

10.15773/EKE.2017.003

DIE FÖRDERUNG DER EMOTIONALEN INTELLIGENZ DURCH MUSIK

**Darstellung einer musikalischen
Erziehungskonzeption**

RITA UZSALY-PÉCSI

KAPITEL I. – EINLEITUNG

BEGRÜNDUNG FÜR DIE THEMENWAHL DER FORSCHUNG

„Das Grundproblem unserer Gegenwart ist nicht die Atombombe, sondern das menschliche Herz: so stehen wir heute, in dieser Zeit vor einem bestimmten, unvermeidbaren Entweder-Oder. Entweder kommt eine moralische Umwandlung oder aber die endgültige Vernichtung. Entweder erneuert sich die Gesinnung oder das Leben geht unter. Das wahre Problem steckt im Herzen und in den Gedanken der Menschen. Das ist kein physisches sondern ein ethisches Problem. Die Wissenschaft entwickelte sich schneller als das Gewissen.“ (Einstein [-])

Die Entfaltung der Persönlichkeit des ganzen Menschen, die Verstärkung seiner humanen Werte, damit er lebensfähig wird, sind die grundsätzlichen, langfristigen Zielsetzungen der Pädagogik. Das Ideal der Erziehung vom *guten Menschen* und dem *guten Fachmann*, die Entwicklung von intellektuellen und emotionellen Fähigkeiten, der sozial wertvoller und individuell erfolgreichen Lebensführung, sind seit Jahrhunderten große Herausforderungen für die pädagogisch Theorieschaffenden und Schulschöpfer.

Die Schule ist verpflichtet, die Bedürfnisse des Lebens zu prüfen und sich zu bemühen, durch ihre Arbeit die Lösung zu fördern. Ihre Aufgabe ist das besonders jetzt, da die Sorgen des alltäglichen Lebens uns fast wie eine unerträgliche Last drücken.

Was sind die schwierigsten Sorgen im täglichen Leben des in der Schule heranwachsenden Geschlechts?

Die explosionsartige Technisierung des Lebens im 20. Jahrhundert, die bislang nicht dagewesene Informationsfülle, die sprunghafte Erweiterung von Ansprüchen der Verbraucher, die sprunghafte Verstärkung des Wettbewerbs forderten laut in der Bildung die Betonung der intellektuellen Kenntnisse und Leistungen. Dieser Vorgang hat innerhalb kurzer Zeit die zur proportionalen Entwicklung der ganzen Persönlichkeit dienenden ausbalancierenden Faktoren der Erziehung abgedrängt, die gleichzeitig die Ansprüche des Gewerbes/Berufs, der Persönlichkeit und des gesellschaftlichen Lebens regeln.

Das alles führte dazu, dass einerseits erfreuliche geistige Leistungen erbracht wurden, unsere Schüler bereits während ihrer Studienzzeit eine imponierende Informiertheit erwerben konnten, andererseits wurden aber auf immer mehr Fachforen die Nebenwirkungen der Proportionsverschiebungen, die typischen Defizite der nach Jahren aus dem Netz der professionellen Erziehung ausgeschiedenen erwachsenen Persönlichkeiten erwähnt. Dies sind namentlich die Aggressivität, die enervierte Apathie, die emotionelle Niedergeschlagenheit, die extrem pragmatische Lebensanschauung, das niedrige Niveau der Toleranz von Frustration, die degenerierte Erlebnisfähigkeit, die auf ihre Atome zerfallende, zu keinem einheitlichen Weltbild führende Menge der Kenntnisse.

Die Pädagogikprofessorin an der Bostoner Universität, Karen Arnold berichtet über diese Erfahrung bei einer Longitudinalprüfung die Laufbahn von Mittelschulprimussen beobachtend: *„Daraus, dass jemand Primus ist, folgt nur, dass der Betreffende in Hinsicht der Zensuren ausnahmsweise Gutes leistet. Man erfährt nichts darüber, wie er dann die Unbilden des Lebens tragen wird. Die Schule mit eingengerter Funktion wurde zum höchsten Ort der Vorbereitung auf eine folgende Schulstufe, nicht auf das moralische und erwachsene Leben.“* (Karen 1992.)

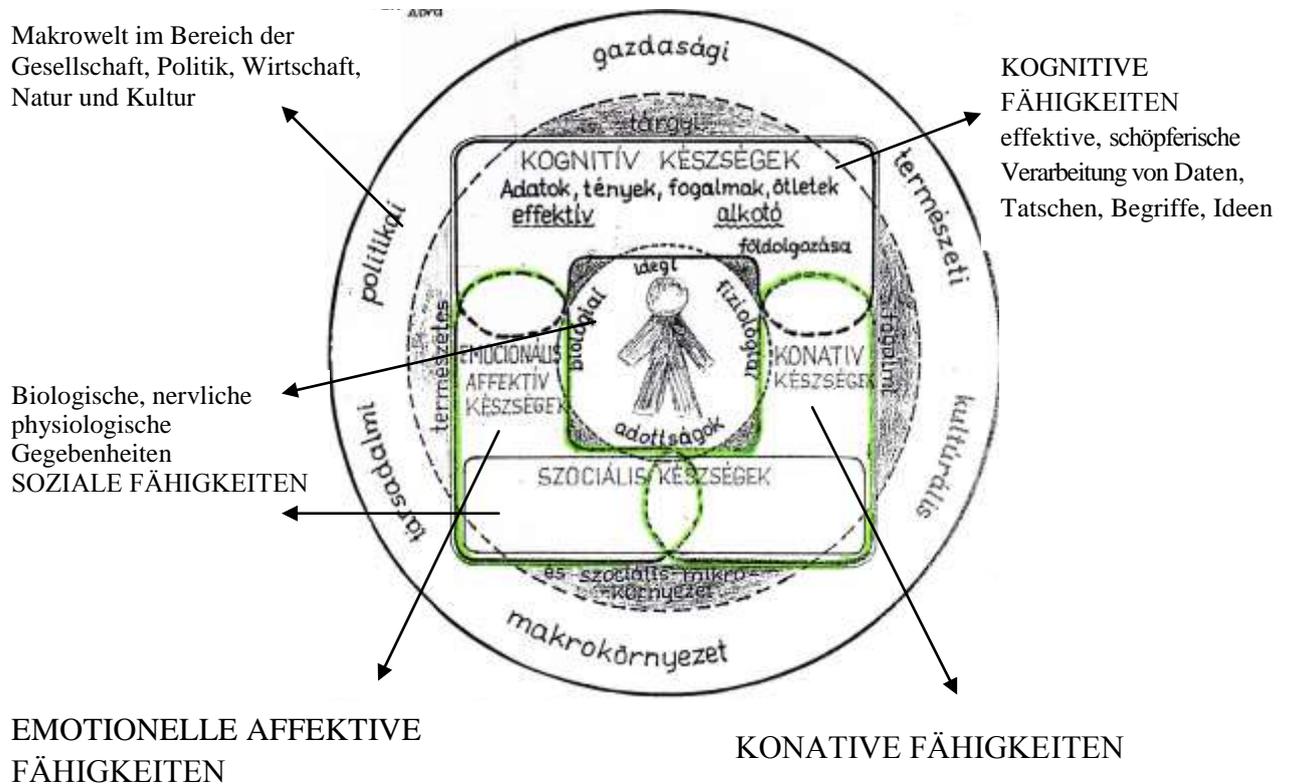
Die Familien, die auch selbst um ihre geistig-soziale finanzielle Existenz kämpfen, können immer weniger Unterstützung, ausgleichende Funktion übernehmen. Die Erscheinung gilt heute bereits fast als Gemeinplatz, obwohl die verhältnismäßig guten oberflächlichen Studienleistungen, in den sich mit „Elite“-Schülern beschäftigenden Schulen, die Symptome eine Zeit lang verdecken.

Es ist eine unserer schwersten Sorgen, dass der in der Schule planmäßig entwickelte IQ-Wert *„...auch im besten Fall nur zwanzig Prozent der den Erfolg beeinflussenden Faktoren ausmacht, achtzig Prozent auf andere Kräfte zurückgeführt werden können.“* (Goleman 1997, 60.)

Oder das Gleiche in der Interpretation von László Németh:

„Es ist nicht wahr, dass ein Soldat eine Menge Militärkenntnisse, Gewandtheit und Routiniertheit ist. Der Soldat ist ein Mensch, und nur darüber hinaus Waffenkenner und Waffenträger. Sein Verhalten an der Front hängt in erster Linie von seiner Anständigkeit und nur danach von seiner Geschultheit: seine Persönlichkeit ersetzt eher die Lücken seiner Geschultheit, als die Kriegstüchtigkeit des Menschen.“ (Németh 1980, 41.)

Die erste Abbildung stellt den gleichen Grundgedanken in Fähigkeitsfelder aufgeschlüsselt dar.



(Pécsi, 2002.)

Den innersten Kreis der Persönlichkeit bilden die biologisch-physisch-nervlichen Gegebenheiten. Diese ureigenen Eigenschaften stehen mit den Fähigkeiten in Verbindung, können deren Entfaltung fördern, bzw. behindern, aber nicht mit vorbestimmendem Charakter. (Aus günstigeren Gegebenheiten folgt die Ausgestaltung der günstigen Fähigkeiten nicht automatisch, und genauso nicht einmal umgekehrt: die ungünstigen Gegebenheiten bedeuten noch lange kein eindeutiges Hindernis für Entfaltung der günstigen Fähigkeiten.)

Auf dem Geviert markierten Gebiet der Abbildung sind die für den Hauptbereich der pädagogischen Tätigkeit zu beachtenden, in jedem Menschen befindlichen Persönlichkeitskomponenten, die Fähigkeiten sichtbar.

Diese

- sind gleich wichtig,
- verschlingen sich
- sind entwicklungsfähig,
- haben in ihrer Wurzel individuelle Züge,
- sind durch Mikro- und Makroumwelt beeinflusst,
- bilden nur zusammen harmonische Persönlichkeitsstruktur.

Die Entwicklung der mit grüner Farbe markierten Fähigkeitsbereiche gehört vorwiegend zum Kompetenzkreis der Gefühlserziehung. Deren Möglichkeiten nehmen im ungarischen Unterricht stufenweise ab. Der zur planmäßig konsequenten Lösung erforderliche Rahmen und die Mittel fehlen. Der Einbau der die Lebensqualität gestaltenden Werte der Humanität in die Persönlichkeit wurde zufallsbestimmt, während sich die Informationsreichlichkeit des beruflichen Fachwissens Jahr für Jahr erhöht.

Albert Einstein stellt fest: „...*die Wissenschaft hat sich schneller entwickelt, als das Gewissen.*“ Das ist heute bereits ein offenes Geheimnis sowohl für Psychologen, Pädagogen, Soziologen als auch für Eltern. Also werden diejenigen Tätigkeiten aufgewertet, die neben der geistigen Bildung die moralischen Fähigkeiten ausbilden, die dem Ideal des „Guten“ verpflichtet sind: Den positiv ausgerichteten Willen, die geordnete, reiche Gefühlswelt und verehrungsvolle Aufgeschlossenheit des Menschen gegenüber dem Leben, der Zukunft, dem transzendenten Wesen und dem Gemeinwohl, die alle von höherem Wert sind. (Dobszay 1991, 80–89.)

Auf diesem Gebiet könnte die Musikpädagogik eine der wirksamsten Möglichkeiten sein. Diese Möglichkeit bleibt aber im ungarischen Unterricht ungenutzt. Bei der Ausgestaltung, der in dieser Arbeit dargestellten Musikerziehungskonzeption, wurde dieser Abschnitt der pädagogischen Erscheinungswelt – nämlich den auf dem Gebiet der Kunsterziehung erforderlich gewordenen Paradigmenwechsel hervorhebend – unter Beobachtung der Zusammenhänge unter dem Mikroskop untersucht.

Wir haben die Konsequenzen der Ergebnisse, der zu diesem Thema verbundenen einheimischen und internationalen Forschungen aufgedeckt, die historischen Wurzeln der Ausgestaltung des Problems, bzw. die fortzuentwickelnden fortzudenkenden Werte unserer pädagogischen Erbschaft analysiert. Wir haben die Haupthindernisse der Realisierung der wirksamen Musikerziehung in Betracht gezogen, dann durch Durchsicht der einheimischen unterrichtspolitischen, pädagogischen, kunsterziehungs-fachliterarischen Presse, durch Darstellung der internationalen Erfahrungen, auf Schul- und Schulsystemniveau den realen Mangel an den hervorgehobenen Zielwerten der Musikerziehung unterstrichen.

Unserer Hypothese nach verfehlt unsere, auf dem übrigens sehr vielseitigen Erziehungsgedanken nach Kodály beruhende, Musikerziehungspraxis ihren Zweck, bzw. man kann auch *infolge der deformierten Realisierung die Erodierung der Zwecke* beobachten. Daraus resultierend bleiben viele gute Mittel, Absichten und Verfahrensweisen am Ende *unwirksam* oder aber sie haben sehr *geringe Wirkung* – und dadurch sind sie *demotivierend*.

Es ist also neu abzufassen,

1. *was die Rolle der Kunst – dabei die Rolle der Musik – in der Entwicklung der Persönlichkeit ist,*
2. *wie, unter welchen Bedingungen und mit welchen Methoden die institutionelle Erziehung und der öffentliche Unterricht an der Erfüllung ihrer Mission teilnehmen können,*
3. *mit welchem Vermittlersystem diese Aufgabe ausgeführt werden kann.*

Die auf die gestellten Fragen, auf Grund der Erfahrungen, Prüfungen und Forschungen erhaltenen Antworten, haben die Resultate, den theoretischen Rahmen der möglichen Lösungsalternative gebildet.

Den Forschungszielsetzungen entsprechend haben wir in erster Linie eine deduktive (analytische) Forschungsstrategie gewählt, aufdeckende Methoden, Dokument – und Quellenanalyse angewandt. Die die induktive Strategie fördernden Methoden – Beobachtung, schriftliche, bzw. mündliche Befragung, Interview – haben Hilfe geleistet zur Analyse der direkten Erfahrungen, der zu entwickelnden Interventionen, zum Fortdenken der theoretischen Grundsätze.

Nach der Abschlussphase der Forschung wurden mehrere, die Betrachtungsweise der Konzeption tragende Lehrmittel gefertigt. Ferner haben wir auch die Modellierung der Konzeption – in den Grundschul- und Gymnasialklassen des Schulzentrums „Szent Mór“ in Pécs – ausgeführt, wobei sich auch die möglichen Richtungen der Weiterentwicklung abgezeichnet haben.

KAPITEL II.

DIE THEORETISCHEN GRUNDLAGEN UNSERES MUSIKPÄDAGOGISCHEN KONZEPTES – DIE KRAFTQUELLEN DER MUSIKPÄDAGOGIK

„Wenn wir bedenken was die Musik ist und in welcher Weise sie zur Wirkung kommt, kann man ihre pädagogische Bedeutung nicht überbewerten.“ (Németh 1980. 191.)

Die Spezifika und der Wirkungsmechanismus der Kunst bzw. der Musik, oder wie die Musik unsere emotionale, soziale und intellektuelle Lernfähigkeit beeinflusst.

Der Mensch kennt die Wirkungen der Kunst, und darin die der Musik, die durch nichts Anderes zu ersetzen sind, seit den frühesten Kulturen. Das Musizieren hat immer eine hervorragende gesellschaftliche und individuelle Bedeutung gehabt. Man hat fast ausschließlich eine funktionale Musik gekannt: das Musizieren war die geistige Begleitung und ein Kommentar der bedeutenden oder wichtigen Ereignisse des Lebens (Feste, Rituale, Kult, Trauer, Kampf, Aufzüge), in dem sich jenes ewig menschliche Bedürfnis manifestierte, daß alle Teilnehmer über das Erkennen der Tatsachen hinaus auch „ihre Seelen ausgießen“ können. (Molnár 1940, 13–15.) Die Beziehung zwischen Mensch und Musik ist zwar über diese Funktion hinausgewachsen und auch die Rollenbereiche der schaffenden Künstler und der Interpreten haben sich später getrennt, aber auch da ist die Gegenwart des Rezipienten untrennbar von der Musik. So ist die Bedingung der unwiederholbaren Interaktion gegeben.

Die Möglichkeit der „Konservierung“ der Musik hat wieder neue Situationen geschaffen. Die bis jetzt gemeinsamen Teilnehmer haben sich voneinander sowohl zeitlich als auch räumlich entfernt. Als das Ergebnis eines parallelen Prozesses hat die Musik immer weniger einen organischen Teil des Lebens gebildet. Ihre Rolle, die die Lebensqualität und den Charakter beeinflusst, wurde durch die oberflächliche Rolle der Unterhaltung und des Unterhaltens unterdrückt. Dazu ist in der zweiten Hälfte des XX. Jahrhunderts die immer breitere Akzeptanz der Technik des sog. funktionalen Musikschriftens gekommen, die sich auf die musikpsychologischen Forschungen gestützt hat.

Der heutige Mensch nimmt die Musik leider überwiegend in sog. „wurzellosen“ Situationen in Anspruch. Uns überflutet die Hintergrundmusik als Klangvorhang mit ihrer unterschiedlichen Lautstärke, Qualität und Motivation sowie Begleitmusik zum Konditionieren der Leistung, des Konsums und der Sympathie. Da die Klangüberflutung uns von unserer Kindheit an praktisch ohne

Selektion in großem Ausmaß und mit großer Intensität umgibt, entsteht in uns instinktiv eine Schutzreaktion: die Musik läuft zwar, vielleicht hören wir sie auch, aber wir hören ihr nicht zu, sie berührt uns nicht, wir versuchen sie im Hintergrund zu halten.

Carl Maria von Weber klagte 1802: *„Die heutigen Zeiten sind für den Komponisten schwieriger denn je; es gibt zu viel Musik; das Publikum hat sich seit dem frühen Alter allzu sehr daran gewöhnt, so geht die Anziehung der Musik ihr Zauber immer mehr verloren. Dieselbe Musik, die es heute gleichgültig empfängt, weil sein Ohr von den Tönen gefüllt ist, würde es nach einem ganz ohne Musik verbrachten Jahr bis in die Tiefen seiner Seele ergreifen.“*

Das ist für unser Thema deshalb wichtig, weil wir auch mit der allgemein erfahrbaren abgestumpften Fähigkeit zur Wahrnehmung und zum Erlebnis sowie mit der von den Tonreizen verursachten Sättigung rechnen müssen. Im Folgenden fassen wir jene immanenten Eigenschaften der Musik kurz zusammen, die die Forschungen der Disziplin bestätigt haben. Die musikpädagogische Planung ist also auf diese Fakten aufzubauen. Die günstige Wirkung ist jedoch nicht automatisch. Wir können zu der feinen Wahrnehmung der Musik auch nur durch eine zielbewusste Arbeit mit Ausdauer gelangen.

