

Die "Brummer" : unsere musikalischen Sorgenkinder : individuelle Hilfeleistung im Vorfeld der Musikerziehung

Autor(en): **Pimmer, Hans**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **71 (1984)**

Heft 2

PDF erstellt am: **19.04.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-526747>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Die «Brummer» – unsere musikalischen Sorgenkinder

Individuelle Hilfeleistung im Vorfeld der Musikerziehung

Hans Pimmer

Musikalisch minderbegabte bzw. zu wenig geförderte Kinder bedürfen im Rahmen des Musikunterrichtes einer besonderen Betreuung, damit mehr oder weniger bei *allen* jungen Menschen die musischen Kräfte und die Freude am aktiven Musizieren und Musikhören geweckt werden. (L. Rinderer)

Zu den musikalischen Minderbegabten gehören die «Brummer», die wir in allen Schulklassen antreffen können. Selbst wenn Erstklässler zunächst mit Begeisterung «falsch» singen, kommt irgendwann der Zeitpunkt, wo sie sich ihrer musikalischen Schwäche bewusst werden. Wer auf solche Kinder bereits näher eingehen konnte, der wird bald gemerkt haben, dass es weder böser Wille noch Abneigung dem Fach Musik gegenüber ist, sondern einfach ein Unvermögen, dem es beizukommen gilt. Wer bei der Betreuung solcher Schüler immer wieder empfinden konnte, in welchem Masse sich solche Kinder in einer für sie wichtigen Sache ihren Mitschülern gegenüber im Hintertreffen fühlen – viel mehr, als dies etwa bei lese- oder rechenschwachen Schülern der Fall ist – und mit welcher Freude sie jeden Teilerfolg an sich registrieren, der muss von einem wirklichen Betroffensein sprechen. Diese Kinder tragen in der Tat an einem ganz persönlichen Problem, zu dem wir als Grundschullehrer *von Mal zu Mal* einen neuen methodischen Ansatz finden müssen.

1. «Brummer» ist nicht gleich «Brummer»

Erste Tonvorstellungen in den Kindern zu erzeugen und in einfachster Singerfahrung zu erproben, mit diesem ebenso bescheidenen wie grundlegenden Programm möchten wir jenen Kindern helfen, zuerst einmal Zutrauen zur eigenen Stimme zu gewinnen. Geduld und nur geringe Leistungserwartung lassen uns Lehrer die vielen Rückfälle als etwas Selbstverständliches nehmen, ja als Ermunterung

zu weiteren Versuchen. Gar manches müssen wir der Zeit überlassen. Eine solche zusehender GrundEinstellung ist für Kind und Lehrer gleichermassen vonnöten. Und nur ein Zusammenwirken von gleichbleibender Aufgeschlossenheit und beharrlicher Ausdauer wird uns gemeinsam kleine Schritte voranbringen.

Es scheint sich überhaupt die bei den «Brummern» im argen liegende musikalische Situation – sei es als Verkümmern, sei es als Verbildung – in einem Zustand der Verhärtung zu befinden, der uns häufig auch an eine Störung im entwicklungs- und tiefenpsychologischen Bereich denken lässt. Besonders augenfällig treten diese Gegebenheiten bei einem Vergleich mit der organisch bildbaren Musikalität des Durchschnittskindes zutage; vergegenwärtigen wir uns, dass bei ihm in der Regel musikalische Anregung und Unterweisung von seinem Elternhaus, von seiner Umwelt, von Kindergarten und Grundschule als natürliche Impulse in eine normale Entwicklung integriert sind. – Wir werden also gut daran tun, auch unser allgemeines Erziehungsverhalten den «Brummern» gegenüber mit in den Kreis der Überlegungen aufzunehmen. Wogegen wir rein musikalische Begabungsmängel meist in einer untergeordneten Rolle sehen dürfen.

Unser Bemühen um einen sauber intonierenden, klangschönen Klassengesang wird uns bald auf «Brummer» aufmerksam machen. Gewissheit erlangen wir, wenn wir die betreffenden Kinder ohne Beeinflussung ein erlerntes Lied singen und eine kurze Tonfolge nachsingen lassen. Das Bild des «Brummers» kann sich uns verschieden darstellen. Am ehesten für unser methodisches Vorhaben geeignet scheint etwa eine *Einteilung der «Brummer»* nach dem Ausmass der Abweichung in der Gehörsfunktion:

a)

In den leichteren Fällen können wir auf einen Kindergesang treffen, der zwar in der tonalen

