsformen erforderlich.
Präsentiert sich bisher die Ausgangslage einigermassen klar, so ist bereits der Begriff der *Musikalischen Elementarerziehung*[1] schillernd, da über «das Elementare» nur scheinbar ein Konsens besteht. Hier ist Inhaltliches im Spiel, das bei Früherziehung wie bei Grundschulung zwar ähnlich ist, dessen Festlegung aber je nach Konzeption von Grundschulung (im folgenden Sammelbezeichnung für Früherziehung, Grundschulung und Elementarerziehung) differierender nicht sein könnte. Zusätzliche Verwirrung entsteht dadurch, dass Grundschulung nicht allein in Musikschulen angeboten wird, sondern oft auch im Rahmen einer Volksschule. Das verändert nicht nur das Fach selbst, sondern verschärft auch die Problematik der Abgrenzung zum Fach Schulmusik.

Grundschulung für einzelne oder für alle?

Es darf uns schon nicht gleich sein, welche Grundschulung unsere Kinder in der Musikschule erfahren; sicher muss uns aber beschäftigen, was musikalisch im Rahmen der Volksschule passiert. Dass die Musikschulen die Lehrpläne für Früherziehung und Grundschulung auf ihre Institution ausrichten, ist evident. Wenn die Volksschule aber Musikschulziele unbesehen übernimmt, muss energisch protestiert werden. Betrachten wir deshalb einmal die Musikschulkonzeption von Grundschulung etwas näher. Im Lehrplan des *Verbandes deutscher Musikschulen* für Musikalische Früherziehung steht: «Mit der Musikalischen Früherziehung soll eine frühe, vor der Einschulungszeit in die Regelschule liegende Begegnung mit Musik hergestellt werden. Dieser Musikunterricht für vier- bis sechsjährige Kinder dient der Vorbereitung der instrumentalen und vokalen Ausbildung in der Musikschule.»[2] Und der entsprechende Passus zur Grundschulung: «Die Musikalische Grundausbildung soll die musikalischen Fähigkeiten des Kindes entwickeln und fördern und die Begabungsrichtung erkennen helfen. Sie soll darüber hinaus zum Instrumentalspiel notwendige Grundlagen schaffen. Sie hat somit ihren Sinn sowohl in einer allgemeinen Sensibilisierung für Musik als auch in der Vorbereitung des Instrumentalspiels.»[3]
Die Grundfächer Früherziehung und

Grundschulung sind also die Basis der Arbeit von Musikschulen, und ihr Besuch wird deshalb als Voraussetzung für ein Hauptfach von diesen vorgeschrieben. Sie gliedern sich in folgende inhaltliche Sachgebiete: Musikübung (Singen und Sprechen, Elementares Instrumentalspiel, Musik und Bewegung), Musikhören, Instrumenteninformation und Musiklehre.

Wenn auch die Musikschulen, sofern sie überhaupt Grundschulung durchführen, diese theoretisch für alle Kinder öffnen – beispielsweise wird mit Recht von einer Aufnahmeprüfung abgesehen –, so findet Selektion gleichwohl statt, vor allem dadurch, dass zu wenig oder gar keine Kurse angeboten werden. Die Gründe dafür liegen beim oft sehr mangelhaften Ausbau der Musikschulen, dann aber auch darin, dass zu wenig qualifizierte Lehrkräfte vorhanden sind, und deshalb fordern die offiziellen Pläne in Deutschland nur, dass Musikschulen zehn Prozent der Kinder im Vorschulalter durch Früherziehung und ebenso zehn Prozent der Primarschüler/innen durch Grundschulung erfassen sollen![4] Dort aber, wo Kurse durchgeführt werden, sind oft Barrieren durch Schulgelder eingebaut, mit denen die Musikschulen den für sie teureren Instrumentalunterricht teilweise finanzieren.

Nun gibt es aber auch löbliche Gemeinden, die über ihre Musikschule oder über die Schulpflegen Grundschulung anbieten, so dass wirklich alle Kinder der ersten Klasse in die Musikalische Grundschule gehen können und auch – trotz Freiwilligkeit – praktisch vollzählig gehen. Grundschulung wird hier zum Fach für alle, zum Schulfach, das zwar von speziellen Lehrkräften unterrichtet wird, aber gleichberechtigt in den offiziellen Fächerkanon aufgenommen wird.