II.1. Die Erweiterung des Bewusstseins und die Beeinflussung der unterbewussten Region

Anfangs hat die Musik die allerwesentlichste Rolle in den Ritualen und Gottesdiensten gespielt. Ihre spezielle Sprache war die der allertiefsten menschlichen Erfahrung, nämlich die der Kontaktaufnahme mit den himmlischen Mächten. Das Wort *„cantare“* ist ein interessantes sprachliches Dokument für dieses Erlebnis der magischen Wirkung der Musik, weil es sowohl die Bedeutung von *Singen*, als auch von *Verzaubern* in sich trägt. Ebenso bedeutet *„logos“* nicht nur das *„Verb“*, sondern auch *„Sinn“*, und das Wort *„Person“* steht in engem Zusammenhang mit dem Wort *„personare“*, also mit *„durchtönen“* und mit *„durchlauten“*. Dadurch wird auch ausgedrückt, dass die Musik die tiefste Schicht der Seele *berühren* und *gestalten* kann, die gleichsam die allerschutzloseste ist.

Der Mensch der Antike hält die *ordnende Kraft* der Musik im Formen von Mensch und Gesellschaft für ein mächtiges und geheimnisvolles Mittel. *„...die musische Erziehung mit Hilfe von Musik hat deshalb eine so riesengroße Wichtigkeit, weil der Rhythmus und die Melodie am allermeisten in das Innere der Seele hineindringen: sie ergreifen sie mit einer mächtigen Kraft und da sie eine gute Ordnung mit sich bringen, machen sie aus dem, der nach richtigen Prinzipien erzogen wurde, einen Menschen mit einer geordneten Seele, und aus dem, der nicht so erzogen wurde, machen sie das Gegenteil!“* (Platon, 1943, 678.)

In der Behandlung von psychischen Erkrankungen spielt jene Eigenart der Musik eine sehr bedeutende Rolle, dass sie *die unbewussten Schichten in der Weise erreicht, dass sie kein derart verändertes Bewusstsein hervorruft, das ein diabolisches Verhalten bewirken könnte*. Diese ihre Wirkung hat zuerst Jean Houston untersucht; auf Grund seiner wissenschaftlichen Ergebnisse behauptet Carl Jung, dass die Musik „...*ein Tor zum kollektiven Unbewussten*“ ist, sie kann also solche archetypischen Schichten im Menschen erreichen, die im Laufe der Analyse nur selten erreichbar sind. (Campbell 2001, 241.)

II.2. Polivalentia, die ästhetische Informationsfülle

Die Vielsinnigkeit und die Informationsbreite der Musik übersteigt immer die Wahrnehmungskapazität des Empfängers. Daher weckt sie jedesmal immer wieder neue Gefühle und Assoziationen mit immer reicheren Inhalt. Sie vertritt die Vielfalt der menschlichen Kultur und die verschiedenen Tendenzen des Zeitgeistes nebst den Reaktionen des jeweiligen Empfängers. Sie hebt das vom Erschaffer erlebte Wesentliche der Wirklichkeit hervor. Deshalb wird die selbe Tatsache in der Sprache der Kunst jahrhunderte- sogar jahrtausendlang mit neuem Inhalt angefüllt. „*Siehe den Unterschied: die Wissenschaft untersucht die objektiven Phänomene unserer Welt, die Kunst spricht vom Menschen und vom Leben.*“ (Menuhin–Davis 1981, 11.)

Eine weitere Eigenart von ihr ist Folgendes: Was in der Sprache als sukzessive Information in Erscheinung tritt, das erscheint in der Musik simultan. Sie kann sogar alle 6 Funktionen der semiotischen Systeme simultan anwenden. (Expressiv-emotional, referential, poetisch, fatischer Kode, metalingual und konativ.) (Jakobson, 1960, 17.)

„*Wenn ich vier Darsteller auf einmal sprechen lassen könnte, so, dass das Publikum ihre Worte und Gefühle verstehen würde, könnte ich auch so eine Wirkung erreichen*“ stöhnte Victor Hugo während er dem Quartett aus Rigoletto von Verdi zuhörte. (Eösze, 1962, 95.)

Der Ausdruck vom Aesthetikum ist polyglott und doch trägt sie subjektive Betonungen und Botschaften für einen jeden, sogar in zweifacher Hinsicht. Sie ordnet um, selektiert, verdichtet, und macht wahrnehmbar, also verdichtet sie das Allgemeine zu einer individuellen Erfahrung. Der Empfänger erlebt sie wieder, *nimmt sie subjektiv wahr, also erschafft er das Werk neu*. Also wird die Mehrdeutigkeit des Kunstwerkes zuletzt im Rezipienten, der es erlebt, vollzogen. Weiterhin liegt der Grund ihrer weitreichenden Wirkung im riesigen Bereich der Tonstärke und der Frequenz.

II.3. *Therapeutische, präventive (regenerierende) biologische Wirkungen auf das Nervensystem*

Die Musik ist eines der wirksamsten Medikamente, die nicht auf Chemie basieren – behauptet Prof. Dr. Paul J. Moses auf Grund seiner Forschungsergebnisse in der Tonheilkunde aus den Jahren 1940–50. Seine Behauptungen werden von den weltweiten psychologisch-physiologisch-hirnbioologischen Forschungen im XX. Jahrhundert durch immer neuer Ergebnisse bestätigt. (Newham–Moses 1954, 7.)

Die Hörtherapie von Dr. Alfred Tomatis behandelt außerordentlich vielfältige somatische und psychische Erkrankungen durch die regenerierende Kraft der Töne erfolgreich. Er teilt die Meinung der zeitgenössischen Forscher, derzufolge *der ganze Körper hört* (sogar im unbewusstem Zustand). Er stellt fest, dass *der Hörnerv* durch das Rückenmark und durch das Hirnzentrum *mit der gesamten Muskulatur des Körpers in Verbindung steht*. So ist es zu erklären, dass die Tonwirkung den *Muskeltonus, das Gleichgewicht, die Bewegung und die horizontale sowie die vertikale Wahrnehmung beeinflusst*.

Auch als Choreograph des Körpers hat sie durch das Gleichgewichtsorgan im Ohr eine bedeutende Rolle. (z.B. regt die gerade Körperhaltung das aufmerksame Zuhören optimal an, weil der ganze Körper als Antenne mit der Tonquelle vibriert).

Die Musik kann auch unsere Raumwahrnehmung beeinflussen. Tomatis hat auch darauf hingewiesen, dass das Innenohr durch den Vagusnerv mit dem Kehlkopf, dem Herzen, der Lunge, dem Magen, der Leber, der Blase, den Nieren und mit dem Dünn- und Dickdarm in Verbindung steht. So können die akustischen Vibrationen mittels Trommelfell durch die parasympatische Interaktion *jedes größere Körperorgan regulieren, kontrollieren und formen*. (Tomatis 1995)

Unter den biologischen und physiologischen Wirkungen der Musik sind die auf den *Herzrhythmus, den Puls, den Blutdruck, den Kreislauf* und auf das *Atmen* am bekanntesten. Als Folge der Regulierung von Atem, Kreislauf und Herzrhythmus (auch durch die eigene Stimme) erhöht sich die Endorphinproduktion des Gehirns. Dies hat eine *schmerzlindernde und spannungslösende Wirkung*.

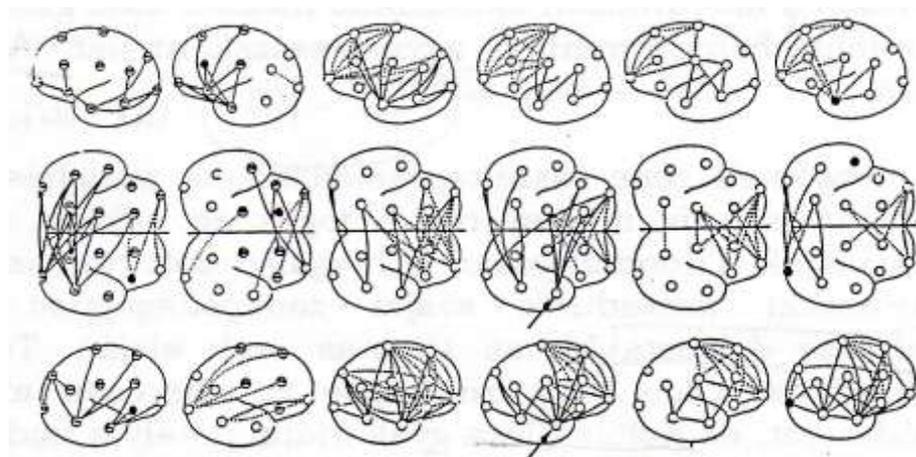
Die Praxis kennt die Wirkung der Musik auf die Verdauung.

Die Töne mit der hohen Frequenz sind die stärksten Stimulantia, deshalb nehmen sie die Rolle des „tönenden Vitamin-C“ in unserem Denken ein. Die Aufmerksamkeit und die Konzentration wachsen durch das Aktivieren der Hirntätigkeit. (Tomatis 1995) Ein anderer Typ von Musik verlangsamt wieder die Hirnwellen, was ein gelöstes Gefühl hervorbringt. Unter anderem liegt da die Möglichkeit und das regenerierende und kraftgebende Potential des Musizierens und des Musik-hörens zum aktiven Ausruhen zur Erholung.

Die *Verbindung von Bewegung und Musik* hat eine heilende Wirkung auf die Psyche, die schon seit alten Zeiten und in vielen Formen instinktiv genutzt wurde. Als wissenschaftlich fundiertes System wurde die Eurhythmie Anfang des XX. Jahrhunderts vom Schweizer Musikpädagogen Jaques-Dalcroze ausgearbeitet. Seine Schülerin, Olga Szentpéteri hat die Methode auch in Ungarn erfolgreich angewandt. Die Praxis von Klára Kokas stützte sich auf die Grundideen von Kodály und entwickelte sie durch die Ergebnisse ihrer Langzeitstudien weiter. Sie konnte auch tiefere Wurzeln schlagen, obwohl ein institutionalisiertes System nicht entstehen konnte. (Kokas, 1972, 17.)

In der zweiten Hälfte des XX. Jahrhunderts haben die biologischen und die neurobiologischen Forschungen die Reaktionen des Gehirns auf das Musikhören messbar, kontrollierbar und sichtbar gemacht. Die Aufarbeitung der musikalischen Impulse ist eine ausgedehnte *Hirnregionen aktivierende und die beiden Hirnhälften harmonisierende und synthetisierende Zusammenarbeit*, die auch innerhalb der Hirnhälften einer *starken kooperativen Tätigkeit* bedarf.

Das Diagramm von Hellmuth Petsche stellt die Aktivität innerhalb der Hirnhälften und die synchronisierende Tätigkeit zwischen den Hirnhälften während des Musikhörens dar.



delta	theta	alpha 1	alpha 2	beta 1	beta 2
1–3,5	4–7	7,5–9	9,5–12,5	13–18	18,5–31,5 Hz

(Petsche 1997, 91.)

Die Musik schaltet den Geist weder durch das aktive Pflegen noch durch das Genießen aus. Also wenn wir in ihr nur die Funktion des Entspannens und der oberflächlichen Unterhaltung sehen, degradieren wir gerade dieses doppelt synchronisierende Potential. (Hámori 1997, 15–22.)

Das harmonische *Zusammenwirken* der beiden Hirnhälften ist die Grundlage der Entwicklung jeder Kreativität und gleichsam der gesunden Persönlichkeit. Dieser Grundsatz erklärt auch die breite Transferwirkung der Musik auf die Lernfähigkeit. Wir kommen auf diese später noch zurück. *Die Kooperation der beiden Hirnhälften* bringt nach dem Summativitätsgesetz aus der Gestaltpsychologie (Ehrenfels, 1890) *Eigenschaften mit neuer Qualität hervor*. (Hámori 1996)

Die These der „Arbeitsteilung“, ihre Gefahren und Chancen

- a) Die Aktivitäten unter und in der Hirnrinde werden in gewissem Sinne gegeneinander wirksam. Je kräftiger die eine ist, umso mehr ist die andere gehemmt.
- b) Die Hirnrinde bekommt die Energie zur intellektuellen Betätigung aus der Hirnaktivität unter der Rinde – dies sind die Träume, das Spiel, die Phantasie, der Humor usw.

Aus der simultanen Gültigkeit der beiden Thesen erfolgt der paradoxe Wirkungsmechanismus, nach dem je kräftiger und einseitiger die Rindentätigkeit der linken Hirnhälfte ist, umso mehr hemmt sie die eigenen Kraftquellen. Das erlebnisartige Zusammentreffen mit der klassischen Musik –, das sich dominanterweise auf die Bereiche unter der Hirnrinde stützt – kann im Laufe des Empfangens beide Teilbereiche aktivieren und diese Energiequelle aktivieren und „aufladen“ (siehe, Diagramm Petsche). (Vekerdy 1999, 156–158.)

Die Asymmetrie der Betätigung

Nach den neurobiologischen Forschungen – Ojemann, Broca, Wernicke, Sperry, E. Grastyán – funktionieren die zwei asymmetrischen Hirnhälften ebenfalls asymmetrisch. Es verbindet sie der Balken. Im Laufe der Entwicklung bildet sich zwischen den beiden Hirnhälften eine Asymmetrie des Funktionierens, *deren Stärke und deren Modus vom Lernen und von der Kultur abhängig veränderbar ist*. Die Hirnfunktionen, die nur zum Teil vererbt und zum großen Teil bildungsfähig sind, *bekommen ihre endgültige Form von der Qualität und der Quantität der Erfahrungen aus der Umgebung*. Das musikalische Erlebnis übt die intensivste Wirkung auf die Aktivität der rechten Hirnhälfte des menschlichen Gehirns unter dem Einfluss der Künste aus.

Wenn wir unserer musikalischen Erziehung relevante Ziele und reale Erwartungen setzen möchten, sollten wir anschauen, welche Funktionen und welche Fähigkeiten die Musik potentiell zur Entwicklung bringen kann, wenn wir diese Funktionen beeinflussen.

Die Spezifika der rechten Hirnhälfte sind: (Es ist zu bemerken, dass es keine Eigenschaft gibt, die nur in der einen Hirnhälfte lokalisierbar wäre. Aber es ist doch wichtig die theoretische Trennung der Funktionen wegen der starken Asymmetrien in ihrer Verhältnismässigkeit aufzuzeigen.)

- Raumdarstellung und Raumwahrnehmung
- Geometrie, Orientierung im Raum, Bewegung im Raum
- Emotionalität, Instinktmässigkeit, Irrationalität
- impulsive und subjektive Sichtweise
- Sinn für Humor und die Fähigkeit, den Gesichtspunkt zu ändern

- divergente Problemsicht, Phantasie
- Kreativität, die Aufstellung neuer Hypothesen
- das Genießen von Musik, das Erkennen von Melodien, ihr Akzeptieren und ihr Ablehnen
- gleichzeitig und analog
- bewusst, ohne es verbal ausdrücken zu können ⇒ durch Singen, Tanzen und Malen drückt sie sich aus
- Musikalität, auch mit einem kommunikativen Ziel, Freude bereitend (das kennen wir bei keinem der anderen Säugetiere)
- eine dreidimensionale Raumwahrnehmung, ihre Qualität hängt vom Lernen ab
- Raumsicht, das Erkennen von Farben und Gesichtern, die Wahrnehmung und Aufarbeitung von visuellen Informationen
- die Identifizierung der Gefühle hinter den Gesichtern,
- die Hervorhebung des Wesentlichen, eine umfassende Sicht, Ganzheitlichkeit, Synthese
- die meta-Inhalte der Sprache
- moralisches und symbolisches Denken, im Gegensatz zum pragmatischen Werturteil der linken Hirnhälfte
- synthetische Aufarbeitung der Erkenntnisse
- appositionales und holistisches Denken, das auch in den Teilen das Ganze in Betracht zieht (Hámori 1996, 139–140.)

II.4. Die Wirkung der Musik auf die emotionalen Fähigkeiten

Einer der wichtigsten Faktoren der musikalischen Erziehung ist die Wirksamkeit auf die Gefühlssphäre. Die Gefühlszentren binden sich nämlich durch unzählige Bahnen an alle Bereiche der Hirnrinde, zu den bewussten und unbewussten Schichten.

Das Wort „*Emotion*“ trägt auch in ihrer Bedeutung diesen bewegenden und formenden Charakter: *e-motere = in Bewegung setzen* und deutet den Inhalt an, dass das Gefühl zur Aktivität bewegt. Dem Wirkungsmechanismus der zentralen Rolle des Gefühlslebens konnte man trotzdem erst in den letzten Jahrzehnten näher kommen. Die Gestaltpsychologie hat darauf hingewiesen, dass das Gefühl in der Persönlichkeit eine bindegewebsartige Rolle spielt, und diese Erkenntnis hat den weiteren Forschungen eine neue Richtung gegeben.

Ende des XX. Jahrhunderts können wir ab 1980 im Bereich der wissenschaftlichen Erforschung der Gefühle eine einmalige Entwicklung beobachten. Die neuen Techniken der Hirnforschung haben die neurobiologischen Prozesse aufgedeckt. Dadurch wurden auch jene Gebiete erklärbar und handhabbar, die bisher eher nur aus ihren Wirkungen bekannt

waren. Howard Gardner hat als erster auf die Schranken der traditionellen Intelligenz-Auffassung hingewiesen. Sein Werk „*Frames of Mind*“, das 1983 mit revolutionärer Wirkung erschienen ist, hat den Begriff des IQ erweitert. (Goleman 1995, 65–67.) Den Begriff der *emotionalen Intelligenz* haben Peter Salovey und John D. Mayer 1990 als erste beschrieben. (Salovey, Mayer 1990, 185–211.)

Der Schnittpunkt der musikpsychologischen, musikpädagogischen, psychologischen und neurobiologischen Forschungsergebnisse, die sich auf das Funktionieren der Gefühle richteten, ist in der Erkenntnis zu finden, dass die Gefühle durch begriffliches Denken, durch Einsicht und Folgerungen kaum oder gar nicht zu verstehen sind, weder zugänglich, noch ausdrückbar oder konstruierbar bzw. rekonstruierbar sind. Vor allem aber sind sie in direkter Weise nicht zu beeinflussen und nicht zu formen.

Im emotionalen Lernen haben die indirekten Wege, also die Erlebnisse die bestimmende Rolle. Deshalb hat die Wirkung der Musik auf die Gefühlseigenschaften eine Schlüsselfunktion. Wir beschäftigen uns mit dem „*Wie*“ im methodischen Teil unserer musikpädagogischen Konzeption, deshalb sehen wir hier nur die Zusammenfassung der Wirkung als unsere Aufgabe.

„Durch die Musik lernen wir nicht nur Musik.“ (Kodály Zoltán)

Jede Musik hat einen latenten, von der Interpretation unabhängigen gefühlsmäßigen Inhalt, der durch die Darbietung in einen dynamischen Zustand kommt und als *Energie* ausstrahlt.

Auf dem Niveau der einfachsten musikalischen Wahrnehmung lenkt die Aufnahme „*das Gesetz der Ähnlichkeit*“ – schreibt Endre Gyulai. Da der Zuhörer im ertönenden Werk immer sich selbst sucht, *vergrößert er jene Motive, auf die er am meisten reagieren kann.* Deshalb kommt der Stimmung und das „darauf abgestimmt sein“ eine besonders große Rolle zu, schon auf der ersten Ebene der Aufnahme. (Gyulai 1965, 49–68.)