Wiedergabe kaum die eigentliche Liedmelodie wiedererkennen lässt, der aber die eine oder andere Melodiebewegung (auch im Wiederholungsfall!) mitvollzieht. Wir können als sicher annehmen, dass bei solchen Kindern die tonalen Begriffe hoch-tief, die allen Musizierenden als zuverlässiger Vorstellungshintergrund eine wichtige musikalische Orientierungsmöglichkeit bieten, «im Keim» vorhanden sind.

b)

Nicht ganz so aussichtsreich stellt sich das Singen eines Kindes dar, das gar keine Entsprechung zum melodischen Verlauf des Liedes erkennen lässt; abgesehen von der bemerkenswerten Tatsache, dass diese Kinder mit dem gesungenen Ton «noch» umgehen. Ein wesentlicher Aspekt dieser Tatsache ist, dass die meisten von ihnen recht unbefangen und kraftvoll singen. Sie haben also zum gesungenen Ton noch eine wirkliche Beziehung und fühlen sich auch als kleine Sänger. Zu dieser positiven Einstellung zum Gesang bringen sie unverbrauchte Energie mit. Und wir werden uns als Betreuer ihr bereitwilliges und aufgeschlossenes Mitgehen als tragfähige Grundlage zu erhalten versuchen.

c)

Auf unsere Aufforderung, ein gelerntes Lied zu singen, erhalten wir von manchen Kindern nur ein Absprechen des Liedtextes; und dies oft sehr zögernd und gehemmt. Ein nochmaliger Versuch kann das Resultat erbringen, dass selbst geringfügige tonale Schwankungen an der Rede nicht zu einer Sprachmelodie ansetzen. In solchen seltenen Fällen ist es besonders schwierig, individuelle Anknüpfungspunkte auszumachen. Nachdem elementares musikalisches Empfinden gestört zu sein scheint, gewinnen Fragen über die frühere Kindheit, Fragen die allgemeine psychische Situation betreffend, Fragen von sozialer Relevanz an Bedeutung. Eine echte musikalische Minderbegabung verspricht hier einer methodischen Arbeit im Vorfeld der Musikerziehung am ehesten Aussicht auf Erfolg.

Kinder, die sich auf die tiefere Stimmlage des Lehrers schlecht einstellen können, die auf das männliche Stimmvorbild sehr unsicher reagieren, sind *keine* «Brummer». Es wird das Zusammenklingen der Männerstimme mit der Kinderstimme zwar vom Grossteil der Kinder durch Gewöhnung als starke Klangver-

schmelzung empfunden und ohne Schwierigkeiten als «Einstimmigkeit» gehandhabt. Aber einzelne Kinder fühlen sich ab und zu doch der klingenden Zweistimmigkeit gegenübergestellt und können ihre eigene Stimmlage nicht ohne weiteres einordnen. Deshalb versuchen sie auch, ihren Gesang mal der höher liegenden Stimme ihrer Mitschüler und mal der tieferen Lehrerstimme anzugleichen. Es nimmt sich also zunächst wie «falsches» Singen aus, was in Wirklichkeit nur augenblickliche Desorientiertheit ist.

Wir werden überhaupt die individuelle Betreuung unserer «Brummer» fast ebenso aufmerksam an einzelnen Grundschwächen und Teilzusammenhängen ausrichten wie an einer konsequent aufbauenden Förderungsabsicht. Die etwas pauschale Bezeichnung «Brummer» mag uns dabei manches Rätsel aufgeben.

2. Ursache oder Randerscheinung?

Nicht immer geben sich Grundschwächen nämlich auch als solche zu erkennen. Oft zeigt erst einige Erfahrung mit einem Kind, ob eine Fehlleistung in diesem Einzelfall mehr oder weniger verursachend für die musikalische Gesamtsituation ist oder ob sie nur eine äusserliche Randerscheinung darstellt. So kann sich im Lauf der Arbeit mit einem melodisch sehr schwachen Kind herausstellen, dass sein noch nie angesprochenes rhythmisches Gefühl der eigentliche, tragfähige Ausgangspunkt ist, an den sich die weitere Entwicklung anschliessen lässt. Da wir bei der Behebung einer derartigen Grundschwäche an das Wachsen und Erstarken eines Fundamentes gleichermassen denken müssen, wird ein gezieltes und intensives Eingehen ebensoviel halten, wie es verspricht: ein- bis zweimal fünf Minuten pro Woche mit dem Einzelkind bzw. mit der kleinen Gruppe mögen als Minimalprogramm gelten.

Was liegt näher, als unser methodisches Interesse zunächst in der eigenen *Unterrichtshaltung* zu verdeutlichen. Richtiges Vormachen, gesammeltes Anhören und schönes Nachsingen sind der direkte Weg zur Schaffung eines Tonideals. Dabei ist volle Konzentration erforderlich.