Konfrontation oder Kooperation?

Grundschulung tritt also auch neben das Fach Schulmusik. Und damit beginnen verschiedene Probleme: Fachkraft kontra Allgemeinkämpfer/in (lies Volksschullehrkraft, die alle Fächer unterrichten muss), Musikschulziele kontra allgemeinbildende Schulziele, inhaltliche Überschneidungen wie kontraproduktive Unterrichtsergebnisse durch unterschiedliche Konzeptionen. Das grösste Problem besteht aber darin, dass eine Kooperation zwischen Musikschule und Primarschule und eine Lösung der eben genannten Divergenzen so lange nicht möglich ist, als es in den meisten Kantonen den Gemeinden überlassen ist, ob sie überhaupt (und wie sie) Grundschulung anbieten. Solange das mindestens innerhalb eines Kantons nicht verbindlich geregelt ist, kann eine Kooperation höchstens auf individueller Basis, nie aber auf der Ebene der Lehrpläne und der Schulorganisation zustandekommen. (Schweigen wollen wir zudem von jenen Kantonen, und es sind nicht wenige, die weder Musikschulen noch Grundschulung noch überhaupt einen fortschrittlichen Schulmusikunterricht kennen...)

Untersuchen wir gleichwohl das Verhältnis zwischen Musikschule und Volksschule mit der Absicht, die Möglichkeiten zur Kooperation aufzuzeigen. Der *Schulmusikunterricht in der Volksschule* (im folgenden kurz Schulmusik genannt) ist obligatorisch und erfolgt in Grossgruppen (in ganzen Schulklassen). Er wird – wie erwähnt – vom Klassenlehrer/von der Klassenlehrerin erteilt und richtet sich an alle Schülerinnen und Schüler, muss also im Horizont aller liegen. Zudem kann er nur Inhalte vermitteln, die in einer Grossgruppe zu erarbeiten sind. So kann zum Beispiel «nur» das Verständnis für das Wesen von Notationen geweckt und gefördert werden, nicht aber die Verfügbarkeit der traditionellen Notenschrift für jedes Kind erreicht werden, können nicht Blattsänger/innen herangezogen werden. Schulmusik hat deshalb einen eher einführenden Charakter, die Musikschule einen eher spezialisierenden – und das, wie etwa bei der sogenannten Notenlehre, bei gleichen Unterrichtsgegenständen. In den Grossgruppen des Fachs Schulmusik sind hingegen Ziele möglich, die wiederum in der Musikschule weniger im Vordergrund stehen: etwa die Betonung des Zusammenhangs von Musik und Welt (oder Gesellschaft, von der jeder Mensch ein Teil ist), also auch von Musik und Individuum/Kind; die Untersuchung von Funktionen und Wirkungen von Musik, von Musik als massenmedial verbreitetem Produkt; die Nutzung fächerübergreifender Möglichkeiten und – eingebettet im Klassenunterricht – das spontane Singen und Musizieren je nach Stimmung und Situation.

Die *Grundschulung in der Musikschule* hingegen ist bislang ein freiwillig zu nutzendes Angebot (ich fände es nicht schlecht, wenn Grundschulung, allerdings im Horizonte aller konzipiert, obligatorisch erklärt würde), das vielerorts etwas bis einiges kostet. Es gehen – vor allem im letzteren Fall – meistens nur interessierte, von ihren Eltern motivierte Kinder hin; Misserfolg hat keine schlechten Noten zur Folge wie in Schulmusik, sondern führt «höchstens» zum Austritt aus der Musikschule. Die Grundschulung erfolgt – auch wo sie allen gratis offensteht – in Kleingruppen. Sie soll die Kinder nicht nur allgemein für Musik sensibilisieren und ihre musikalischen Fähigkeiten wecken, sondern zielgerichtet die Begabungsrichtung abklären und die Grundlagen für den spezialisierenden Instrumentalunterricht schaffen. Die Grundschulung in der Musikschule vertieft den Bezug zur Musik, behandelt die Musik im Gegensatz zur Volksschule aber eher als isolierten Gegenstand (sicher trifft dies dann auf den Instrumentalunterricht zu).[5]