Wenn die Musik die Welt unserer Gefühle erreicht, wird sie zum wirksamsten Instrument, um unsere *verborgenen* und *unausgesprochenen*, ja sogar *unaussprechbaren* Gefühle *aufzudecken*, *auszuformen*, *auszudrücken*, *festzumachen* und *hervorzurufen*. Von hier an wechseln sich die Projektion und das Hineinprojizieren (das sich-hineinfühlen) periodisch ab. „*Dieses an die Oberfläche bringen und die Befreiung der Gefühle, das parallel zu der Energiezufuhr indirekt und harmonisch, nicht in einer zerstörerischen Form geschieht, ist der Schlüssel zum Heilen außerordentlich vieler psychischer Erkrankungen. Aber der Grund für die Deprimiertheit, die Niedergeschlagenheit und die Schmerzen, die durch die Funktionen des alltäglichen Lebens verursacht werden, ist auch oft in unseren nicht mitteilbaren und unterdrückten Gefühlen zu suchen.*“ (Guyau [–] 27.)

Im Falle von Kindern z.B. kompensiert das Erleben des musikalischen Erlebnisses die Unzulänglichkeit von schulischen Leistungen (sowohl auf dem schöpferischen Weg, als auch auf dem Weg des Aufnehmens.)

Die Musik ist eine Kunst, die sich in der Zeit vollzieht. Als solche strukturiert sie im Interesse der Auswahl und der Lagerung der Information die Zeit. Sie kann die inneren Gefühle des Rezipienten – gegebenenfalls sein seelisch-gedankliches Zerstreutsein – in ihr eigenes Rhythmus ordnen.

In dieser ordnenden Funktion ist der musikalische Ausdruck eher eine *gefühlsmäßige Orientierung*, als eine Hilfe für das Verständnis.

II.4.1. Gemütsbildung (*Emotionales Lernen*)

Der Zugang der Musik zu den verborgenen emotionalen Schichten ist auch dadurch erklärbar, dass die ins Ohr gelangten Signale dem Thalamus zugeführt von dort zuerst die Amygdala (ein Hauptgefühlzentrum), und *erst danach die Hirnrinde* erreichen. Daher *tragen die die Hirnrinde* umgebenden Nervenbahnen *gefühlsmäßige Erinnerungen*, die im Wesentlichen *nicht zur Kenntnis genommen wurden*. Das sog. „Gefühlshirn“ identifiziert hier nicht nur, sondern wertet auch. Zum Bild, das in der Amygdala erstarrt ist, können wir auch durch die Musik gelangen. (Goleman 1997, 37–43.)

„Die Kunst hat die Tendenz zum gleichen Tun zu veranlassen, welches sie zum Ausdruck bringt.“ (Guyau [–], 27.) Denn im Falle eines positiven Erlebnisses bewirkt die die Stellungnahme und das Stratagem tragende Musik eine *innere Mitbewegung*. Es erfolgt *gefühlsmäßiges Lernen*: das Musizieren oder das schöpferische Aufnehmen baut nach dem Muster der Musik *Modelle*, und nach diesen können auch andere Erlebnisse modelliert werden.

Motivation und langfristiges Lernen

Die Möglichkeit der Gemütsbildung ist in zweierlei Hinsicht aus den vielen günstigen Wirkungen hervorzuheben:

1. Die emotionale Intelligenz kann gebildet werden, besonders gilt das für die Phase des Kindesalters (bis zu 16–18 Jahren), wenn das Gehirn besonders plastisch ist. *Die in dieser Zeit sich herausbildenden Gefühlsbahnen bleiben für das ganze Leben bestimmend.* Dies geschieht durch die wiederholten Erfahrungen der Erlebnisse. Die gefühlsmäßigen Lektionen können unsere Gefühlsmuster abändern. Die Phantasie, das Spiel, die inneren Bilder und die Tagträume dienen der Neuregulierung der Gefühlsbahnen. *Auf diese wirkt die Musik durch die bewussten und die unterbewusst intensivierenden Mechanismen unmittelbar ein.*
2. In der Gefühlssphäre unseres eigenen Lebens hätten wir dann die Möglichkeit für den Erwerb der für eine fortgeschrittene emotionale Intelligenz notwendigen Eigenschaften, wenn wir zum Lernen neuer Reaktionsmuster am wenigsten in der Lage sind. Die Katharsis – das durch das Aesthetikum verstärkten Lebens-Erlebnis-als emotionales Training, ist eine wirksamere Methode für das emotionale Wachstum.

Die interpersonale Intelligenz formt das Verhalten. Genauso wesentlich sind aber auch die intrapersonalen Fähigkeiten.

Laut Howard Gardner „*die inter- und intrapersonale Intelligenz ist auf der Ebene des Alltagslebens weitgehend das Wichtigste. Die persönliche Intelligenz der Kinder ist schon in der Schulbank zu fördern.*“ (Gardner 1993)

Zu den oben genannten Fähigkeitsfeldern können wir durch die Funktionen der rechten Hirnhälfte gelangen. Da bekommt eine hervorragende Rolle die *Auffassung der emotionalen Hintergrundinformation tragende* Tonfarbe, der Betonung, der Tonart und der Stimmung, die divergente Problemsicht, die Phantasie, das moralische, symbolische Denken; die Fähigkeit, die Gesichtspunkte zu wechseln, die die Grundlage für die Empathie und den Humor bilden. (Hámori 1996, 139–141.)

Die Untersuchungen der Wirkung von einer systematischen und planmäßigen, durch Musik unterstützten *Erziehung* haben *die spektakulärsten Ergebnisse neben den Transferwirkungen, die mit dem Lernen verbunden sind, auf dem Gebiet der sozialen Fähigkeiten* gebracht. (Die ebenfalls zum Gebiet der emotionalen Intelligenz gehören.) Das richtig gepflegte emotionale Leben dient der Persönlichkeit als *Motivationsbasis*, schafft die das Tun vorbereitenden und begleitenden, sowie zu der Rolle passenden emotionalen Verhältnisse, die zur Grundlage der Moral werden.

II.5. Die Wirkung der Musik auf die sozialen Fähigkeiten

Die Wirkungen der Musik auf diesem Gebiet zeigen am besten die Langzeituntersuchungen an Gruppen. Dort kann nämlich das sich-Gestalten der sozialen Fähigkeiten unter natürlichen Bedingungen und durch tägliche Erfahrungen unterstützt, beobachtet werden.

Nach den einstimmigen Ergebnissen hat man an den Proben aller Nationen *ein allgemeines Wachstum der sozialen Kompetenz*, bei den Gruppenmitgliedern, die an einer musikalischen Erziehung teilgenommen haben, erfahren. Die sozialen *Fähigkeitsfaktoren* der *Gruppenintelligenz*, die Sternberg beschrieben hat, haben eine signifikant positive Abweichung in Vergleich mit den Kontrollgruppen gezeigt. Diese waren: die Kooperation, die Bereitschaft und Neigung zur Mitteilung, die Liebenswürdigkeit und die Bereitschaft zur Verwirklichung der Ideen von Anderen. Es sind die Aktivitäten der Extraversion intensiver geworden. Ebenso *die Schlüsselqualifikationen der sozialen Integration und deren Verhaltensformen besser entfaltet*. (Goleman 1997, 71–73.)

Das *soziale Klima* der „musikalischen“ Klassen hat eine in großem Maße positive Entwicklung gezeigt, es hat *kein ausgeschlossenes, isoliertes Kind gegeben*. Die Aggressivität ist in den Gruppen aller Nationen milder geworden und *die Stärke der Konflikte wurde weniger*. Die Musik kann auf die Gruppe, als eine kleinere oder größere „Maße“ emotional in der Weise einwirken, dass sie dabei zu individuellen Taten bewegt. Die gemeinsam erfahrenen musikalischen Erlebnisse *verstärken die Gruppenkohesion, sie lassen die Gruppenidentität wachsen*, während sie die Erfahrungsbasis der Zusammengehörigkeit bilden, aber sie können auch gleichsam das Persönliche der individuellen Beschäftigung vermitteln. Eine gut ausgesuchte Musik kann so eine Atmosphäre vermitteln, in der die Ideen und die Symbole eine tiefere Wirkung auf den Verstand ausüben.

Alle Formen des gemeinsamen Musizierens lassen sich *die Sehnsucht nach Geltung* in der Weise zeigen, dass sie die Anderen nicht stören, sondern sogar ihnen helfen.

Die Musik ist auch ein gutes Instrument für die *Verstärkung des sozialen Wertbewusstseins*, denn ihre Pflege kultiviert das Gefühl „man braucht mich“ und die Motivation des Gebens, andererseits bietet sie das Erlebnis von „es geht um mich“ und „es meint mich“ an.

Die Erziehung durch Musik, mit der richtigen Ausrichtung und dem richtigen Inhalt hat in mehrerer Hinsicht eine positive Wirkung auf die Förderung der *kommunikativen Fähigkeiten*.

- a) die Bereicherung des Ausdrucks und das Repertoire der Instrumente des emotionalen Ausdrucks
- b) die Empathie
- c) die Fähigkeit des aktiven und aufmerksamen Zuhörens

Das Filtern der Tonwellen, deren Auswählen und Lagern, die Tonart, die Tonfarbe und die Geräusche gehören alle zum Kontext der Sprache, deren Wahrnehmung eine wichtige soziale Kompetenz darstellt. Dies kann das aufmerksame Musikhören erfolgreich fördern, und darüber hinaus hat sie auch eine wichtige Rolle beim Aneignen von Lesen und Schreiben.

II.6. Die Wirkung der Musik auf die Fähigkeiten in Zusammenhang mit dem Lernen

„Keine Disziplin kann ohne Musik vollkommen sein.“ (Hl. Isidor 636)

- A. Lernleistungen, die zu einem konkreten Fach oder zu einem fachlichen Kenntnissbereich gehören
- B. Die Methode des Lernens, die Entwicklung des Instrumentenwissens und das Gebiet der Grundfähigkeiten des Denkens

ad A) Die Untersuchungen haben die fächerübergreifende Transferwirkung der musikalischen Beschäftigung nicht nur bei den Fächern mit gemeinsamen psychologischen Grundlagen, sondern in viel breiteren Kreisen bestätigt. Der Leistungsanstieg ist in *Mathematik*, in der *Rechtschreibung*, in den *Fremdsprachen* und in den Fächern die *eine Darstellung beanspruchen*, auffallend. Bei der Integration von musikalischen Inhalten und Tätigkeiten in die Lehrpläne von *Geschichte und Naturwissenschaften* gab es auch signifikant positive Ergebnisse. Vor allem aber ist die Stärke des intellektuellen und kognitiven Transfers *am stabilen Durchschnitt bzw. an dessen Besserung messbar*. In der Schweiz und in Deutschland hat man an mehreren Dutzend Schulen eine mehrjährige Untersuchungsserie mit zweifacher Organisation durchgeführt. (Weber 1981, Bastian 1992.)

1. Die Musikstunden wurden zu Ungunsten der Stundenzahl von Hauptfächern eingeführt.
2. Die Musikstunden wurden mit Zusatzbelastung bei Beibehaltung der Stundenzahl anderer Fächer eingeführt. Keine der beiden Organisationsformen *hat einen Leistungsabfall verursacht. Im Gegenteil: verglichen mit den Kontrollklassen lagen die Leistungen der „musikalischen“ Klassen auf einem ausgeglicheneren Niveau, mit einer Tendenz zu Verbesserung.*

ad B) Jede Zusammenfassung der Forschungsergebnisse, die fachliche Leistungen messen, schenkt eine besondere Aufmerksamkeit den Begleiterscheinungen, die die allgemeine Entwicklung andeuten.

Die Wichtigsten von ihnen sind:

- die Verfeinerung der Beobachtung
- das Anwachsen der Aufmerksamkeitsintensität
- effektives Ausbessern der Fehlerquoten und verbesserte Lernfähigkeit

- Die permanente Bereitschaft zur Aufmerksamkeit,
- die Offenheit für Gedanken und nie gehörte Hypothesen,
- Interesse,
- Neugier
- Originalität
- geteilte Aufmerksamkeit und die Fähigkeit in Strukturen zu denken
- die Aufrechterhaltung der Lust an der Arbeit,
- die Verfolgung der Aufgabe,
- motiviertes Arbeiten und Ausdauer
- das Anwachsen des Tempos von Denken und Arbeit (Lerntempo)
- Aufgabenverständnis,
- das Erkennen des Problems und
- die Hervorhebung des Wesentlichen
- die Berücksichtigung mehrerer Gesichtspunkte
- die Entwicklung der Fähigkeit, Probleme kreativ zu lösen
- das elastische aber in seinem Fluss geordnete Denken
- die Erweiterung des Erinnerungsvermögens und des Arbeitsgedächtnisses
- die Belebung der Phantasie und die Hervorrufung von inneren Bildern
- die Entwicklung der Sensibilität für die Symbole –
- die Fähigkeit des tieferen Verständnisses
- die indirekte Aktivierung der Denkvorgänge (Analyse, Synthese, Vergleiche, das Erkennen von Zusammenhängen, Ergänzung, Generalisieren, Konkretisieren, das Ordnen und die Analogie)

Es ist also ersichtlich, dass *die Musik eben jene Denkvorgänge unterstützt, die für eine intensive geistige Arbeit notwendig sind*. Wie es Losanov festgestellt hat, kann man den durch die Musik hervorgerufenen intensiven Bewusstseinszustand, der durch die Wachsamkeit und durch die Atmosphäre, die die Persönlichkeit gleichsam löst und mit Sicherheit umgibt, für das Lernen als den *idealen* Zustand bezeichnen. Zusammenfassend stellen wir fest, dass die Kunst und innerhalb der Kunst die Musik einer der wenigen „Königswege“ ist auf dem es möglich ist, *die Art des kunstgemäßen Erkennens*, nämlich das *holistische Denken sich anzueignen*.

Da dies im methodischen Aufbau unserer Konzeption eine wesentliche Rolle spielt, fassen wir kurz zusammen, in welcher begrifflichen Annäherung wir es gebrauchen.

II.7. Die gedankliche Logik des kunstgemäßen Erkennens:

1. abstimmen
2. der Eindruck vom Ganzen und
3. die Annahme der Botschaft des Werkes

4. Analyse, Details und theoretischer Hintergrund der unterscheidet sich zutiefst von dem gewohnten *wissenschaftlichen Weg der Erkenntnis*, die eine analytische Denklogik mit gegensätzlicher Richtung hat:

1. theoretische Annäherung
2. Analyse der Details, Daten, Definitionen, evtl. Praktische Beispiele
3. die Zusammenfassung des Ganzen
4. die Aussage und gefühlsmäßige Verbindung

Die Aufnahme von Kunstwerken durch den Weg des kunstgemäßen Erkennens bewirkt auf lange Sicht auf die Entwicklung der folgenden Fähigkeiten einen Transfer-Effekt: vom Ganzen ausgehendes Denken; das Hervorrufen und der Ausdruck von symbolischen Bedeutungsinhalten; das Hervorheben von Zusammenhängen bzw. vom Wesentlichen und von der Eigenart; das Erkennen der Bedeutung des Kontextes und die Empathie.

„...musikalische Intelligenz beeinflusse mehr als alle anderen Intelligenzen die emotionale, geistige und kulturelle Entwicklung eines Menschen. (Gardner 1997)

Daran sollten wir also die Funktion der Musik in der Erziehung messen. Wir sollten *das Zielsystem* der mit Musik unterstützten Erziehung so konstruieren, dass die Eigenart der Musik und *die wichtigen Auswirkungen* auf die Persönlichkeitsbildung in Betracht gezogen werden; dem sind *die Methoden* und danach die weiteren *Instrumente der Verwirklichung* anzupassen.

Auf Grund der obigen Ausführungen fassen wir die Kraftquellen, die für unsere Erziehungskonzeption der musikalischen Erziehung zu einem Ziel zu transformieren sind, zusammen:

II.8. Die Kraftquellen der mit Musik unterstützten – eine zusammenfassende Skizze nach den Prioritäten des Zielsystems der Konzeption

II.8.1. Die Aktivierung der Denkbahnen von der kunstgemäßen Art des Kennenlernens

- das Denken geht von der Ganzheit aus
- die Entdeckung und der Ausdruck des symbolischen Bedeutungsinhaltes
- das Erkennen der Zusammenhänge
- das Hervorheben des Wesentlichen und der Eigenarten
- das Erkennen der Bedeutung des Kontextes
- Empathie

II.8.2. Polivalentia und ästhetische Informationsreichtum

- * es ist wiederholbar
- * es spricht die Masse und den Einzelnen an
- * simultane Mitteilungen
- * sukzessive Mitteilungen
- * es ist etwas für uns

II.8.3. Die Beeinflussung der emotionalen Fähigkeiten

a) intrapersonal

- das Aufdecken des nicht-Ausgesprochenen und des Unsagbaren
- die Kontrollierbarkeit des stimmungsmäßigen Zustandes
- das Dulden des Versagens und sich über die Krise erheben
- Schutz und Sicherheitsgefühl
- ein Ordnungsfaktor des seelischen Zerstreutseins
- der Ausbau von Grundmodellen (Stratagemen) des emotionalen Lernens
- gefühlsmäßige Erinnerungen, die das langzeitliche Lernen begleiten
- das Überwinden von Stress und der Umgang mit Depression

b) interpersonal

- das Erkennen der hintergründigen Inhalte der Sprache und der Mimik
- der Ausdruck des hintergründigen Inhalts der Tonfarbe, der Tonart und der Stimmung
- eine divergierende Problemsicht
- Phantasie
- moralisches, symbolisches und ganzheitliches Denken sowie das Schaffen von Synthese
- die Fähigkeit, den Gesichtspunkt zu wechseln: Empathie – Humor – Motivationsbasis

II.8.4. Wirkungen auf die sozialen Fähigkeiten

a) Das Anwachsen der allgemeinen sozialen Kompetenz

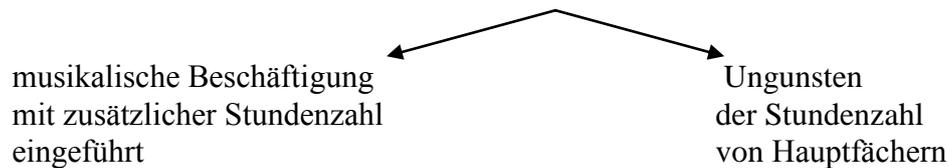
- die Fähigkeiten der Intelligenz in der Gruppe
- das Aktivieren des Extravertiertseins
- die Schlüsselqualifikationen der sozialen Integration
- soziales Klima
- Verminderung der Aggressivität
- das Anwachsen der Kohäsion und der Identität in der Gruppe
- eine tiefere Wirkung von Ideen und Sinnbildern
- sich in einer positiven Art durchsetzen
- die Offenheit für die Transzendenz- und die positiven Schranken des sich-zur-Geltung-Bringens
- die Verstärkung des sozialen Wertbewusstseins

- b) Kommunikative Fähigkeiten:
- Ausdruck
 - Empathie
 - die Fähigkeit, aufmerksam und aktiv zuzuhören

II.8.5 Lernfähigkeiten – Transfereffekte

A) Leistungen, die zum konkreten fachlichen Kenntnisbereich gehören

- * Fächer mit gemeinsamer psychologischen Basis
- * Mathematik, Rechtschreiben, Fremdsprachen, Darstellung
- * *Stabiler Durchschnitt und die Verbesserung der Lernerfolge*



B) das Wissen bezüglich der Mittel, generalisierte Entwicklung
und Förderwirkung

- *Aufmerksamkeit*
- *Lernbereitschaft*
- *verbesserte Fehlerquote*
- *Interesse und Neugier*
- *die Bereitschaft, neue Impulse aufzunehmen*
- *geteilte Aufmerksamkeit*
- *das Denken in Strukturen*
- *gut motiviertes Arbeiten und Ausdauer*
- *die Verbesserung des Lerntempos*
- *die Erkennung von Problemen und das Hervorheben des Wesentlichen*
- *Fluentia*
- *kreative Problemlösung*
- *Erinnerungsvermögen*
- *Phantasie*
- *die Interpretation des Symbolischen*
- *das Aktivieren der Denkvorgänge*
- *intensiver Bewusstseinszustand und eine gelöste Atmosphäre schaffen ideale Lernbedingungen*
- *die Wirkungen auf die Tätigkeit der rechten Hirnhälfte*
- *die Kooperation zwischen den beiden Hirnhälften und auch innerhalb der einen Region*

II.8.6. Die therapeutischen, präventiven und regenerierenden biologischen Wirkungen auf das Nervensystem

- der Hörnerv steht mit der gesamten Muskulatur in Verbindung
- die psychische Modulation der Raum-Sensitivität
- sie beeinflusst jedes größere Organ durch die parasymphathischen interaktionen
- der Herzrhythmus, der Puls, der Blutdruck, der Kreislauf, das Atmen und die Verdauung → die Stimmung
- die heilende Wirkung der Bewegung
- die geistige und die emotionale Tätigkeit
- die stimulierende und aufladende Wirkung
- die Aktivierung des Gehirns: die Konzentration der Aufmerksamkeit
- die aktive Erholung und die Aufladung der psychischen Energien
- sie ist schmerzstillend, beruhigend und stärkt das Immunsystem
- die Einflussnahme auf das Bewusstsein und auf das Unterbewusstsein

Das Signalsystem des Ästhetischen verstehen wir nicht durch das begriffliche Denken, sondern durch das Schönheitserlebnis, das das Werk hervorgerufen hat. Dies ist zugleich eine intellektuelle und eine emotionale Tätigkeit. In der Wahrnehmung der Musik dominiert das intime Erlebnis der Verbindung der einzelnen Töne miteinander (die Melodie, der Rhythmus und die Harmonie) dadurch kann sie die Berührung und das Schönheitserlebnis bewirken.