Bei einem Schülertyp werden wir den erwarteten Erfolg einer solch bewussten Einstellung, auf eine melodische Vorgabe beispielsweise, vorerst vermissen. Kinder, die in anderen Fächern durch sehr oberflächliche, *schlampige Auffassung* gehandicapt sind, können auch im Musikunterricht nur zu einer auffällig ungenauen und lückenhaften tonalen Wiedergabe fähig sein. Beginnt sich die Schlampigkeit bereits im Wesen des Kindes zu verfestigen, ist sie nur als ein fächerübergreifendes Grundübel mit Erfolg anzugehen.

Von ähnlicher Hartnäckigkeit ist häufig eine *stark zurückgenommene Äusserungsbereitschaft*, die das ganze Verhalten des Kindes kennzeichnet. Besondere Veranlagung, persönliche Erfahrungen sowie Hemmungen mögen u.a. mitspielen. Diese allgemeine Ausdrucksweise findet sich meist auch im sprachlichen und schriftlichen Bereich. Anstösse zu Aussagen, Stellungnahmen, Gesprächsansätzen sowie Lob, Bekräftigung, Ermutigung, ggf. Übertragung von Funktionen werden hier helfen. So grundlegend notwendig es ebenso in diesem Fall wäre, im gesamten Unterricht zentriert vorzugehen, um den blockierten Ausdruck zu lockern.

Bereits ganz wesentlich auf sprachlichem Sektor behandeln liesse sich eine Grundschwäche der «Brummer», deren Besserung häufig eine entscheidende Wende in der musikalischen Entfaltung eines solchen Kindes herbeiführt. Es ist dies ein *unentwickeltes rhythmisches Empfinden*. Die methodische Schlüsselstellung dieser Gegebenheit leitet sich mit Sicherheit aus der Tatsache ab, dass im Rhythmus naturgegeben die Musik aus der Sprache herauswächst. Unsere Hände und Füße sind die ersten und natürlichsten Instrumente zur Rhythmusverwirklichung: wir klatschen mit den Händen, mit den Fingern/wir klipsen mit den Fingern (Schnalzen)/wir patschen (klatschen) auf die Schenkel, auf den Tisch/wir stampfen mit den Füßen, mit der Fussspitze, mit der Ferse, unser ganzer Körper schwingt mit. Sprechen und Bewegen gehen miteinander einher. Das Kind wird so erstmals mit der Koppelung zweier musischer Tätigkeiten vertraut. Es lernt die rhythmischen Grundbegriffe «betont» und «unbetont» (z.B. als fest-leicht) kennen. Anfangs mit der Lehrkraft mitsprechend, sodann beim Vor- und Nachsprechen wird ihm das akzentuierte

Sprechen immer geläufiger. Es ist einerseits der Wechsel der Körperinstrumente (Finger, Hände...) zum gleichen Wort, andererseits die Wiederholung einer bestimmten rhythmischen Struktur in der sprachlich-körperlichen Aktion, die dem Kind den Rhythmus immer deutlicher erfahren lassen. Eine fundamentale Verankerung der Notenwerte und Taktarten im kindlichen Unterbewusstsein geschieht durch eigenen tätigen Vollzug. Eine Gegenüberstellung verschiedener rhythmischer Formeln lässt das Kind rhythmische Prägnanz und taktische Eigenart erleben: «Birnbäum, Birnbäum» (in vier Viertelwerten) dann «Hol-ler-busch, Hol-ler-busch» (in sechs Achtelwerten). Gerade für die rhythmische Grundschulung bietet das Orff-Schulwerk I eine Fülle von Sprechübungen in Form von Worten, Wortreihen, Aufzählversen, Kinderreimen, Rätselsprüchen. Hier finden wir auch Übungen zum Patschen sowie Rhythmen zum Vor- und Nachklatschen. Zur rhythmischen Begleitung leichter Lieder wählen wir jeweils eine der folgenden rhythmischen Grundformen als die geeignete aus: für Zweitakt $\underline{1} \ 2 \ \underline{1} \ 2 \dots$, für Dreitakt $\underline{1} \ 2 \ 3 \ \underline{1} \ 2 \ 3 \dots$, für Viertakt $\underline{1} \ 2 \ 3 \ 4 \ \underline{1} \ 2 \ 3 \ 4 \dots$. Besonders für rhythmisch schwachbegabte Kinder bedeutet die rhythmische Liedbegleitung in einer Gruppe oder im Klassenverband eine wertvolle Vertiefung der gewonnenen metrischen Erfahrung. Es hat den Anschein, als fänden manche Kinder hier den Anschluss an den musikalischen Pulsschlag ihrer Klasse.

**«schweizer schule» –
die anspruchsvolle Zeitschrift
für anspruchsvolle Lehrer.**