Diese Bemerkungen beschreiben nicht einen Idealzustand, sondern möchten zeigen, wo im Status quo Stärken und Schwächen der Institutionen Musikschule und Volksschule liegen – bezo-

gen auf die verwandten Fächer Grundschulung und Schulmusik – und wie es zu einer notwendigen Teilung der Aufgaben, zu einem Miteinander statt des Neben- und vielfach gar Gegeneinanders kommen könnte. Erst recht müssen hierzu Überlegungen angestellt werden, wenn Grundschulung für alle Kinder obligatorisch würde. Zunächst wäre eine Einigung darüber nötig, wer die Grundschulung durchführt – die Musikschule oder die Volksschulgemeinde. Eine Doppelspurigkeit wäre unsinnig. Diskutiert wird etwa die Möglichkeit, Kindergartenlehrkräfte so auszubilden, dass sie auch Früherziehung erteilen könnten, und Unterstufenlehrerinnen und -lehrer zur Grundschulung zu befähigen. Ob Integration oder Fachlehrkräfte, ob Musikschule oder Volksschule[6]: Grundschulung und Schulmusik sollen auch im obligatorischen Rahmen eigenständig bleiben und je ihre Vorteile einbringen.

Die Aufgaben der Schulmusik wurden bereits genannt. Der Grundschulung bleiben jene, die besser oder ausschliesslich in der Kleingruppe zu lösen sind, vor allem Experimentieren, Improvisieren, Komponieren; auch Umsetzungen in Bewegung (Tanz, Rhythmik), Bild, Farbe, Szene, Wort usw.; Spielen mit selbstgebastelten oder vorgegebenen einfachen Instrumenten. Es müsste zudem weiterhin – wenn auch behutsam – eine Abklärung der Instrumentenwahl im Hinblick auf den Übertritt in den Instrumentalunterricht der Musikschule stattfinden; der spielerische und experimentelle Umgang mit Tonerzeugungsprinzipien und -systemen und dann die intensive Beschäftigung mit vielen Instrumenten bleibt also ein wichtiger Unterrichtsgegenstand der Grundschulung.

Kritik der Grundschulung

Eine Grundschulung, die wirklich allen Kindern zugute kommt, die alle besuchen, muss allerdings auch in den Horizont aller rücken, muss von elitären, rein musikschulbezogenen Zielen absehen. Und auch wenn es beim Status quo bleiben und die Musikschulen Grundschulung weiterhin in eigener Regie und auf ihre Zwecke hin betreiben sollten[7], so müsste die Grundschulung sich gleichwohl öffnen, den Umgang mit Musik tatsächlich elementar halten.

Was in einem weitverbreiteten Lehrbuch für Musikalische Elementarerziehung[8] unter elementar verstanden wird, verdient diesen Namen auf alle Fälle nicht. Es gibt zwar viele gute Anregungen, geht dabei aber nicht vom Kind als ernst zu nehmender Persönlichkeit aus, sondern als von einem zu führenden und zu gängelnden Wesen. Beispielsweise geschieht der erste Kontakt mit Instrumenten nicht über das (elementare!) Erfinden oder die Deklarierung von irgendwelchen Gegenständen zu Instrumenten durch das Kind selbst, sondern die Lehrkraft (penetrant «Lehrer» genannt, obwohl Grundschullehrkräfte gegenwärtig meistens weiblichen Geschlechts sind . . .) bringt vorgegebene Instrumente mit (Orff-Schlaginstrumente) und lehrt die Kinder zuerst einmal die «richtige Handhabung» (sie «setzt eine sorgfältige Einführung voraus, die auf mehrere Stunden verteilt wird», S. 78). Eine elementare Begegnung mit vorgegebenen Instrumenten hätte natürlich vom eigenständigen Erkunden auszugehen, woraus die Kinder die richtigen Schlüsse für den sachgerechten Umgang mit ihnen von sich aus ziehen würden. (Was heisst überhaupt «richtig»? Für einen bestimmten Klangeffekt ist vielleicht eine «falsche» Handhabung notwendig.)