Das Zustandekommen des Erlebnisses und der Empfang (Rezeption) erfolgt jedoch nicht automatisch. Die Botschaft der Musik kann auf Hindernisse stoßen, und die Begegnung kommt nicht zustande. Deshalb genügt nicht die Musik an sich, es sind auch das Heranführen und die Erziehung unbedingt notwendig. Als Ausgangspunkt unserer musikpädagogischen Konzeption fassen wir die Grundbedingungen der Aufnahme im Folgenden zusammen, die bei der Auswahl der Methoden und der Erschaffung der Bedingungen eine entscheidende Rolle bekommen.

II.9. Die Bedingungen des Empfangs

II.9.1. Das Einstimmen (die Bereitschaft für den Empfang)

Die Rolle dieser Phase ist die Chance, dass das erklingende Werk die Ganzheit der Persönlichkeit und nicht nur den Intellekt erreichen kann. Ein stark *hemmender Faktor* kann dabei die „Klang-Immunität“ sein, die sich wegen dem hohen Lärmpegel gebildet hat, sowie die momentane Stimmung des Hörers. Dies hat Endre Gyulai erörtert und in dem „Ähnlichkeitsgesetz“ begründet, wie oben schon ausgeführt wurde. (Gyulai 1965, 49–68.)

Unterstützende Faktoren:

- a) *die positive Wertschätzung der Umgebung*
- b) *gute Erlebnisse bei früheren Gelegenheiten* (je stärker das Erlebnis, umso länger die Zeit, in der es hervorrufbar bleibt). Es reichen verhältnismäßig wenige Reize, um das in dieser Weise zustande gekommene gefühlsmäßige Verhältnis wieder wachzurufen. Diese Tatsache bestätigt die Feststellung von Zoltán Kodály, nach der „*Ein einziges Erlebnis für das ganze Leben bestimmend werden kann.*“ (Kodály 1982, I. 39.)
- c) *Empfänglichkeit und Reaktionsbereitschaft.* Diese zu einer emotionalen Gewohnheit gefestigte Prädisposition kann durch die Wiederholung der Erlebnisse ausgebildet werden.
- d) *eine gelöste und sympathische Umgebung*

II.9.2. Die Aktivierung der Phantasie

Da die Aufnahme eine aktive Mitwirkung und eine Neuschaffung bedeutet, ist einer ihrer gefährlichsten und *latenten Hindernisse* das auf ein permanentes und *passives Musikhören sozialisierte Publikum*. Ein Hindernis beim Aufnehmen ist die uferlose Musiküberflutung, die dieses Publikum erlebt. Diese Musik ist auf oberflächliche Schemata aufgebaut und ohne Anstrengung verarbeitbar.

Unterstützende Faktoren sind:

- a) *eine holistische Erlebnisbank, die nicht nur fachlich ausgerichtet ist*
- b) *die Empathie; d.h. die Offenheit für die persönliche Botschaft des schaffenden Künstlers*
- c) *die Fähigkeit zum Synthetisieren; das Einordnen von alten und neuen Erlebnissen in ein neues System.*

II.9.3. Die Perzeption

Diese Aktivität kommt durch das *gemeinsame Aktivieren* der Fähigkeitsgruppe, die auch in sich komplex ist.

Die wichtigsten Bestandteile sind:

- die Konzentration der Aufmerksamkeit
- das Dekodieren
- das Memorisieren
- das Wachrufen des Erinnerungsten

Auch in diesem Fall geht es nicht nur um eine einfache physische Perzeption. Man hat die Bahnen der Perzeptionstätigkeit mehrfach zu durchlaufen, was viel Zeit, passende Gelegenheiten (dem Niveau des Aufnehmenden angepasste und für ihn aufnehmbare Werke) und eine Anleitung braucht, die bei der adäquaten Dekodierung behilflich sind.

Unterstützende Faktoren sind

- *der Perzeptionskode* (die ästhetische Kompetenz). Dies muss mehr oder weniger mit der kulturellen Chiffre des wahrgenommenen Werkes übereinstimmen. Diesen Code nennen wir im Weiteren den für die Deutung notwendigen „*Schlüssel*“.(Józsa 1986, 57–96.)

Das Erwerben „des Schlüssels“ ist auf zwei Wegen möglich:

- a) der Weg etnozentrisch-spontaner Aneignung; dies ist *keine angeborene Gabe*
- b) die Aneignung auf einem bewussten Weg

Über den ungenügenden Entwicklungsstand der Perzeptions-fertigkeiten hinaus können *die Hindernisse* der Realisierung Folgende sein:

- *das gänzliche Fehlen des Schlüssels*: daraus resultiert eine kulturelle Blindheit, daher hat das wahrgenommene Werk für den Betreffenden keine Bedeutung
- *das teilweise Fehlen des Schlüssels*: daraus resultiert ein illusorisches Verständnis, oder ein Missverständnis, d.h. es stimmen die Chiffres von Aufnehmendem und Sender nicht überein. Aus dem Missverständnis resultiert eine Ablehnung.

II.9.4. Die Begegnung

Das tiefgreifende Erlebnis der Katharsis kommt durch das Zusammentreffen „im Wesentlichen“ von Individuum und Kunstwerk zustande. Deshalb braucht es einerseits der bereitwillig und aufnehmenden Attitüde des „Ich“-s und der Aktivierung der inneren Stärke bzw. der Kunstwerke, die formende Werte und *Botschaften vermitteln*, – und sogar des authentisch vermittelnden Mediums.

II.10. Die wichtigsten Merkmale der Akzeptanz

II.10.1. Es entsteht eine emotionale Beziehung.

Das Objekt der Beziehung wird zum Wert

II.10.2. Die Identifikation

II.10.3. Die konkrete und persönliche Botschaft des richtungweisenden Erlebnisses hat eine individuelle Färbung.

Die Wiederholungen lösen bewegende Emotionen aus

II.10.4 Ein gut motiviertes Verhalten

II.10.5. Das Erlebnis kommt anscheinend „auf einen Schlag“ zustande

Im obigen haben wir versucht jene Spezifika der außerordentlich reichen und breitgefächerten Sammlung von Mitteln der Musik aufzuzeigen, die sich für die theoretische Grundlage unserer Konzeption als die Wichtigsten herausgestellt haben. Unser Ausgangspunkt ist, *dass diese Werte, wenn sie die Funktion der Zielwerte bekommen, auch unter den heutigen Rahmenbedingungen des Unterrichtswesens ihre persönlichkeitsformende Rolle zurückgewinnen können, wenn die Möglichkeit und die Bedingungen der Akzeptanz hergestellt werden.*

Damit unser Modell der Musikpädagogik tatsächlich eine adäquate Antwort auf die aktuellen Bedürfnisse werden kann, müssen jene wichtigsten Wurzeln aufgedeckt werden, aus denen es sich auch heute ernähren kann. Es müssen die Erfahrungen der internationalen musikpädagogischen Praxis und Forschung beachtet werden. Auch sollten wir uns mit den hemmenden Faktoren befassen, die den Prozess der Verwirklichung in eine falsche Richtung lenken oder ihn in kritischer Weise verlangsamen und abtumpfen lassen.

KAPITEL III.

BESTREBUNGEN IM UNGARISCHEN UNTERRICHTSWESEN IM SPIEGEL DER HERVORGEHOBENEN WERTE

III.1. Unser musikpädagogisches Erbe

Welche Ziele wurden im Laufe der ungarischen Schulgeschichte verfolgt, in welchem Rahmen und wer hat Musikunterricht erhalten?

Wir fokussieren zwar in unserem Rückblick auf das allgemeine Unterrichtswesen, dessen Grundlagen József Eötvös gelegt hat, es scheint aber trotzdem sinnvoll zu sein, die Tendenzen in der institutionellen Erziehung von Seiten der Musikpädagogik vor der Reformepoche kurz zu skizzieren.

In den Kapitel- später Pfarrschulen, die dem europäischen Muster gefolgt sind, dürfte die Musik das am meisten „praktische Fach“ gewesen sein, da man die Sänger für den täglichen liturgischen Dienst ausgebildet hat. Es hat auch eine wichtige Rolle gespielt die Noten zu lesen, und zum Ende des 15. Jhs hat man von den Sängern sogar die Improvisation erwartet, und es war auch ein Teil der Studien Instrumente zu spielen. Der mittelalterliche Schüler lernt die Musik durch die Praxis und das musikalische Lesen und Schreiben ebenfalls. So wird das Kind in den regelmäßigen Lebensrhythmus der Erwachsenenwelt eingebunden. Es kann das notwendige theoretische Wissen zielstrebig, möglichst kurz und durch ausgiebige Erfahrungen unterstützt, lernen.

In den städtischen Pfarrschulen wird auch die Musiktheorie ein Teil der Bildung. Die Privatschulen in den Städten legen nicht mehr so viel Wert auf die Musik. In dieser Zeit erscheint die Musik schon im Universitätsunterricht mehrerer Städte, in Ungarn gibt es das noch nicht.

Es beginnt ein neuer Prozess. Die musikalische Bildung der führenden Schicht wird geringer. *Im Europa der Renaissance* ist die musikalische Bildung ein Teil der aristokratischen Erziehung. Ungarn liegt unter türkischer Herrschaft.

In der zweiten Hälfte des 16. Jhs lässt man noch in den Volksschulen, die sich aus den Pfarrschulen gebildet haben, Kirchenlieder üben. Komponisten und Instrumental-Künstler können ein Publikum für ein inspirierendes Aufnehmen finden. Im Gegensatz zur Welt von Monteverdi, Bach, Händel und Purcell ertönen in unserem Land in den kampfreichen Jahren der Kuruzenbewegung, denen von Miklós Zrínyi und des Freiheitskampfes von Ferenc Rákóczi, die Historienlieder von Sebestyén Tinódi Lantos.

Die Entwicklung des Unterrichtswesens ist weitergegangen, die Sache des Musikunterrichts ist in den Hintergrund geraten. Comenius betont den Anspruch auf die musikalische Erziehung der Kinder, und zwar ohne ein praktisches Ziel (wie Kirchenlieder oder liturgischen Dienst).

Auf diese Bestrebungen weist auch die Chororganisation des György Maróthy im Kollegium der Reformierten Kirche zu Debrecen ca. ein halbes Jh. später hin, aber diese Initiativen konnten sich nicht allgemein durchsetzen.

Im Netzwerk der Volksschulen und Mittelschulen des 17. und 18. Jhs können wir von einem *regelmäßigen Gesangsunterricht* – außer in den Latein-Schulen – *nicht reden*. In den Gymnasien der Jesuiten gibt es keinen Musikunterricht. Gleichzeitig sehen die Denker des 18. Jhs. *die Musik in der Erziehung als ein sehr wichtiges Instrument an und legen es nahe, die Musik für pädagogische Zwecke anzuwenden. Johann Heinrich Pestalozzi hat es als erster ausgesprochen, dass das ganze Volk zur Musik zu führen ist. Er hat das Singen für eine Unterstützung für das Lernen gehalten und gemeint, dass das regelmässige Musikhören die Schüler glücklicher machen kann. Diese ausdrückliche Zielsetzung zeigt die neue Funktion der Musik auf,- die immer wieder auf's Neue ausgesprochen wird und bis heute aktuell ist. Leider konnte sie bis heute nicht verwirklicht werden.*

Der Musikunterricht wird unter den schulischen Fächern an den Rand gedrängt, weil er keinen unmittelbaren wirtschaftlichen Nutzen bringt. Außerdem gab es keine entsprechenden Lehrer und auch keine Methode. Die schulische Bildung tangiert nur einen kleinen Teil der Bevölkerung, und selbst die heranwachsende intellektuelle Schicht, die eine Schulbildung erhalten hat, bleibt „musiklos“.

Dies zeigt im Vergleich zur musikalischen Bildungssituation im mittelalterlichen Ungarn eine starke Rückentwicklung. Das alltägliche musikalische und künstlerische Milieu der Mehrheit weicht von dem Zustand im 18. Jh. wesentlich ab. Die Feiertage des Kirchenjahres, die oft erlebnisreich gestaltet wurden, das internationale Kulturgut, die Präsenz der gregorianischen Musik und ihre dadurch farb- und formenreiche Kirche, die mit vielfacher Symbolik ausgestattet wurde, hat bei der Aufnahme als ein etnozentrischer Code gewirkt.

Die weltliche Musik ist der unerlässliche Begleiter auf der Straße, in der Familie und bei der Arbeit. All dies hätte für die weitere Entwicklung eine entsprechende Grundlage bieten können. Aber einerseits verhindert die Situation, dass Ungarn in drei Teile zerrissen ist, andererseits die Tatsache, dass das Schulwesen bis 1868 nicht vom ungarischen Parlament gestaltet wurde, lehnt allein schon das Aufwerfen von Fragestellungen nach der musikalischen Erziehung ab – abgesehen von den Äußerungen einiger pädagogischer Denker. (Mészáros 1996, 27–29.)

An der Wende des 19. Jhs haben deshalb jene Initiativen eine gesteigerte Bedeutung, die die musikalische Erziehung wieder als organischen Teil des Unterrichtswesens ansehen. Das Material der musikpädagogischen Bestrebungen

besteht allerdings aus Kinderliedern, die die Wirkung des vorigen Jhs mit einer *negativen Richtung an sich tragen* und in musikalischer Hinsicht von zweifelhaftem Wert sind.

Auch mit europäischem Maßstab gemessen ist 1878 die Gesetzesempfehlung für Volksunterricht des József Eötvös vom unentgeltlichen verpflichtenden Grundschulunterricht zukunftsweisend. In dieser hat der Volksunterricht ein Wissen zu vermitteln, das auch im Alltagsleben von Nutzen ist, *und dazu gehört auch das Singen.*

Der Entwurf von Eötvös ist wegen der politischen Umstände noch 20 Jahren lang nicht verwirklicht worden.

In diesem Zeitabschnitt hat *der Gesangsunterricht keine ausgereiften Zielsetzungen.* Er hat *keine Quelle*, die zu *entsprechendem Unterrichtsstoff hätte* ausgebaut werden können, und er hat auch *keine Lehrer* in genügender Zahl, die vor allem über ausreichende fachliche und Allgemein-Bildung verfügt hätten. Die wenigen, die die stecken gebliebene Sache der Musik weiterbewegen möchten, sind auf der Suche nach Methoden und studieren dafür ausländische Beispiele. Aufgrund ihrer Erfahrungen schreiben sie Gesangsbücher theoretischer und praktischer Art, vor allem für die Lehrerbildungsanstalten, die nur wenige Studenten haben. Diese Suche nach neuen Wegen ist auch für uns wichtig, denn *hier taucht das erste Mal konzentriert der Gedanke auf, das der Musikunterricht sich in erster Linie mit dem musikalischen Lesen und Schreiben befassen sollte.* Hier, in dieser fieberhaften Suche nach einer Methode liegt bis heute die Gefahr, in eine Sackgasse zu geraten, in der Annahme, dass eine gute Methode den Erfolg und die Wirksamkeit der musikalischen Bildung automatisch sichert.

1855 veröffentlicht Imre Szepesi, Lehrer aus dem Orden der Piaristen, einen Band mit mehrstimmigen Liedern. Ein Jahr später erscheint sein Werk mit dem Titel „Grundlegende Gesangslehre“, das Gesangsübungen ohne Instrumentalbegleitung beinhaltet.

Das Material von Peter Schmidt, dem Organisten der Kathedrale zu Pécs wird von Helga Szabó als die Mustersammlung germanisierender Mentalität charakterisiert, wobei der Hauptfehler ihre Anspruchslosigkeit ist. (Szabó [-] 20.)

Das Gesangsbuch von Ferenc und Endre Zsaskovszky 1858 sowie die „Grundkenntnisse des Gesangsunterrichts von Eger“, das 1860 erschienen ist, wird auf eine bündige theoretische Darstellung gegründet und durch einige Leseübungen ergänzt. István Bartalus schreibt ein Buch über Musiktheorie mit dem Titel „Grundkenntnisse der Musik (nach Lobe)“ in Form von Frage und Antwort und in ungarischer Fachsprache. (Szabó [-] 20.)

III.1.2. Das Volksschulgesetz von 1868

Unter den Pflichtfächern der Lehrerbildungsanstalten ist das Singen *mit einer Wochenstunde* aufgeführt. Im Lehrplan der bürgerlichen Schulen von 1869 befindet sich auch das Singen als ein Unterrichtsfach. Dabei haben sich die Umstände natürlich nicht in demselben Tempo geändert. In den Städten ist sogar eine Schülergruppe von 200 Schülern einem einzigen Lehrer anvertraut. 1905 sind 67% der Schulen ungeteilt. Anerkannte Fachleute bekommen einen Auftrag zum Lehrbuch schreiben. 1872 wird Bartalus mit seinem Leitbuch fertig.