Oder das «Erfinden» von eigenen Notationen (ein wichtiger Unterrichtsgegenstand, der ein selbständiges Kapitel verdiente!) wird mit folgender Bemerkung «angeregt»: «Die K(inder) übertragen einen leiser werdenden Höreindruck auf ein Blatt Papier. Das Leiserwerden wird durch schwächeren Druck und kleinere Bewegungen dargestellt. Weiche Farbstifte eignen sich zur Darstellung von laut und leise besser als Filzstifte» (S. 42). Überflüssig zu sagen, dass es den Kindern überlassen sein sollte, herauszufinden, wie sie ein Leiserwerden graphisch umsetzen wollen oder welches Schreibwerkzeug sich für *ihre* Umsetzungsidee am besten eignet! Sonst kann man gleich zur traditionellen Schrift übergehen, was unser Autor allerdings letztlich beabsichtigt. Unter «elementar» subsumiert also auch er immer noch etwas höchst Spezielles, nämlich die Einführung in die Musiklehre des 18. und 19. Jahrhunderts (oder was gewisse Musikpädagogen darunter verstehen). Und so müssen sechs- bis achtjährige Kinder bald einmal eifrig Notenköpfe malen, Viertel-

Zeichnung von Johann Baptist Scholl

und Achtelnoten unterscheiden, zwei- und dreiteilige Liedformen und etwa das Rondo mit Grossbuchstaben analysieren sowie C-Dur beherrschen.
Überall wird gelenkt und manipuliert, halt «erzogen» (siehe Musikalische Früh- oder Elementar*erziehung)*. Anstatt dass die Lehrerin/der Lehrer den Lernprozess behutsam begleitet und anregt, soll sie/er ihn vorschreiben. So müssen die Kinder den dritten Satz von Haydns Trompetenkonzert «vor allem gefühlsmässig als heiteren Dialog zwischen dem Orchester und der Solotrompete empfinden» (S. 87/2. Bd.)! Eine ungeheure Arroganz entlarvt sich in solchen Anweisungen. Sie ist aber auch auf anderer Ebene zu beobachten: So muss ein Kind, das Musikalische Grundschulung besucht und elementar mit Musik umgehen soll, zwar Begriffe wie Rondo, Menuett, Crescendo, Diminuendo und C-Dur kennen (S. 159 und 153/2. Bd.), anderseits «gehen wir bewusst nicht auf das Problem der Ganz- und Halbtonschritte ein, da dies die K(inder) intellektuell überfordern würde. Wenn K fragen, weshalb es schwarze Tasten am Klavier habe, erklären wir, dass diese vorhanden seien, damit man von allen Tönen aus Tonleitern spielen könne» (S. 154/2. Bd.). Ein Kommentar erübrigt sich!
Dabei steht in der Einleitung: «Von einer messbaren, produktorientierten Schulung verlagert sich das Gewicht auf eine handlungsorientierte Planung, die den Lernprozess ins Zentrum stellt» (S. 3). Es wäre schön, wenn das Buch von dieser pädagogischen Richtung ausginge – es missversteht aber «handlungsorientiert» als ausschliessliches Agieren der Lehrkraft, die eh schon die Ergebnisse des Handelns kennt, und als Reagieren der Schüler und Schülerinnen. Und auch vom Messbaren rückt der Autor – trotz blauäugiger Absichtserklärung – nicht ab: Der zweite Band beginnt mit einer «Schülerbeurteilung», die umfassender und brutaler nicht sein könnte und den Begriff «elementar» endgültig lächerlich macht (S. 6–9, 2. Bd). Was soll da der «Verzicht auf eine Bewertung mit Noten oder Punkten», wenn die Umschreibung der «Tatbestände mit Worten» von einer solchen Lieblosigkeit zeugt? Von dieser Beurteilung her wird ersichtlich, wie Grundschulung hier verstanden und betrieben wird. Und: trotz der Beteuerung, die Beurteilung diene nur der Beratung von Kind und Eltern, wird der Schülerbeurteilungsbogen in Zürich zur Entscheidungsgrundlage für die Aufnahme des Kindes in den Instrumentalunterricht, wird also zum Selektionsmittel.[9]
Statt gelösten Entdeckens verschiedenster musikalischer Betätigungen und der eigenen Fähigkeiten, statt ungezwungenen Experimentierens und Improvisierens, statt kontinuierlicher Schulung des Hörsinns und Hörens von unterschiedlichsten Musiken[10] wird das Kind einem Dauerstress ausgesetzt mit dem Ziel, es auf das Instrumentalspiel abzurichten. Obwohl ich als Musikschulleiter und Instrumentallehrer Verständnis dafür habe, dass von der Grundschulung erwartet wird, dem zukünftigen Instrumentalschüler die traditionelle (nicht identisch mit elementarer!) Musiklehre beizubringen, bin ich der Meinung, dass diese am besten im Instrumentalunterricht und im diesen begleitenden Solfège-Kurs vermittelt wird. Grundschulung, ob an einen partiellen Teilnehmerkreis oder ob an alle gerichtet, sollte ganz allgemein die natürliche Freude am Musizieren und Musikhören fördern und die jedem Menschen mit unterschiedlicher Gewichtung eigenen musikalischen Fähigkeiten wecken und ausbauen. Statt die Kinder mit theoretischem Wissen vollzustopfen, sollen ihnen Freiräume für ihre Anliegen, Ideen und Bedürfnisse geöffnet