„Welches Ziel hat der Gesangsunterricht ...Dass die Söhne des Volkes nach Noten genauso selbstständig singen können, wie sie von den gewöhnlichen gedruckten und geschriebenen Buchstaben.“ (Bartalus 1872) Er baut auf dem Leiterstufen-System des Professors Heinroth aus Göttingen auf, das 1828 erschienen ist. *Er stellt in seinen Büchern leider allzu viele abstrakte theoretische Beispiele dar. Sie enthalten keine Musik mit klassischen Werten oder Lieder die gerne gesungen werden. Diese Ausgabe bleibt in den Volksschulen jahrzehntelang bestimmend.*

Zu einem noch größeren Verlust für die Musikpädagogik, dass Bartalus von da an seinen Weg zum Sammeln der Volkslieder antritt. Dessen Ergebnis, die 708 Melodien der *„Ungarischen Volkslieder“*, in zwei Bänden (1872–96), erschienen ist, konnte er in dieser hoffnungsvollen Epoche des ungarischen Gesangsunterrichts nicht nutzen.

József Szotyori-Nagy stellt sich den Gesangsunterricht mit einer Methode vor, die dem Kind näher steht, also *„organisch“* ist. (Szotyori-Nagy 1872) Sein Musikmaterial ist im Vergleich zu dem von István Bartalus *armselig und anspruchslos*.

Die schon erwähnten Brüder Zsaskovszky melden sich 1873 mit einem neuen Band *„Der kleine Lautenspieler...“* (Szabó 33) Die Mehrheit der Lehrer konnte die Musikwerke in der Sammlung der Brüder Zsaskovszky nicht einmal singen, da sie die notwendigen Notenkenntnisse nicht hatten.

Aus diesem Prozess können wir also ersehen, dass die Lehrerbildung und die Amateurbildung nicht genügend auseinandergehalten wurden. Für eine professionelle Bildung wird zu wenig, nicht tief und nicht weitblickend genug geboten, und für den Amateur ist zuviel, mit ungeeigneter Methode was dieses System geben kann.

Das isolierte Suchen nach einer Methode

Außer diesen Werken schreiben auch mehrere Lehrer Bücher und Lehrpläne. Die von den Kirchen unterhaltenen Schulen – zu dieser Zeit 96% der Schulen – bestimmen ihre Lehrpläne, ihren Lehrstoff und ihre Lehrbücher selbst. Dabei *suchen sie isoliert nach einer Methode*, durch die das Aneignen des Zeichensystems der Noten immer sicherer und leichter hätte werden können.

1879 wurde Lajos Felméri, ein Erziehungswissenschaftler mit Weitblick, von Ágoston Treffort beauftragt, die Realisierung des Volksunterrichtsgesetzes in England von 1870 zu studieren. Als er nach Hause kommt, legt er 1881 das dort verwendete Tonic-Sol-Fa-System (John Curwen) und das Do-re-mi-System (die relative Solmisation) dar. Da er kein Musiker ist, berichtet er darüber nur als ein Kuriosum und gibt keine Empfehlung ab. *Auf diese Weise erreicht es, über die ministeriale Berichterstattung hinaus, nicht einmal die Lehrerschaft.*

Er zitiert den englischen Hullah und hebt die Bedeutung des Musikunterrichts in der Erziehung hervor: „...*die Kinder erlernen nicht nur ein Unterrichtsfach mehr, sondern es hat auch auf die Moral der Gesellschaft eine starke Auswirkung, wenn man das Singen mit einer geeigneten Methode unterrichtet.*“ (Felméri 1881, 155–157.)

In England funktioniert die Methode mit zwei Säulen: die eine ist die Technik, die das musikalische Lesen unterstützt, die andere ist die Musik im Dienste der Erziehung.

János Goll, Gesangslehrer, stellt die Galin-Chéve-Methode in seiner Veröffentlichung von 1884 ausführlich vor, aber derselbe János Goll vergisst zur Gänze in seinem Buch von 1909, mit dem Titel „Gesangslehre“, die Methode der Solmisation, die *er selber damals bekannt* gemacht hatte. Er bildet eine *eigene methodische Insel*.

Die pädagogische Tätigkeit von Bartalus setzt Béla Sztankó fort, der die Sammlung „Ungarische Kinderspiellieder“ und auch andere Volksliedersammlungen gut kennt, da er auch mit Áron Kiss zusammen gearbeitet hat. 1890 veröffentlicht er das „Liederbuch“ und die dazugehörige „Information“ für die Volksschulen. Diese Veröffentlichung *ragt in Bezug auf ihre Quellen unter den früheren und sogar über die in den Jahre um die Jahrhundertwende folgenden Werke weit hinaus*.

1875 – obwohl in Europa nicht unter den ersten – hat die Ungarische Königliche Musikakademie des Landes ihre Tore geöffnet. Ab 1896 erfolgt in dieser hochrangigen Institution auch die Ausbildung von Gesangslehrern. Von 1909 bietet sie drei Sparten von Lehrerqualifikationen an:

- * Musiklehrer für das Lehrerbildungsanstalt
- * Musiklehrer für die Mittelschule
- * Gesangslehrer für die Grundschule

Von 1927 an wird auch ein Lehrstuhl für Kirchenmusik eröffnet, und in diesem Rahmen werden auch Kirchenchorleiter ausgebildet.

Diese Institution wäre also in der Lage auf einem hohen Niveau zu arbeiten und geeignete Lehrer für die Verbreitung guter Musik auszubilden. Da sie eine Institution von Hochschulrang ist, *setzt sie eine intensive Vorbereitung voraus, die in der Lage ist auch hohen Anforderungen zu entsprechen, was nicht im Entferntesten bei der oben skizzierten Praxis des Musikunterrichtes der Volks- bzw. der Mittelschulen vorstellbar war*, weswegen diese unbedingt zu erneuern waren.

Jenő Sztojanovics, Fachinspektor für Gesangsunterricht, hat 1906 die dissonante Situation so charakterisiert: „...man hat zu einem nicht existenten Gebäude ein glanzvolles Dach gemacht. Man hat die Grundlage, den ersten und den zweiten Stock einfach vergessen zu bauen. Mit anderen Worten: die Sache wurde am Ende angefangen.“ Durch die Reform des Unterrichts in den Musikschulen hat man den Mangel in den nächsten Jahren zu beheben versucht.

Dies alles bildet aber für das Unterrichtswesen erst den Hintergrund. *Die Zielsetzungen werden offensichtlich nicht verwirklicht.* Die Lehrer „basteln“ oft unbeholfen, um den Schülern das Notenlesen beizubringen, wobei sie in zusammengelegten Klassen mit 40–60–80–100 Schülern unterschiedlichen Alters, oft mit „zusammengebasteltem“ *Musikmaterial arbeiten müssen.*

Die auf den Gesangsunterricht bezogenen Lerhpläne der verschiedenen Schulstufen konnte die Praxis in fast 100 Jahren nicht erneuern. Es fehlt eine systematisierende Idee. Es wäre ein Ziel mit Durchschlagkraft nötig, das die Reformgedanken, die im Keim schon vorhanden sind, verstärkt und sie zu Lehrbücher transformieren kann. *Letzteres ist betont wichtig, da sie für den Lehrer praktisch den Lehrplan bedeuten.*

1918. László Nagy: Die Reform des ungarischen Unterrichtswesens – ist ein nicht realisierte – die oben bemängelte Idee aufzeigende –, Entwurf. Er ist kein praktizierender Musikpädagoge und deshalb sollten wir auf seine Bemerkungen in Bezug auf den Gesangsunterricht vermehrt achten. Er stellt den Gesangsunterricht mit einer psychologischen Annäherung in den Dienst des Formens vom Menschen, und er leitet auch seine konkreten Aufgaben davon ab.

Wir zitieren die didaktische Darstellung der 5.–8. Klassen „*Wir haben danach zu streben, dass in der Gesangsstunde die Lust am Singen herrsche. Sie sollte nicht mit langweiligem Rezitieren anfangen, sondern mit dem Singen, und durch die ganze Stunde sollte nicht die technische Übung und die Analyse der Noten das Wichtigste sein, sondern das Lied. Die Luft im Klassenraum soll sich mit der Atmosphäre des Liedes füllen.*“ (Nagy 1921)

Von 1926 an zeigt das allgemeine Bild der Schulbücher, die zum neuen Lehrplan erschienen sind, Folgendes: modische Kunstlieder, deutsche Lieder, Wiener Couplets, schwierige Intervalle, eine Anordnung ohne jegliche Methode, einfältige Lehrlieder, mittelmäßige eigene Kompositionen, langwierige Erklärungen und eine Solmisation, die an den Grundton C gebunden ist. Darunter sind noch die Liederbücher von Sztankó die Besten, die nach 24 Jahren neu erschienen sind.

Obwohl zu dieser Zeit László Nagy schreibt und seine Stimme erhebt, betätigt sich die „Gesellschaft für Kinderstudien“, 1921 erscheint die Sammlung mit dem Titel „Ungarische Lieder aus Siebenbürgen“ von Bartók–Kodály. 1924 erscheint das Essay von Bartók mit dem Titel „Das Ungarische Volkslied“, und der Aufsatz über die Volksschul-Reform von Sándor Karácsony erscheint 1922.

III.1.3. Der Beginn der pädagogischen Arbeit von Zoltán Kodály

Die bisherigen Tendenzen zeigen immer deutlicher, dass eine Erneuerung nicht von den Lehrplänen und nicht von den noch immer eingeeengten Lehrbüchern zu erwarten ist. Aber es gibt ein Gebiet der Musikpädagogik, das immer lebendiger wird, und das ist der Chorgesang.

Dies ist das Gebiet des schulischen Gesangsunterrichtes, das mit dem aus den Kraftquellen der Musikpädagogik herrührenden Ziel kongruent sein kann. Es bietet ein Erlebnis, verfügt über erzieherische Kraft und es schließt sich dem schulischen und dem außerschulischen Leben an. Es besteht jedoch das große Problem, dass es keine Quellenwerke in entsprechender Qualität und in genügender Zahl zum Singen gibt. Die nationale Kultur hat sich vom Volk und die Sache der Musik sowie der Kunst hat sich von der Erziehung gelöst.

Kodály beobachtet seit 1911 den Gesangsunterricht. Dabei forscht er intensiv nach ungarischen Volksliedern und sammelt sie. Er vergleicht seine Erfahrungen mit den heimatlichen und internationalen Erfahrungen der erziehungswissenschaftlichen und musikpädagogischen Bestrebungen. Er sucht und zieht Mitarbeiter heran. Ein Zufall lässt ihn die Wurzel des Problems formulieren. (Er hört die Studenten der Lehrerbildungsanstalt das Kunstlied „Schneider Fáni“ singen): *„...plötzlich habe ich es erkannt, dass die Erzieher und die Mütter der kommenden Generation in einer vollkommenen musikalischen Verwahrlosung aufwachsen, die schlechter als das Analphabetentum ist.. Heute denke ich mit Dankbarkeit an die Schneider Fáni, denn das hat mich dazu gezwungen, nachzudenken, darüber, was zu tun sei.“* (Kodály 1982, 74.) 1929, im Vorwort der eben fertig gewordenen *„Kinderchöre“*, verdichten sich der Gedanke und die innere Pflicht zu einer Lösung: *„Wir haben die Massen zur Musik zu führen.“* (Kodály 1982, I. 42.) Auf Vorträgen, vom Katheder, unterwegs im Land, im Ministerium argumentierend, nicht zuletzt durch das Beispiel seines eigenen Lebens, durch seine Werke und die pädagogischen Arbeiten, macht er mobil. Er mahnt, geißelt und unterstützt die beginnenden Initiativen wirksam, wenn es notwendig ist. Er argumentiert und schafft die Grundlagen. Dabei behält er sowohl die hartnäckige Kleinarbeit sowie die Konzeption vom großen Format im Auge.

III.1.4. Das musikpädagogische Erbe von Kodály Zoltán, das in unserer Konzeption weiter ausgebaut wird

Wir können uns im Rahmen dieser Arbeit mit dem zweifellos einmaligen und unvergleichlich vielseitigen musikpädagogischen Gesamtwerk von Kodály nicht tiefgreifend befassen. Wir wollen sein musikpädagogisches Erbe, das für uns im „Hier und Jetzt“ fortzuführen möglich ist, in 5 Punkten, auf 5 Gebieten aus dem Lebenswerk hervorheben, wie es schon im Titel angedeutet ist.

III.1.4.1.

Der Erfolg, die Wirksamkeit und die Sinnhaftigkeit des Musikunterrichts hängt von der Erlebnisfülle des Dargebotenen ab „Oft öffnet ein einziges Erlebnis die junge Seele für die Musik ein Leben lang. Dieses Erlebnis kann man nicht dem Zufall überlassen. Dies zu schaffen ist die Pflicht der SCHULE.“ Der Weg führt nicht durch das begriffliche Denken, sondern über die Erlebnisse.

III.1.4.2.

Der Lehrstoff als Ausgangspunkt des Erlebnisses kann nur ein Meisterwerk sein. Die Begegnung mit ihm kann das musikalische Bewusstsein und dadurch die Persönlichkeit als Ganzes formen.

III.1.4.3. Eine zielstrebige Attitüde

Das Ziel darf sich nicht verrücken, es muss auch die bedeutungsloseste Tätigkeit daran gemessen werden. Das elastische Denken hat nur einen Sinn, wenn es ein festes Maß und eine feste Richtung hat. Dieses Verhalten können wir in der Gesamtheit seines Lebenswerks und auch in jeglichem Detail vorfinden und herausanalysieren. Er setzt Ziele, die kein Missverständnis erlauben, und diese vertritt er auch kontinuierlich, ohne sie verblassen zu lassen. Parallel dazu kennt er gut die Realität, die Möglichkeiten, die Notwendigkeiten und die Barrieren. Das aufeinander Abstimmen vom großen Ziel und der oft davon weit entfernten Realität sieht er nie im Verrücken des Ziels, sondern gerade umgekehrt. Seinem eigenen Gleichnis gemäß zeigt er die Hügel, die zum Gipfel führen und die begehbar sind, aber das Ziel bleibt der Gipfel.

III.1.4.4. Das Abschaffen der Isolation

III.1.4.4.1. im Prozess der musikalischen Erziehung

Die mit Musik unterstützte Erziehung ist schon in ihrem Verlauf mit der Erziehung des ganzen Menschen zu verbinden. Man darf nicht erlauben, dass daraus nur eine angenehme und unterhaltende Tätigkeit wird, die nur in sich zurückkehrt. Da ihre Wege und Methoden als spezielles Grundmaterial den Charakter einer „Insel“ haben, können sie sich unter den schulischen Tätigkeiten

leicht auch wirklich isolieren. Dies gilt für die Art des Erkennens von Kunst, für das Erlebnis, für symbolische Ausdrucksweise, die gefühlsmäßige kommunikative Aufarbeitung, für das stark subjektive Produkt, das nur schwer messbar ist, für die Fremdheit des Konkurrenzgeistes usw. Daher sind ihre Ziele unbedingt zu integrieren. Unserer Ansicht nach kann auch heute dies der Musik eine hervorragende Existenzberechtigung im Unterrichtswesen geben. Dieser Anspruch initiiert dann den möglichst vielfältigen Anschluss der musikalischen Erziehung an folgende Gebiete:

- a) diverse Gebiete der musikalischen Aktivität
- b) die unterschiedlichen Wissenschaften und die verwandten Künste
- c) an die Lehrerbildung, um solche Lehrer auszubilden, die in der Lage sind auch im Rahmen des allgemeinen Unterrichtswesens für die Persönlichkeitsbildung zu arbeiten.
- d) zwischen Fachmusiker und seinem Publikum

Die Behebung der Isolation unter den fachlichen Vertretern der musikalischen Erziehung verdient eigens erwähnt zu werden. Es ist zu beobachten, dass es in den 30er Jahren zu den ersten Schritten von Kodály-Anhänger gehört, die Organisation der Bewegung „Singenden Jugend“ in immer weiteren Kreisen – *nicht mit dem Ziel eines Wettbewerbes*, sondern als ein Treffen von Gemeinschaften, die einander unterstützen – zu etablieren.

Das Verbreiten von wertvoller und aktueller Fachpresse dient sowohl der Förderung des Anspruchsniveaus als auch dem Kontakthalten (Liederklang, 1933 und Ungarischer Chor, 1931).

Am 24. November 1933. wurde der Landesverband der ungarischen Gesangslehrer (MÉOSZ) gegründet. Sein Ziel ist die Förderung des schulischen Gesangsunterrichts und *die Vereinigung der gesangsunterrichtenden Gesellschaft*. Die richtungweisenden Fachautoritäten isolieren sich weder voneinander noch vom Publikum, das geleitet werden soll. Die begabten Schüler, später Kollegen von Kodály und Bartók, übernehmen den Dienst an der Volksbildung und dem Volksunterricht, der ein viel härteres Los als die Künstlerkarriere verspricht und von ihnen viel Energie verlangt. Nur diese persönliche Kontaktpflege konnte solche Erfolge bringen, die durch Verordnungen nicht hätten erreicht werden können. Die Situation der Gesangslehrer von 1930–40 war in keiner Hinsicht leichter, als derjenigen von heute. Ihre Lebensumstände waren materiell und geistig beengt. Sie hatten keine fachliche Anerkennung. Es gab nur geringwertige Lehrbücher, niedrige Stundenzahlen, mangelhafte Ausbildung, hohe Klassenstärken und vor allem ein unmusikalisches und verdeutschtes gesellschaftliches Publikum, mit einer anspruchslosen Kultur.

Unter diesen Umständen singt der Knabenchor von Endre Borus, der *noch nicht mit der „Methode“ von Ádám–Kodály herangewachsen ist*, 1925 die „Villő“ und das Kinderchorwerk „Topfen essen die Zigeuner“ von Kodály. Aber in demselben Konzert führen die 700 Schüler von sieben Schulen 13

Kinderchorwerke von Kodály auf. (Gál, 1972, 83.) Dies ist der Anfang von einer Bewegung, die in kurzer Zeit Zehntausende von Kindern ansprechen wird. Das erste Konzert der Singenden Jugend erklingt 1934 in der Musikakademie. 1936 haben im Konzert der Schulen von Kecskemét auch die Schulen von Einödhöfen gesungen. Auch die Einzelkämpfer unter den Musiklehrern konnten sich treffen und ihre Erfahrungen austauschen. 1939 schalten sie in diese Arbeit auch das Ungarische Radio ein, und die Chöre, die sich selber anmelden, bekommen zweimal im Monat die Gelegenheit vor dem Publikum des Landes zu singen. Wir müssen wieder betonen, dass diesem fast unglaublichen Sprudeln immer noch ein guter Lehrplan fehlt, auch mangelt es an guten Lehrbüchern, an einer richtigen und wirksamen Methode, an einer konzentrierten Lehrerbildung, an der Möglichkeit von Gesangsstunden in großem Ausmaß und an der erhaltenden Kraft der Tradition. „...*Amtlicherseits ist das schulische Singen noch immer ein Stieffach – auch nach solchen Erfolgen –, man zwingt dafür ein bisschen Platz aus Gnade in den Lehrplan ein.*“ (Veres 1940/2.) Dieser Zustand lässt uns seine Wirkung bis heute spüren.