Zeichnung von Gustave Doré

werden; statt C-Dur zu «ochsen», sollen sie möglichst viele Tonsysteme im klingenden Beispiel erleben, Musik anderer Völker und der verschiedensten Richtungen und Stile hören.
Freiräume und Stressabbau braucht indes auch die Lehrkraft. Wiederum ist es ein Widerspruch in sich selbst, «dem Lehrer möglichst viel *Stoff exemplarisch zur Auswahl bereitstellen*» (S. 3, Hervorhebung im Original) zu wollen. Die Alternative heisst, entweder möglichst viel Stoff anzubieten oder aber dann wenige Themen exemplarisch aufzubereiten — beides zusammen geht nicht. Schüler/innen und Lehrer/innen werden denn auch regelrecht durch die Stofffülle erdrückt, die Phantasie der Lehrkraft — die wichtigste Fähigkeit für das Erteilen von Grundschulung neben derjenigen, auf Impulse der Schüler einzugehen — abgetötet. Und so wird durch eine solche Konzeption von Grundschulung nicht nur das Kind, sondern auch die Lehrkraft gegängelt.[11]

Für eine andere Grundschulung

Oben habe ich schon einige Prinzipien der Grundschulung, so wie ich sie verstehe, angetönt. Ich füge dem einige weitere Grundsätze thesenartig an.
Alle Lernfelder/Verhaltensweisen der Grundschulung sollen darauf angelegt werden, den Hörsinn kontinuierlich zu schulen und das Hören zu differenzieren. Hören von Musik heisst also nicht einfach nur sogenanntes Werkhören, sondern meint den Hörvorgang an sich. Differenziertes Hören ist die Voraussetzung für jede musikalische Betätigung, und so verstanden kommt dieser Schulung des Hörsinns und des Hörens eine Mittelpunktstellung in der Grundschulung (und auch in der Schulmusik) zu, ist jeder Moment in der Grundschulung Hörschulung. Unter «Musik» wird hier jeder gestaltete akustische Zeitverlauf verstanden — ungeachtet, ob das Material aus Geräuschen, Klängen oder reinen Tönen besteht oder aus einer Kombination dieser drei Schallarten; ungeachtet auch, ob der musikalische Verlauf bewusst geplant ist oder ob der/die Hörende in einen zufälligen akustischen Vorgang von sich aus gestalterische Merkmale «hineinhört» und -denkt (Vogelkonzert im Wald, Alltagsgeräusche usw.). Prinzipiell wird jedes Material als gleichrangig betrachtet. Das heisst auch, dass nicht allein alle Arten von (traditionell verstandener) Musik, sondern alles Hörbare schlechthin in die Hörerziehung einbezogen werden muss. Zusammengefasst: Alles Hörbare ist potentiell Musik. Diesem umfassenden Hörobjektverständnis steht ein ebenso umfassendes Hörsubjektverständnis gegenüber: Wer einen Hörsinn hat, ist potentiell musikalisch. Jedes nicht hörbehinderte Kind braucht von Anfang an seinen Hörsinn, und mit Musik vielfältig umzugehen ist ihm eine Selbstverständlichkeit. Grundschulung muss hier anknüpfen; sie ist keine Sache der Begabung, sondern eine des Begabens. Sie geht von der realen Lebenssituation der am Unterricht Beteiligten aus und setzt bei den Schülerinnen/Schülern nur das voraus, was bei allen vorausgesetzt werden kann: nämlich Alltagsgeräusche, Sprache, durch technische Medien vermittelte Hörerfahrung.
Der Begriff des Elementaren ist zu revidieren. Auch in der Früherziehung haben komplexe Gebilde Platz, die durch stufenweise Aufschlüsselung differenziert werden. Komplexe Musik ist sicher nicht zum Bereich des Elementaren zu zählen. Dennoch gestattet sie einen elementaren Zugang, zum Beispiel über die Untersuchung nach elementaren Klangeigenschaften (Parametern wie hoch — tief, laut — leise, lang — kurz usw.) und Formprinzipien. Elementar müssen also nicht die Lerngegenstände sein, sondern die Vermittlungsformen. Der jetzige additive Weg (von der «Kuckucksterz» über Pentatonik zur diatonischen und — wenn überhaupt — sehr viel später zur chromatischen Skala) ist insgesamt abzulehnen. Selbstverständlich gehört dazu, dass die Beschäftigung mit neuer Musik gleichsam in der ersten Stunde der Grundschulung anfängt!
Die fünf musikalischen Verhaltensweisen (Erfinden, Wiedergabe und Hören von Musik; Umsetzung von Musik in andere Ausdrucksformen wie Tanz, Farbe, Spiel; Nachdenken und Aussprache über Musik) haben gleichrangige Bedeutung und sollen — bei aller wechselseitigen Durchdringung und mit Beachtung der altersgemässen Gewichtung und Variierung — einzeln bewusst gemacht und geübt werden.
Eine so verstandene Grundschulung wird auch viel mehr Kinder motivieren, ein Instrument spielen zu lernen. Für mich ist einziges Kriterium, ein Kind zum Instrumentalunterricht zuzulassen, seine Freude am Instrument, am Musizieren, die es mit Üben und regelmässigem Besuch des Unterrichts bekundet, und nicht etwa seine Begabung. Das heisst allerdings, die Musikschule so ausbauen und subventionieren zu müssen, dass alle Kinder, die eintreten wollen, aufgenommen werden können — meiner Erfahrung nach ist das ein Drittel bis die Hälfte aller schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen. Es gibt also nicht nur ein von der Begabung unabhängiges Recht auf Grundschulung, sondern auch ein allgemeines Recht auf Instrumentalunterricht. Das Kapital, das hier Kanton, Gemeinden und Eltern zur Verfügung stellen, ist gut angelegt.

Toni Haefeli

Diesen Aufsatz widme ich meinem Freund und Mitstreiter für eine demokratische Musikpädagogik, Peter Rusterholz.

1 Siehe das weiter unten untersuchte Lehrwerk von Willi Renggli, *Praxis der musikalischen Elementarerziehung*, Bd. 1 Zürich 1978, Bd. 2 Zürich 1979.

2 Verband deutscher Musikschulen (VdM), Lehrplan Musikalische Früherziehung, Regensburg 1979, hier zitiert nach Diethard Wucher, *Grundfächer Musikalische Früherziehung und Grundausbildung*, in: *Handbuch des Musikschulunterrichts*, Regensburg 1979, S. 127. — Das Zurückgreifen auf deutsche Lehrpläne und Vorbilder ist darin begründet, dass a) der VdM hier vorangegangen ist und vorgearbeitet hat und b) der Verband Musikschulen Schweiz (VMS) die deutschen Richtlinien übernommen hat.