Auf den Spuren von der fachlichen, menschlichen und ideellen Ausstrahlung Kodálys haben sich die Anstrengungen der namhaften und der unbekannteren Mitarbeiter, die ein verstärkendes Netzwerk gebildet haben, in Richtung des bewusst gewordenen und zusammengeschlossenen gemeinsamen Ziels.

III.1.4.4.2. Die Aufhebung der Trennung von Unterricht und der außerschulischen Lebensführung

„Wenn die Schule ihren Schüler nicht so weit gebracht hat, dass er sich ohne zu holpern in einen Chor einfügen kann, hat sie ihre Pflicht nicht erfüllt.“ (Kodály 1982, I. 331.) Wir heben den Anspruch der schulischen Erziehung auf die Weiterführung, d.h. „*einem jeden Kind muss ein Schlüssel in die Hand gegeben werden, damit es in den Wundergarten der Musik gelangen kann, wenn es will, und es dadurch den Wert seines ganzen Lebens vervielfältigt.*“ (Kodály 1982, I. 73.)

Die Bestimmung der Musik ist: „*die bessere Erkenntnis unserer Innenwelt, ihr Aufblühen und ihre Erfüllung.*“ (Kodály, 1982, 156.) Dies ist ein das ganze Leben andauernder Prozess. Die schulische Erziehung soll die Schüler darauf vorbereiten, dass sie mit der Nahrung der Musik im Laufe ihrer selbstständigen Lebensführung leben können und wollen.

III.1.4.5. Die Sammlung des Instrumentariums und die Erschaffung der Infrastruktur

Die Sammlung des Instrumentariums ist im System der Pädagogik *ein Beiwerk*, das unter allen Umständen die Verwirklichung der vorausgehenden vier Punkte voraussetzt und *diese nicht ersetzen kann*. Die *notwendige aber bei weitem nicht ausreichende* Bedingung der musikalischen Erziehung ist, dass wir

- eine wirksame Methode in der Hand haben,
- gutes Lehrmaterial
- über ausgezeichnete und ausreichende Quellenwerke verfügen,
- entsprechende Lehrerbildung auf hohem Niveau haben,
- ein gutes Lehrbuch haben,
- organisatorische und instrumentale Umstände schaffen.

Kodály hat es für wichtig befunden; und er hat das Allerbeste seiner Begabung mit angestrenzter Arbeit dafür eingesetzt; aber er hat sein Hauptaugenmerk nicht darauf ausgerichtet. Er hat keine detaillierte Methodenlehre geschrieben. Er hat sicher gewusst, warum nicht.

- Er hat jedoch eine *Philosophie der Methodenlehre* zu der Methode gegeben. Diese steht in einem engen organischen Zusammenhang mit dem frühkindlichen Beginn, mit der auf Erlebnissen beruhenden Vermittlung der Kenntnisse, mit der stufenweisen Einführung der technischen Schwierigkeiten, mit der Verwendung der Meisterwerke und der ungarischen Volksmusik und auch mit der vokalen Grundlegung und dem Notenlesen, das durch die relative Solmisation angeeignet wird.
- Er hat den Lehrern eine Liedersammlung an die Hand gegeben, die auf dieser Philosophie aufbaut (Kodály–Kerényi: Liedersammlung für die Schule, 1943. 1944), sowie später *eine Lehrbuchreihe* (Ádám–Kodály: So-Mi Liederbuch für die Klassen I–VIII der Allgemeinen Schule, 1945–1948).
- Er hat ausgezeichnet brauchbare *Quellenwerke für die Übung* und zum aktiven Musizieren gegeben (Kinderchöre, 1929).
- Er hat die *Sache der Bildung von Musiklehrern* als eine Schlüsselfrage der Musikpädagogik in den Mittelpunkt gestellt.
- Er setzt sich für die *materielle und die moralische Schätzung der Lehrer* ein und erschafft den idealen Schultyp für die Vollentfaltung der Konzeption, die allgemeine Gesangs- und Musikschule.
- Er regt seine jungen Schüler *zur Hintergrundforschung der Musikpädagogik* im Ausland an. Er gibt tägliche methodische Ratschläge im ganzen Land, und zeigt auf die Hindernisse hin.

III.1.5. Vom II. Weltkrieg an bis zum Systemwechsel 1945–1989

Die von Kodály geleitete Entfaltung, die Ergebnisse und sogar ihre sich auf mehreren Gebieten zeigenden Früchte der Musikpädagogik hat der II. Weltkrieg nicht zerstört. Die Chöre singen wieder, es sind die den Erfordernissen der wissenschaftlichen Methodenlehre entsprechenden Lehrbücher fertiggestellt worden, welche die emotionale Erziehung und das aktive Singen vor Augen halten.

Es hat sich die Methodenlehre vom musikalischen Lesen und Schreiben herausgefiltert und es gibt gebildete Lehrkräfte sowie auch eine Bildung von Berufsnachwuchs.

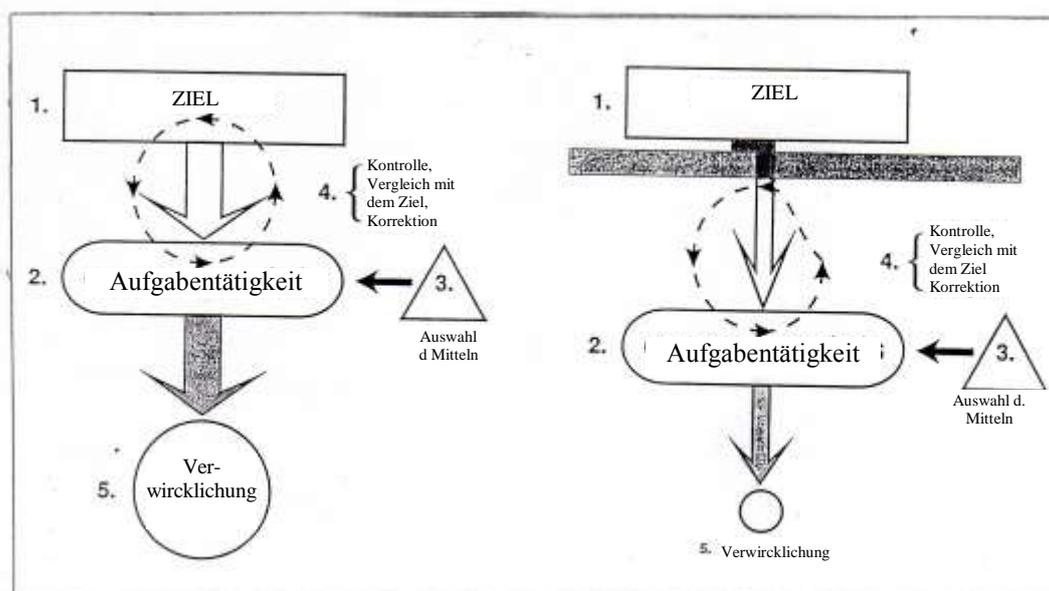
Die ministeriale Verordnung von 1946 sichert 2 Wochenstunden in der Allgemeinen Grundschule als Rahmenbedingung, und es tritt der Gesang auch im Lehrplan des Gymnasiums auf. Auf den Spuren von Kodály werden die relative Solmisation und die grundlegende Funktion des ungarischen Volksliedes ins „Gesetz“ aufgenommen. In den Gymnasien kann das „Lieder-ABC“ von György Kerényi–Benjamin Rajeczky als Lehrbuch verwendet werden. Der Samen ist auf fruchtbaren Boden gefallen, aufgekeimt, ist herangewachsen – und ist im Zuge der Verstaatlichung der Schulen wieder verkümmert.

1948. Verstaatlichung der Schulen, strenge Parteiaufsicht über die öffentliche Verwaltung und ihre ideologische Umgestaltung. Da es sich um eine radikale Umgestaltung mit Konzeption handelt, ist es keine Übertreibung zu behaupten, dass *fast alles eingestellt worden ist oder es hat seine belebende Kraft verloren, was der Weiterentwicklung hätte dienen können*. In der egalitären Massenbildung *war die Entfaltung der Persönlichkeit unerwünscht*. Umso mehr, da in der Kunst der Musik der religiöse Inhalt und die Gefühlswelt ganz tief innewohnt, sowie das Lebensgefühl der Volkstradition und der Volksmusik der Proletarideologie fremd sind.

So wurden fast alle wesentlichen und für ein Erlebnis geeigneten Teile des Lehrmaterials, das endlich musikwissenschaftlich und pädagogisch anspruchsvoll beispielhaft herausgebildet worden, verboten.

Die Zeitgenossen haben entsprechend ihrer früheren Praxis, ihrer Überzeugung gemäß – obwohl heimlich – weitergearbeitet. Die danach folgenden Generationen haben jedoch keine Anregung bekommen, wie die Vorhergehenden. Bei ihnen hätte das auf theoretischem Wege Gelernte wirksam werden sollen, nach den *im Lehrplan bestimmten Zielen bilden sich die Aufgaben heraus*. Dazu wählt der Lehrer die Mittel, und er wertet ständig den Fortgang dem Ziel entsprechend. Wenn es notwendig ist, wird er korrigieren oder er sucht nach einer anderen Lösung. Wenn aber die Zielsetzung und die Aufgabentätigkeit sich voneinander trennen, bekommt der ganze Prozess eine andere Richtung. Es entsteht eine Trennwand, die die Ziele isoliert. Das Verwirklichung erfolgt nur teilweise, und dazu werden Mittel ausgewählt, die ungeeignet sind. Nachdem man zum Ziel nicht in Relation setzen kann, nur zum

partiellen Ausgangspunkt, wird auch dementsprechend kontrolliert und korrigiert. Der optimale Verwirklichungstrichter kann nicht weiter werden, als der Eingangstrichter. Dieser Prozess erodiert erwartungsgemäß langfristig auch die Zielsetzung, denn die Inkongruenz von solchem Ausmass ist nicht aufrecht zu erhalten. Welche Folgen dies in der musikalischen Erziehung des ungarischen Unterrichtswesens hat, werden wir im nächsten Kapitel analysieren.



Wir beschäftigen uns mit den hemmenden Faktoren der musikalischen Erziehung sowie mit der Aktualität des Problems, wie es sich in der fachlichen Presse spiegelt, im V. Kapitel; sie sind auch in der Konzeption von Kodály vorzufinden, und wir haben sie schon im I. Kapitel formuliert.

Natürlich gibt es auch in dieser Periode Ergebnisse, die vererbt werden können. Diese sind die Früchte von isolierten und einsamen Kämpfen. Eine umfassende Entwicklung mit einheitlich positiver Richtung kann man in der musikalischen Erziehung im Kindergarten vorfinden. Sie ist der vielseitigen Arbeit von Katalin Forrai zu verdanken.

Den Unterricht in den Musikschulen sehen wir nicht als unmittelbar zum Thema dieser Arbeit dazugehörig an, weil unser Konzept die Lösungsmöglichkeiten in der Dimension des Massenunterrichtes sucht.

Der Systemwechsel von 1989 ermöglicht die freie Wahl von Lehrbüchern. 1995 tritt der NAT (National Grundlehrplan) in Kraft. September 2001 wird der „Rahmenlehrplan“ eingeführt. In diesen 10 Jahren, die eine Zwischenzeit genannt werden können, ist unser Gesangsunterricht zur „Freiheit verurteilt“. (Kedves 1991) Jetzt zeigt sich in der Wirklichkeit, ob das Jahrzehnte lang verdunkelte Ziel lebendig geblieben ist, oder ob wir unsere Pfade in eine andere Richtung angelegt haben.

KAPITEL IV.

INTERNATIONALER AUSBLICK

IV.1. Musikpädagogische Alternativen

Es gibt kein anderes Land, in dem die musikpädagogische Praxis in so einem Ausmaß aus einem Stamm gewachsen ist, wie in Ungarn. In den meisten Fällen verwenden die Musiklehrer verschiedene Methoden oder deren Legierung in den Schulen. Wir bezeichnen nur diejenigen Annäherungen im Unterricht als einem solchen Fall, die folgende Kennzeichen aufzuweisen haben:

- eine grundlegende Philosophie und ein spezifisches Prinzipiensystem
- ein selbstständiges pädagogisches Instrumentarium (mit praktischem und abgrenzbarem Verfahren)
- solche Ziele und Mittel, die zweckmäßig sind zu befolgen
- eine unabhängige Integrität in materieller Hinsicht. (Chosky 1986)

Außer diesen kennen wir noch Konzeptionen, die kein Instrumentarium und kein Verfahren für alle Teilgebiete ausarbeiten (Jöde, Batke, Fröbel, Heinroth, Hullah, Nägeli) und deren Lösungen in größeren Systemen eingeschmolzen sind. In unserer Übersicht haben wir jene musikpädagogischen Bestrebungen hervorgehoben, *die den heimischen musischen Erziehungs- und Unterrichtsprozess tangieren oder tangieren können*, oder auf diesen eingewirkt haben. Wir möchten nur jene ihrer Kennzeichen und Richtungen beleuchten, die für unser Thema wichtig sind.

IV.1.1.

Als erstes erwähnen wir die Tonic-Sol-Fa-Methode des englischen Musiklehrers *John Curwen*, die eine Synthese ist aus dem Galin-Paris-Chevé gekennzeichneten System von Guido Arezzo als Grundlage und dem do-re-mi-System von J. R. Weber. Sie misst der Hörbildung große Bedeutung bei. Zoltán Kodály hat seine Werke gut gekannt und er hat seine Lösungen auf mehreren Gebieten unverändert angewandt.

IV.1.2.

Justin Bayard Ward hat ebenfalls eine auf das Prinzip des beweglichen- do aufgebaute Methode ausgearbeitet, die auf die gregorianische Musik gegründet ist. Kodály hat darauf die heimischen Theoretiker aufmerksam gemacht.

IV.1.3.

Die Methode von *Jaques-Dalcroze*, die Eurythmie, vertritt eine bedeutende Richtung. Er baut Improvisationen, Gestikulationen, natürliche Bewegungselemente und Selbstaussdruck aus der bildenden Kunst in sein System ein. Seine Schule hat auch ungarische SchülerInnen gehabt, die bedeutendste war Olga Szentpál. *Die Verwendung der Kraft des Selbstaussdrucks von der Bewegung* im schulischen Rahmen konnte im heimischen Unterrichtswesen nicht Fuß fassen. In Europa verwenden viele Länder teilweise die Elemente seiner Methoden.

Unter den reformpädagogischen Richtungen bauen die Waldorf-Schulen gänzlich auf diese Methode. In den Vereinigten Staaten wird sie auf allen Ebenen unterrichtet, von der Grundstufe bis zur Universität. (Hegyí 1996 280–283.)

IV.1.4.

Der Musikunterricht der Welt kennt die Arbeit von Carl Orff in weiten Kreisen. Er hat *die Kreativität und die Rhythmik* in den Mittelpunkt gestellt und damit eine neue Farbe in den Musikunterricht gebracht. Er strebt an, dass in der *vom Lehrer überlegten Gruppenarbeit* alle sich natürlich zeigenden Rhythmen genutzt werden. Sein Mittel ist das aus Schlagzeug bestehende Instrumentarium. Seine Bände mit dem Titel „Schulwerk“ sind methodisch geordnete Sammlungen von Übungen. Die Betonung von *Rhythmus und Bewegung* in seinem System ist auch in der Verwirklichung der Konzeption von Kodály ein bemerkenswertes Element.

IV.1.5.

Weniger bekannt, obwohl von außerordentlich guter Richtung, ist das System von Dmitri Kabalewsky. (Er hat die Arbeit von Kodály gekannt und geschätzt, und umgekehrt verhält es sich genauso.) Er behält die Aufnahmemöglichkeit der Kinder in Bezug auf das *lebendige Musizieren* im Auge, *das Singen, auf die Förderung des künstlerischen Denkens und Verstehens, auf das Musikhören und auf die Unterhaltung über die Musik sowie auf das Tanzen, das Marschieren und die Improvisation*. Die Theorie wurde lange übergangen. Nun teilt er das Programm, das auf das Erlebnis des aktiven Musizierens aufbaut, in 6 Jahre auf. Die Beschäftigung in den oberen Jahrgängen zielt in großem Maß auf die *Integration der Objekte untereinander und zwischen Mensch und Gesellschaft ab*. Er hebt hervor, dass die Kinder der Musik *nur durch Erlebnisse begegnen sollen*. Der Unterricht gründet auf die „*Methode der emotionalen Aufführung*“. Er hat eine *stark integrierende Bestrebung*. „*Der Musikunterricht bedeutet nicht die Bildung von Musikern sondern in erster Linie von Menschen.*“ (Hegyí 1996, 283–286.)

IV.1.6.

Shinichi Suzuki hat seine Methode die „muttersprachliche Methode“ oder „die Methode der Begabungsförderung“ genannt, weil er den Weg von der Aneignung der Muttersprache und vor allem *die Grundlage der Motivation und der Lernmethodik* für wichtig Gefunden hat. Er schreibt den *erworbenen Fähigkeiten* eine entscheidende Rolle zu. Seine pädagogische Konzeption besteht aus der *Erziehung durch die Kunst zum Menschen*. Er bezieht die Familie, vor allem *die Eltern*, in den Prozess des Unterrichts ein. Die *Transfereffekte* der Musik haben unter seinen Zielsetzungen eindeutig Priorität, weil die Musik dadurch in den Dienst der Erziehung vom ganzen Menschen gestellt werden kann. Er bekennt sich dazu, dass die wahre Pädagogik nicht nur Fächer unterrichtet, sondern dass sie *die Pädagogik der Liebe ist*. Wir zitieren aus seinem Buch mit dem Titel „*Nurtured by Love*“ seine Aussagen über die charakterformende Wirkung der Musik: „*Wenn ein Musiker ein ausgezeichnete Musiker werden will, hat er zuerst eine ausgezeichnete Persönlichkeit zu werden... Das wird in allem präsent sein, auch darin, was er schreibt. Die Kunst befindet sich nicht irgendwo in der Ferne. Die künstlerische Arbeit ist der Ausdruck der ganzen Persönlichkeit, der Empfindsamkeit und aller Fähigkeiten eines Menschen.*“ (Hegyí 1996, 312–315.)

IV.2. *Die Rolle der Musikpädagogik im ausländischen Unterrichtswesen*

Das Bild der heimischen Situation zeichnet sich markanter ab, wenn wir unsere Umstände und Forschungen mit einigen ausländischen Beispielen vergleichen. In den Analysen haben wir über die Analysen der Dokumente und das Studium der Fachliteratur hinaus die Lehrpläne der einzelnen Länder, in manchen Fällen ihre Lehrbücher studiert, sowie mit den Fachlehrern konferiert, die sie verwirklicht haben. Diese Länder sind Österreich, Deutschland, die Schweiz, Italien, Frankreich, Spanien, Skandinavien, Finnland und England.

IV.2.1. *Allgemeine Erfahrungen und vergleichende Übersicht*

Im allgemeinen können wir sagen, dass die Lehrpläne durchschnittlich eine Stunde pro Woche Gesangsunterricht vorsehen. Im Alter von 10–11 Jahren sind es 2 Stunden, später, mit 14–16 Jahren eine Wochenstunde, und im späten Abschnitt der Mittelschule ist der Kunstunterricht nicht charakteristisch. In der Berufsausbildung fehlt er gänzlich. Unter den Rahmenplänen ist das Schweizer Dokument das umfangreichste. Dieses, wie auch alle anderen – mit Ausnahme von Italien, der Ukraine und dem bruchstückhaften Karpatenfuß in der Ukraine – sehen die Musik als ein erlebnisvermittelndes Instrument an, das die Ausdrucksfähigkeit formt und ein interdisziplinäres Gebiet ist. Im allgemeinen gibt es eine Wochenstunde bis zur untersten Stufe der Mittelschule. Die Schweizer haben langfristige musikpädagogische Untersuchungen im Unterrichtswesen durchgeführt, um die Transferwirkung der Musik zu prüfen. Unter

anderem als Folge der ungarischen Forschungsergebnisse wurde die Zahl der Wochenstunden für Gesang ab 1988 in mehreren Kantonen und in mehreren Schulen angehoben. Die untersuchten Lehrpläne bauen mehr auf die schöpferische Lust und auf Bewegung auf, als die ungarische Praxis. Innerhalb eines Landes gibt es mehrere Alternativen im Musikunterricht, und in den größeren Ländern sind sogar vielfältige Alternativen vorzufinden.

In den skandinavischen Ländern, und im Musikunterricht von Finnland können wir das Gegenteil der theoretischen Annäherung beobachten. Sie wenden freie und spielerische Formen mit Bewegung an. Sie lernen aus vielseitigen und bunten Büchern. Und sie sichern dem Lehrer eine sehr große methodische Freiheit zu, auch in Bezug auf die Auswahl des Unterrichtsstoffes. Sie halten die unterhaltungsartige und lockere Beschäftigung für das Wichtigste. In dieser Hinsicht würde es sich lohnen ihre Praxis zu studieren. Die Methode von Orff ist beliebt, aber in Finnland gibt es auch die Kodály-Gesellschaft. Der theoretische Lehrstoff ist minimal. In Schweden gibt es ihn gar nicht. Einen Großteil des Liederstoffes bildet die auf Volkstradition beruhende Musik. Unter den Musikwerken, die als Lehrstoff verwendet werden finden wir verhältnismäßig viele unbedeutende Kommerzmelodien und leichte Musik. Im Vergleich dazu gibt es verschwindend wenige Werke klassischer europäischer Komponisten. Der Musikunterricht dauert im Unterrichtswesen garantiert 7–8 Jahre. Man kann viele geschmackvolle und ästhetisch anspruchsvolle Bücher mit weniger Liedgut und viel mehr gemischtem Liedmaterial als in unseren Büchern finden. Die leichte Musik gehört auch zur Thematik in Deutschland und teilweise auch in Österreich und Frankreich. In den Westeuropäischen Ländern ist das Repertoire der klassischen Musik in den Lehrplänen verhältnismäßig reich. Im Laufe meiner persönlichen Untersuchungen habe ich jedoch nur einen Bruchteil davon verwirklicht gesehen. Kinderinstrumente, Orff-Instrumente, Flöte und Gitarre werden allgemein verwendet. Die Fach-Schulzimmer sind allgemein gut ausgestattet und es gibt überall ein Klavier. Im deutschen Sprachraum kann man das 2–3stimmige Singen von Volksliedern als beliebt ansehen. Außerdem finden auch leicht bearbeitete „Chorwerke“ in amerikanisiertem Stil und vielleicht ähnliche, für kirchliche Zwecke geeignete Musik ihren Platz im Lehrplan. Das Wissen der Musiklehrer ist in diesen Schulen ungefähr dem Niveau der Erwartung entsprechend.

In keinem der untersuchten Länder wurden Konzertbesuche angeregt.

IV.2.2. Typische Beispiele

In Polen wird die Methode von Dalcroze weit verbreitet verwendet. Auch die Arbeiten von Orff sind sehr bekannt. Schon im Kindergarten wird die musikalische Erziehung von Fachleuten vollzogen. Das Ziel des Musikunterrichts ist das gute Amateur-Musizieren. *Deshalb steht die Arbeit mit Chören im Mittelpunkt.* Das Aneignen von Notenlesen ist kein vorrangiges Ziel und sein Niveau ist unterschiedlich.

Der Lehrplan des *französischen Collège* (9–15 Jahre) ist besonders inhaltsreich. In diese Reihe gehören auch die Beispiele von Deutschland, Österreich und der Schweiz. Die seitenweise aufgezählten Ziele werden in der Praxis zu „erledigten“ Aufgaben. (Hegy 1996, 71.)

In der englischen Praxis ist die Teilnahme an der musikalischen Erziehung nicht verpflichtend. Deshalb muss motiviert werden, damit die Schüler Lust an der Musik bekommen. Viele Schüler lernen nach Gehör, Spiel und Bewegung müssen die Freude an der Musik vermitteln. Die Methoden werden von den Lehrern selbst ausgesucht, aber in den Gesangsstunden des Unterrichts ist es nicht typisch, dass die Schüler das Notenlesen erlernen. Es besteht auch die Möglichkeit zum Instrumenten-Lernen in Gruppen. Der Lehrplan wird nicht durch eine zentrale Verordnung vorgeschrieben. Parallel dazu werden viele junge Leute von außerschulischen volksmusikalischen Gruppen angezogen, die kammermusikartig in kirchlichem Rahmen singen. Daraus kann man schließen, dass die Vorarbeit die Lust am Musizieren weckt, so dass sie in der selbstständigen Lebensführung ihren Platz einnimmt, was letztendlich das eigentliche Ziel des Musikunterrichts ist. (Hegy 1996, 38.)

In Italien bestürzt die Praxis des Gesangsunterrichts. In der allgemeinen Schule (Grundschule) und in der Mittelschule *gibt es im wesentlichen keinen Musikunterricht*. In den bis 1977 gültigen Unterrichtsprogrammen sind nur einige Hinweise zu finden: „*wenn die Kinder müde sind oder Pause haben und an Feiern sollen sie singen.*“ Seit 1977 gibt es auf der Ebene der Programme einige Änderungen, in der Wirklichkeit aber keine. Das Absolvieren des mittelstufigen Musik-Konservatoriums befähigt auch zum Unterricht. Es gibt keine Fakultät auf Universitätsniveau mit musikalischem Charakter.

In Spanien hat R. Diez Hochleitner 1969 die Unterrichtsreform „Weißes Buch“ fertiggestellt, die dem Gesetz von 1970 als Grundlage gedient hat. Dieses hat den Unterricht in „Erfahrungsgebiete“ und „Ausdrucksgebiete“ aufgeteilt. Dies zielt eindeutig auf einen kinderzentrierten und offenen Unterricht ab. Es ist jedoch nicht verwirklicht worden. (Hegy 1996, 127.)

KAPITEL V.

DAS DURCHDRINGEN DER KRAFTQUELLEN DER MUSIKPÄDAGOGIK IM UNGARISCHEN UNTERRICHTSWESEN DER JAHRTAUSENDWENDE – 1990–2000

In diesem Teil unserer Arbeit untersuchen wir die Aktualität des aufgeworfenen Problems. Wir stellen die Frage, ob die Musikerziehung ihre Funktion im gegenwärtigen ungarischen Unterrichtswesen erfüllt. Und wenn nicht, welche hemmenden Faktoren hauptsächlich den Erfolg der Kraftquellen verhindern.

1989 haben die Lehrbuchautoren trotz der Möglichkeit einer freien Lehrbuchwahl eine Änderung nicht für notwendig gehalten. Das erste versuchsmassige Werk des Lehrmittelsystems – die in unserer Arbeit vorgestellte Konzeption –, war wortwörtlich „einmalig“. Dies hat auch seine Akzeptanz angedeutet. Im Jahr der Erscheinung hat es den Josef-Fitz-Buchpreis bekommen, d.h. das Buch war eines der fünf meistgekauften und meistgelesenen Bücher in Ungarn. 1993 ist auch die reprint-Ausgabe der „*Liederbuch*“-Reihe von Zoltán Kodály und Jenő Ádám erschienen. Einen Durchbruch konnten diese Lehrmittel jedoch nicht bewirken, denn dazu wäre schon die Änderung der Attitüde der Musikpädagogen notwendig gewesen. Die tatsächlich wirksamen Ziele waren schon erodiert.

V.1. Der Erfolg der Kraftquellen im Nationalen Grundlehrplan (NAT)

NATIONALER GRUNDLEHRPLAN – 1995

Er beinhaltet vom Gesichtspunkt unseres Themas aus keine wesentliche Änderung. Weder in inhaltlich konzeptioneller noch in erzieherischer Hinsicht. In der Zielformulierung kommt zwar der Bedarf der emotionalen Erziehung explizit vor, aber es fehlen nach wie vor die wesentlichen Elemente einer emotionalen Erziehung. Es besteht nach wie vor ein Übergewicht an Theorie.

Es gibt aber eine *wesentliche Änderung* in der Hinsicht, dass statt eines konkreten Inhalts, Förderanforderungen vorgeschrieben werden. Dies macht das Erschaffen von einem *gemeinsamen Liedgut* unmöglich. Es wäre die *Neubewertung der Konzeption* statt der Lockerung der Regularien notwendig gewesen. Durch die Einführung des NAT (Nationaler Grundlehrplan) hat die Kunsterziehung und damit auch der Gesangsunterricht ein bedeutendes Gebiet im Unterricht verloren. Dies *konnte oder wollte man auch nicht durch ein radikales Neu-Überdenken von Zielen, Aufgaben und Mitteln kompensieren*. Es wird nach wie vor das kenntnisvermittelnde und leistungsorientierte Modell im Musikunterricht verwendet.

An dieser Stelle finden wir es zielführend zu untersuchen, wie die Fachwelt diese Situation bewertet. In welchem Ausmaß kommen die Kraftquellen der Musikerziehung nach ihrer Meinung zur Geltung und an welchen Punkten formulieren sie ihre Vorschläge?

V.2. *Ein kritischer Überblick der Organe der Fachpresse*

In dieser Phase unserer Forschung haben wir also untersucht, ob die Musik im heutigen institutionellen Unterrichts- und Erziehungswesen ihren Anteil *an der Charakterformung und an der Entwicklung von sozialen und emotionalen Fähigkeiten in einer bestimmenden Art und Weise* wahrnehmen kann; beziehungsweise *in welcher tatsächlichen Funktion* und mit welcher Intensität ist die Musik präsent.

V.2.1. *Charakteristika des Umfanges*

Um die Frage zu beantworten, haben wir die Aufarbeitung der Fachpresse durch eine Inhaltsanalyse für das Zielführendste gehalten. Es lohnt sich allerdings, schon im voraus *eine Feststellung vom quantitativen Charakter* zu machen. In den Periodika von Musik und allgemeiner Pädagogik bekommt die *Musikpädagogik* eine Stelle nur *an der Peripherie*. *Im pädagogischen Denken hat die Erziehung durch die Musik keine wirkliche Autorität*. Natürlich ist der entscheidende Faktor nicht die Quantität, sondern die Qualität, aber eine so schwache *Resonanz* in den Medien, die zum Formen der Meinungsbildung berufen sind, ist schon an sich *ein negativer Faktor*.

V.2.2. *Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse nach Tendenzen und Themen*

V.2.2.1. Die Haupttendenzen der Äußerungen

Das Ergebnis wird nur durch den gemeinsamen Überblick von den zwei Parametern – Tendenz und Thematik – plastisch sichtbar.

V.2.2.1.1.

Es ergibt sich kein größeres Problem. Wir machen unsere Arbeit und unsere Ergebnisse sind gut.

V.2.2.1.2.

Es gibt auf dem Gebiet der Musikerziehung ein ernstes Problem, nämlich auf der Ebene der Verwirklichung der Ziele. → Es ist notwendig, die Praxis und die Bedingungen herauszubilden.

Die entschiedene Mehrheit der Beiträge gehört in diese Kategorie und in die von 2.2.1.3.

Die Diskussionen drehen sich um die Frage, *wo könnte die Wurzel des Übels liegen*. In diese Kategorie ordnen wir auch die ausländischen Artikel, die die alternativen musikpädagogischen Wege beschreiben. Nach dem gemeinsamen Standpunkt der Autoren, die auf Reformen und Bedingungen drängen, ist der ungarische Musikunterricht grundlegend und beruhigend auf die musikpädagogischen Ideen von Zoltán Kodály aufgebaut. Die Verwirklichung jedoch ist nicht zufriedenstellend. Sie wurde sogar in einigen wichtigen Punkten entstellt.

V.2.2.1.3.

Es gibt auf dem Gebiet der Musikerziehung ein ernstes Problem, nämlich auf der Ebene von der Formulierung der Ziele und von der Bestimmung der grundlegenden Aufgaben. → Es ist notwendig, die Sichtweise gründlich zu ändern.

Das wichtigste Charakteristikum dieser Kategorie ist, dass sie die *Ursache der Probleme in einer anderen Dimension sieht*, als in der vorigen. Nämlich darin, dass vor allem *die Ziele neu zu überdenken sind*, denn entweder sind sie verblasst, oder *sie sind auch entartet*. Dadurch sind die „hier und jetzt“ hervorgehobenen Segmente der Musikerziehung *aus dem Wirkungskreis geraten*.

- a) Die Effektivität des Musikunterrichts hängt von der erlebnismäßigen Vollständigkeit DER aUFARBEITUNG ab.
- b) Der Lehrstoff darf ausschließlich ein Meisterwerk sein.
- c) Dem Ziel entsprechende Haltung.
- d) Die Aufhebung der Isolation *im Prozess der Musikerziehung und im Hinblick auf ihre Erfolge*.
- e) Ein zum Ziel passendes Instrumentarium und die infrastrukturellen Bedingungen.

Wir gehen noch auf diese Segmente im Punkt III.1.1.5 detaillierter ein. In den Beiträgen derjenigen Verfasser von Artikeln, die eine Änderung der Sichtweise verlangen, sind die obigen Gesichtspunkte vorzufinden, wenn auch nicht mit der gleich Betonung und auch nicht auf jedes Detail eingehend.

Eine eigene Gruppe bilden János Gonda, Leiter des Internationalen Kreativ Musikpädagogischen Instituts, László Sárosi, Komponist, der die Methode der Kreativen Musikübungen vertritt sowie Mária Apagyi und Ferenc Lantos, die die aufnehmende und kreative Aneignung einer offenen Klangkultur für das wichtigste Ziel der Musikerziehung halten.

V. 2.2.2. Die wichtigsten thematischen Knotenpunkte der Äußerungen

Innerhalb der einzelnen Tendenzen fassen wir den thematischen Verlauf der Dokumente im untersuchten Zeitraum zusammen. *In diesen Punkten hemmt die Praxis des Gesang- und Musikunterrichtes die effektive Verwirklichung der Musikerziehung.*

V. 2.2.2.1. Die Versorgung mit Fachlehrern und die Lehrerbildung

Bei diesen Themen kann man die meisten Defizite vorfinden – leider zu Recht. *In der Unterstufe* ist noch ungefähr 10–15 Jahre lang diejenige Lehrergeneration aktiv, bei der die Eignungsprüfung in Musik noch keine Aufnahmebedingung war. Sie haben in den drei Jahren ihrer Ausbildung insgesamt nur 45 Gesangsstunden gehabt. Die Absolventen nach 1978 kommen schon mit etwas mehr Basiswissen. Natürlich unterrichten die unsicheren Lehrer dieses Fach. Wenn es aber das Weiterkommen in anderen Fächern „verlangt“, lassen sie die Stunden sogar zu Gunsten der „Hauptfächer“ weg.

In der Oberstufe der Grundschule gibt es auch keine vollständige Versorgung. Hier sind das Hauptproblem die nicht genügend fundierten Kenntnisse und die bis dahin schon entstandene Gleichgültigkeit, manchmal sogar abweisende Haltung der Schüler.

In der Mittelstufe finden wir in Budapest eine 25%(!) Versorgung mit Fachlehrern. Dies ist die höchste Quote im Lande. Hier zeigt schon die Ebene der Fähigkeiten und der Kenntnisse eine wirklich große Streuung. Die *Lehrerbildung bereitet* die Kandidaten auf die Handhabung dieser vielschichtigen Herausforderung *konzeptionsmäßig nicht vor*. Es fehlt auch an einer Fachaufsicht.

V. 2.2.2.2. Die als Kodály-Methode bekannt gewordenen Lösungen der Aufgaben

Darunter verstehen wir in erster Linie die relative Solmisation, den auf die ungarischen Volkslieder und auf die Pentatonik aufbauenden Lehrstoff sowie den Vorrang der Aneignung von vokalen Kenntnissen. Zusammenfassend kann man als einstimmige Meinung feststellen, dass die Ausbreitung der Solmisation als Mittel zum Ziel für einen schweren Fehler gehalten wird. Ebenso steht es mit der Degradierung der Volkslieder zu Übungsbeispielen und mit der erstarrten „Bravour“-Methodik. Den Vorrang der Aneignung von vokalen Kenntnissen

wird in den Beiträgen für gut befunden. Im Zusammenhang mit den Volksliedern hat sich obendrein noch herausgestellt, dass die Lehrer die Ergebnisse der Volksmusikforschung nicht kennen. Auf diese Weise kommt die vielfarbige Schönheit der musikalischen Muttersprache im Unterricht nicht zur Geltung.

V. 2.2.2.3. Bewegung, Spiel, Rhythmus und Improvisation

Im Zusammenhang mit diesem Thema stellen mehrere Autoren in ihren Beiträgen die außerordentlich überzeugenden Ergebnisse der komplex-ästhetischen Musik-Bewegungspädagogik von Dr. Klára Kokas heraus. Tamás Vekerdy unterstützt die Notwendigkeit der Förderung von Bewegungskultur mit psychologischen Argumenten (Vekerdy 1991) Auf demselben Forum erscheint „*Der pädagogische Nutzen und die Methode des Unterrichtes von historischen Tänzen*“ von Mária Keszler als ein Thema nach den in Krafttreten des NAT mit 1–2 Wortmeldungen. *Die rhythmische Erziehung* und die Bewegung wird in der Tätigkeit der Allgemeinen Schulen und der Mittelschulen nachteilig in den Hintergrund gedrängt. An dieser Stelle kommen die alternativen Lösungen von Orff und Dalcroze als ergänzende Empfehlungen zur Kodály-Methode zum Vorschein. *Die Frage der Improvisation* beschäftigt mehrere Musikpädagogen intensiv.

V.2.2.2.4. Populäre Musik, Musik für Jugendliche – zeitgenössische Musik, Massenkultur – Hochkultur

Es wird in diesem Themenkreis eine scheinbar hitzige Debatte geführt. Die Fachautoritäten aber, die im schulischen Unterricht einen Raum für die populäre Musik verlangen, stimmen darin überein, dass „*Die hohen Künste vor allem die ungarische Musik, die Volksmusik und die Kompositionsmusik im Fokus zu halten sind.* (Gonda 1999, 37–39.) Sie finden es vom Gesichtspunkt der Geschmacksbildung wesentlich, dass wir die Aufmerksamkeit der Schüler auf die wertvollen oder zumindest auf die professionellen musikalischen Lösungen innerhalb einer Kunstrichtung lenken. Dazu hat János Gonda sein Werk mit dem Titel „*Antologie der populären Musik*“ als Hilfe angeboten.