3 VdM, Lehrplan Musikalische Grundausbildung, Regensburg 1976, hier zitiert nach Wucher, op. cit., S. 127.

4 Cf. Wucher, op. cit., S. 128. Das sind Durchschnittswerte, bezogen auf die ganze BRD. Das heisst nicht, dass gut ausgebaute Musikschulen nicht mehr Kinder erfassen: bei gut und sachgerecht ausgebauter Grundschulung nehmen an der Früherziehung durchschnittlich 15 Prozent, an der Grundschulung durchschnittlich 25 Prozent der betroffenen Altersjahrgänge teil. Das gilt — weniger für die Früherziehung als für die Grundschulung — ungefähr auch für die Schweiz, wobei bei optimalen Bedingungen der Anteil bis zu hundert Prozent steigen kann.

5 Die Gedanken in diesem Abschnitt stützen sich z. T. auf Willi Grundlach, *Kooperation Musikschule — Allgemeinbildende Schule*, in: *Handbuch des Musikschulunterrichts*, op. cit., S. 331 ff.

6 Sollte wenigstens die Grundschulung im Schulalter für alle Kinder obligatorisch und im beschriebenen Sinne in die Primarschule integriert werden, so könnten sich die Musikschulen vermehrt für die Musikalische Früherziehung einsetzen.

7 Entlarvend ein Satz in Wuchers sonst vernünftigen Ausführungen (op. cit., S. 134): «Woher sollten eigentlich die Musikschulen ihre späteren Instrumental- und Vokalschüler (...) bekommen, wenn diese nicht als kleine Kinder für eine intensive Beschäftigung mit Musik motiviert (...) werden!» Sind die Kinder für die Musikschulen oder die Musikschulen für die Kinder da? Ganz abgesehen davon entbehren die Befürchtungen jeder Grundlage: Die Musikschulen können im allgemeinen ja die Nachfrage gar nicht befriedigen. Und mit einer Grundschulung, wie ich sie am Schluss skizziere, wird diese Nachfrage noch grösser sein!

8 Cf. Anm. 1.

9 Cf. die Ausführungen Rengglis zu diesem Beurteilungsbogen und seinem Selektionscharakter bei der VMS-Veranstaltung zum Thema «Selektion in der Musikschule» am 12. November 1983 in Zürich.

10 Renggli sieht erstens «Musik hören» nur als Werkhören und nicht als kontinuierliche Hörsensibilisierung vor (siehe hierzu die Bemerkungen weiter unten) und zweitens nur Musikausschnitte vorwiegend aus dem 18. und 19. Jahrhundert. Aussereuropäische Musik und Volksmusik ist nur ganz am Rande vertreten; die Musik der Kinder und Jugendlichen praktisch inexistent. Die Übersichten über die Musikbeispiele (S. 11/1. Bd., S. 10/2. Bd.) sind flüchtig abgefasst: Die Chronologie ist oft verletzt; Nationalitäten werden nach Lust und Laune mal notiert, mal weggelassen; Camille Saint-Saëns wird dem 20. Jahrhundert zugewiesen, deren bedeutendste Vertreter allesamt fehlen (Wiener Schule, Strawinsky, Bartók), und die «Avantgarde», was immer das heute heisst, ist nur gerade mit Stockhausen und Ligeti präsent.

11 Allerdings ist diese Überfülle auch darin begründet, dass das Buch schlecht ausgebildeten Lehrkräften auf die Sprünge helfen will oder — beim herrschenden Mangel an Grundschullehrkräften — als autodidaktisch zu bewältigendes Lehrwerk dienen kann.

NEUERSCHEINUNG

Pierre Sarbach
Friedrich Theodor Fröhlich 1803-1836

Erstmals kann eine musikwissenschaftliche Arbeit über das Gesamtwerk des bedeutendsten Vertreters der frühen Romantik in der Schweiz vorgelegt werden. Zwei Portraits, viele Musikbeispiele, umfassendes Werkverzeichnis.

Alleinvertrieb: Musikhaus Hug, Postfach 947, CH 8401 Winterthur.