V. 2.2.2.5. Integration

Die Integration von Lehrfach- oder anderen Themen über die fachlichen Inhalte hinaus, wurden viel schwächer, als erwartet sichtbar.

V. 2.2.2.6. Konzerte und Chorleben

Der Mangel an live-Konzerten – und der Bedarf daran – bekommt überraschender Weise keine Stimme. Dies ist leider eine wertbare negative

Information. Die Erschöpfung des Chorlebens kommt aus dem Situationsbericht von Antal Anker durch Übertragung zum Vorschein. Die Hauptdarsteller der Erfolge des Chorlebens sind einige bewundernswerte und außerordentliche Chöre der Gesangs- und Musikschulen. Es ist lehrreich, das pädagogische Programm der Gesangsschule von Budapest anzuschauen, das die Lebendigkeit des Chorlebens zeigt, wenn es die richtig funktioniert.

V. 2.2.2.7. Lehrplan – Regelung

Die lange Übergangsepoche wird durch Abwarten und Hoffnung charakterisiert. Nach dem In-Kraft-Treten des NAT sind die Autoren der Fachpublikationen Zoltán Laczó (Schulkultur, 1997), Katalin L. Nagy (Neues Pädagogisches Periodikum, 1996/12.) sowie Rita Uzsalý-Pécsi (Förderpädagogik 1997/2–3.). Die Fachwelt beobachtet sorgenvoll, ob der Grundlehrplan und später die Rahmenlehrpläne das Wesentliche der Kodály-Konzeption bewahren.

V. 2.2.2.8 Der Bedarf vom Wechsel der Sichtweise – Die Transferwirkungen, der Aufbau auf die Erlebnisse und die einflussreiche Rolle der Musikerziehung auf die Gesamtheit der Erziehung sowie die Anerkennung der Kunsterziehung.

Die Erlebnisse bietende methodische Vielfalt nennt mehrere schon erwähnte, wichtige Ziele, aber selten können wir von konkreten Folgerungen lesen. Dazu vertreten diejenigen Artikel einen scharfen Kontrast, die fast nur darüber schreiben, und das, zwar mit einer durchschlagenden Kraft. Das zusammenfassende Konzentrat konnte man auf der Landeskonferenz „Kunsterziehung KOMA“, 1999 hören. Natürlich gab es diese Stimmen auch schon früher – in den Schriften von Sándor Szokolay, József Ujfalušsy, László Dobszay, Imre Földes, Miklós Dolinszky und noch vielen anderen. Sie haben sich aber nie getroffen. Zwei pädagogische Konferenzen konzentrieren sich auf andere Problemgebiete des Unterrichtswesens mit den Titeln „Misserfolge in der Schule“ (Lillafüred 2001) und „Die Situation der Erziehung in den Institutionen des Unterrichtswesens an der Jahrtausendwende“ (Miskolc, 2000). Die schwerwiegendsten Probleme wurden konzentriert formuliert:

- Was unsere Psychologie an Kenntnissen über unsere Kinder gesammelt hat, ist in die tägliche Unterrichtspraxis nicht eingedrungen.
- Anstatt die Kenntnisse in den Mittelpunkt zu setzen, wäre die Förderung der Kompetenzen notwendig.
- Die Kommunikations-, die kreativen, die Lern- und die Kooperationsfähigkeiten sind das Wichtigste usw.

Die fachliche Meinung über die *wahre Situation und die Möglichkeiten der Erziehung* mit Musik sind folgende Feststellungen:

- * In den Institutionen des Unterrichtswesens können wir bei der dramatischen Abwertung der Kunsterziehung Zeugen sein. (Pokorni 1993, 3.)

Es ist eine Devolution der musikalischen Werte zu erfahren, dabei ist die Musik einer der wichtigsten charakterformenden Faktoren des Menschen. Dies ist ein Gemeinplatz, den alle kennen und der von niemandem berücksichtigt wird. Im Angesicht des Schicksalsgeschenks, das die ungarische Kulturpolitik geerbt hat, ist dies nicht nur eine Sünde, sondern auch ein schwerer politischer Fehler. (Ujfalussy 1980)

- * Die erlebnisartige Begegnung mit wertvollem Musikmaterial ist in den Mittelpunkt der pädagogischen Bemühungen zu stellen. Überlassen wir den Katheder Bach und Palestrina: „...es wird jemand Messer und Gabel lieber handhaben, wenn er, sagen wir, bis zu seinem 10. Lebensjahr nur auf einem leeren Teller das Benützen von Essbesteck üben kann.“ (Dobszay 1980)
- * Es geht nicht um eine Kodály-Krise, sondern um die Korruption der Pädagogik. Die Pädagogik – auch die Musikpädagogik – bildet nur Fachkräfte. Sie fühlt sich von der Verantwortung für das Denken über das Ganze entbunden. *Das Gegenteil von Kodálys Lehre wird verwirklicht.* (Dolinszky 1993)
- * Der Fachunterricht hat das große Ganze in seine Glieder zerlegt. Wir haben zu dienen und nicht zu brillieren. (Szokolay 1999, 44–48., Jelenits 1999, 19–21.)
Es ist das Wesentliche, *was die Musik der Person sagt und was sie ihr gibt.*
- * Die Gesangsstunden haben auch in kurzer Zeit ein musikalisches und gemeinschaftliches Erlebnis zu bieten, das für das ganze Leben gilt und aktiviert. (Nagy 1999, 71–73.)
- * Die Kreativität der Aufnahme ist die Erschütterung. Dazu kann die Kunsterziehung Zeit und Gelegenheit schaffen. (Jelenits 1999, 19–21.)
„Die emotionale Intelligenz ist eine Mangelware: das geschult-sein in der Kontakt-Aufnahme und im einander Anreden. Die Rolle des Kunstunterrichts ist, die jungen Menschen zu solchen Erlebnissen zu führen und darauf vorzubereiten.“ (Jelenits 1999, 19–21.)
- * Durch das gemeinsame Erlebnis der Aufnahme *„können wir unter dem Firmament des Kunstwerkes- einander so nahe kommen, wie sonst nie.“* (Jelenits 1999, 19–21.)
- * *„Die Kunsterziehung verbessert den Menschen.“* (Bolberitz 1999, 15–18.)
- * Die Kunst ist keine Anstandsunterhaltung, sondern die unentbehrliche Bedingung vom menschenwürdigen Sein. (Jelenits 1999, 19–21.)
- * Der Kunstunterricht wirft die meisten Grundfragen der Erziehung zum Menschen auf, und er *kann auch die Antworten vermitteln.* (Tomka 1999, 25–31.)

Wir haben die Äußerungen über die Rolle und Aufgabe der Erziehung mit Musik so ausführlich und einverstanden zitiert, weil vom Gesichtspunkt unserer Strategie her *wesentliche Zielwerte* in ihrer Gesamtheit *durch die musikpädagogische Praxis* und die *regulierenden Dokumente* des ungarischen Unterrichtswesens *nicht vertreten werden*. Eine für die heutige Situation *adaptierte Neuformulierung ist unbedingt notwendig. Die Grundlagen sind neu zu klären*, so, dass sie auch im Massenunterrichtswesen brauchbar werden.

Im nächsten Teil suchen wir auf die Frage eine Antwort, ob sich das Bedürfnis nach dem oben zusammengefassten Richtungswechsel im Lehrplan

niedergeschlagen hat und endlich dem Unterrichtswesen das Angebot macht, die *durch Musikunterstützte Erziehung als das den Mangel ersetzende Mittel für das Formen des Menschen zu verstehen.*

V.2.3. Rahmenlehrpläne für Gesang und Musik – 2001

Die Formulierungen, im Vergleich zum vorherigen Dokument (NAT 1995), *heben die bisher nicht zur Geltung gekommenen, wichtigen Gebiete deutlich hervor. Das Bedürfnis, sich in eine positive Richtung weiterzubewegen ist deutlich spürbar. Diejenigen, die sie verwirklichen, (Lehrer und jene die die örtlichen Lehrpläne zusammenstellen) sollen darauf aufmerksam gemacht werden, dass es sich um einen Paradigmenwechsel handelt. Dementsprechend sollten für die Verwirklichung der abgesteckten Ziele und Aufgaben die Tätigkeitsformen, die Art und Weise der Aufarbeitung des Lernmaterials und die inneren Verhältnisse erheblich abgeändert werden. Statt dessen wurde die inkongruente und auseinanderdriftende Tendenz fortgesetzt. Die „eintretenden Tätigkeiten“ und die „Inhalte“ zeigen zwar eine oberflächliche Modifizierung, aber sie spiegeln keine Änderung der Anschauung.*

Konsequenzen:

- Das Lehrmaterial – vor allem dessen theoretischer Teil – *ist nach Menge und innerem Verhältnis unverändert geblieben.*
- Nach der Unterstufe erscheint *die rhythmische-, die Bewegungserziehung nicht mehr als Aufgabe.*
- Es wurde die „*pfadartige*“ chronologische und lineare Aufteilung des Lernmaterials beibehalten, und in der 9–10. Klasse hat es neu angefangen.
- Bis zur 8. Klasse wurde in keiner Form ein *Kontakt zu anderen Lehrfächern* erwähnt, nicht einmal zu den anderen Künsten.
- Es werden auf eine *analytische* und bewusste Annäherung aufgebaute *Aufgaben* beschrieben.
- Es tritt weder Humor, noch eine kommunikative Aufarbeitung, noch die Bewegung der Phantasie durch die Tätigkeiten in Erscheinung.
- Es gibt *keine Möglichkeit* für eine Beobachtung *nach mehreren Mustern.*
- Die Wirkungen zur Förderung der sozialen, emotionalen und intellektuellen Fähigkeiten können sich nur dann entfalten, wenn tatsächlich *die Wirkung der Musik und nicht „das Bewusstmachen aller Komponenten der Musik“ zum Ziel gesetzt ist.*
- *Konzertbesuche* werden *in vollem Ausmaß* der eigenen Weiterbildung *überlassen.*
- In der Zielsetzung der kollektiven künstlerischen Tätigkeit wird das Achtgeben aufeinander und *die Kommunikation außer Acht gelassen.*
- Das musikalische Lesen und Schreiben wird bis zur Fähigkeitsebene der Reproduktion gehoben.

UNSERE SCHLUSSFOLGERUNG

Die Neuformulierung des Ziels hat nur dann eine bestimmende, wirkliche Bedeutung, wenn auch ihre Konsequenz übernommen werden kann. Sofern wir von der Musikerziehung erwarten, dass „*die Musik mit der Lebensführung organisch zusammen hänge*“ (Rahmenplan der Gymnasien, 2002), dass ihre charakterbildende Kraft und ihre Rolle in Bezug auf die emotionale und intellektuelle Bildung zum Ausdruck kommt, dass „*sie ein unentbehrliches Mittel wegen ihrer emotionalen Wirkungen zur Persönlichkeitsbildung werde.*“, dann *hat sich der Gesangs- und Musikunterricht wesentlich zu erneuern*. Der Rahmenplan *verhilft nicht* zu dieser Erneuerung.

V.2.4. Kurze Zusammenfassung der gegenwirkenden Faktoren außerhalb des Unterrichtswesens

Zählen wir diejenigen *hemmenden Faktoren* auf, die zwar außerhalb des Schulbereichs liegen, bedeuten sie trotzdem *ein versetztes Hindernis* für die Wirksamkeit der pädagogischen Arbeit. Es ist notwendig sie zu vergegenwärtigen, *um ihre Wirkungen auszugleichen*.

- Die Auflösung von musizierenden Amateur-Formationen; → das eventuell herangebildete Bedürfnis nach aktivem Musizieren *findet keine Fortsetzung*,
- eine Lebensführung ohne Musik das Bürgerrecht der musikalischen Bedürfnislosigkeit → das Auseinanderfallen von Schulstunden und außerschulischem Leben. – *Der gesellschaftliche und individuelle Funktions- und Prestigeverlust*
- eine Denkweise nach dem *Nutzenprinzip*
- ständige und anspruchslose Geräuschkulisse
- die Musik in der Funktion von Hintergrund und Unterhaltung
- das Benützen der Musik für Geschäftszwecke
- ein seit Jahrzehnten negativer politischer „Beiklang“ von wertvollen Musikgattungen und Formen des Musizierens – Identitätsstörung:
 - Tanzhaus – Bewegung
 - Kirchenmusik
 - Gemeinsames Musizieren
- eine *degenerierte musikalische Erlebnisfähigkeit*
- passive Konsumhaltung
- Gewohnheiten, die das individuelle Denken und die Kommunikation hemmen
- Zeitmangel und eine Lebensführung, *die das Aufladen der psychischen Energie außer Acht lässt*
- *emotionale Leere*, hohe Reizschwelle, → Kontaktarmut, Bindungsunfähigkeit
- die Musik als Droge

KAPITEL VI.

DIE DARSTELLUNG DER KONZEPTION

„Meine Botschaft an alle meine Kollegen »Der Musikunterricht bedeutet von der Ebene der Grundschule an bis zur höchsten Stufe: DIE ERZIEHUNG« obwohl vom Blatt zu lesen eine nützliche Sache ist, aber ZWISCHEN DEN TÖNEN DIE SEELE ZU FINDEN, IST DAS SICH LOHNENDE!“ (Ádám 1979)

Im Unterrichtswesen rauscht eine Kunsterziehung der Art von „Entziehungskultur“ vorbei. Das Problem kann man in seiner Vielschichtigkeit durch das Erschließen der unterrichtspolitischen, pädagogischen und kunsttheoretischen -fachliteratur begreifen. Was durch die internationalen Erfahrungen sowie durch die Ergebnisse unserer eigenen Forschungen unterstützt werden kann.

Dementsprechend *baut unsere Praxis der Musikpädagogik die Ästhetik und die Musik im Unterrichtswesen nicht ihrer Bestimmung entsprechend in ihr System ein*, bzw. die an die Kraftquellen der Musikerziehung abgestimmten Ziele sind zum Teil auch schon abgeschwächt.

Unsere im folgenden Kapitel entwickelte Konzeption könnte in den oben angesprochenen und zu einer Erneuerung drängenden Bereichen eine wirksame Alternative zur Lösung anbieten.

Als eine theoretische Grundlage dienen die im Kapitel II. zusammengefassten Kraftquellen. In der unten dargestellten Tabelle haben wir *jene hemmenden Faktoren der gegenwärtigen Praxis* geordnet, die Musik zu einem Dekorationsgegenstand oder Mittel zu irgendeinem Zweck deformieren. Andererseits sichten wir den einzelnen Punkten zugeordnet *jene Zielwerte, die das Ziel- und Aufgabensystem* unserer Konzeption bilden.

VI.1. Ziel- und Aufgabensystem

Kritische Punkte der heutigen Praxis	Das Ziel- und Aufgabensystem der Konzeption, die eine Verwirklichung bietet
1. Lernorganisation auf Informationsgrundlage ⇒	1. Lernorganisation auf Kommunikationsgrundlage
2. Produktion der Kenntnisse mit den Leistungen im Mittelpunkt ⇒	2. Im Mittelpunkt der Aktivitäten von Erlebnis, Aufnahme, Selbstreflexion/Selbstaussdruck und vom aufeinander Achten
3. Im Zuge von technischen und fachlichen Inhalten, die durch eine direkte Mitteilung unterrichtbar sind, und das Zurücktreten der Hintergrundinhalte, und der Polyvalenz ⇒	3. Das in den Vordergrund-Treten der symbolischen, polyvalenten und Hintergründigen Inhalte durch Erfahrungen, auf die indirektem Wege gewonnen werden
4. Die Priorität der Erkennungsart auf wissenschaftlichem Weg ⇒	4. Die Priorität der kunstgemäßen Erkenntnisart
5. Linearer und chronologischer Aufbau des Lernmaterials ⇒	5. Lernen in Modulen und mosaikartigem, spiralförmigern sowie terrassenartigem Aufbau des Lernmaterials
6. Eine intellektuelle Kenntnisgewinnung und die dominante Repräsentation der links-hemisphärischen Aktivitäten ⇒	6. Emotionales Lernen und die dominante Repräsentation der rechtshemisphärischen Aktivitäten
6.1. Das Anwachsen der intellektuellen Belastung ⇒	6.1. Die Aufladung mit psychischer Energie
6.2. Nachträgliche bzw. eventuelle Assoziation von Gefühlen, eine musikalische „Populärwissenschaft“ ⇒	6.2. Eine Schule der Gefühle, die Erziehung durch Musik, die Förderung der emotionalen Intelligenz
7. Isolierte Fachlichkeit ⇒	7. Die Integration in einen Basiskontext
8. Abgeschlossene Kenntnisse, die mit der „labormässigen“ Gesangsunterrichtsstunde aufhören → eine unbedeutende Funktion für die individuelle Lebensführung ⇒	8. Angewandte Inhalte und das in-Funktion-Setzen der Teilkenntnisse. Die schulische Gesangsstunde verbindet die Schule und die Ereignisse des Lebens, → sie stellt eine wertvolle Funktion für die individuelle Lebensführung dar.
8.1. Eine Theorie-überlastete Kenntnis-Menge ⇒	8.1. Erschaffung einer Erlebnis- und Musterbank
9. Übertrieben große Informationsmenge, Getriebensein → oberflächliche Orientierung; das Ziel ist: das Verstehen und der schnelle Fortschritt ⇒	9. Sich einstimmen, sich berühren lassen, und Reifezeit sichern → die Vorbereitung eines bestimmenden Erlebnisses; → eine großzügig bemessene Zeit auch im engen Rahmen
10. Illustratives Musikhören ⇒	10. Ein Musikhören der Leitfaden –, Ausgangspunkt – und Erlebnisquellenart.
11. Life-Musik außerhalb des Systems, nur als Eventualität ⇒	11. Die Rolle der Life-Musik ist systembildend und es wird zur ästhetischen Inbesitznahme ein Schlüssel geboten
<p>↓</p> <p>Die mögliche Aufopferung eines Nebenfaches, Unterhaltung, Dekoration</p>	<p>↓</p> <p>Das strukturbildende Element, das strategisch bedeutungsvoll und durch anderes nicht zu ersetzen ist</p>

Das Problem besteht jedoch darin, dass diese Ziele und Aufgaben in der heutigen Praxis nicht in den Mittelpunkt gesetzt werden und die Lehrerbildung nicht in erster Linie darauf vorbereitet. Auch die Lernmittel verhelfen nicht in erster Linie den genannten Zielen und Aufgaben zur Geltung. Daraus folgt, dass die Tendenzen anderer Richtungen die spezifischen Ziele der Kunsterziehung unterdrücken. Es wäre wichtig, *dass die Richtung der ganzen Tätigkeit und des ganzen Wirkungssystems bis ins kleinste Detail von diesen Zielen bestimmt würde.*

ad 1. Die Lernorganisation auf der Grundlage der Kommunikation

Die Verfolgung dieses Zieles bedeutet, dass die Aufgabe des Pädagogen *nicht in der Mitteilung der Information über die Musik besteht*, sondern das Herbeiführen eines *innigen Zusammenseins*, wo Kommunikation sogar durch zwei Kanäle zustandekommen kann. Dies geschieht zwischen der Musik und dem Aufnehmenden und den aufnehmenden Personen untereinander. Dadurch wird gesichert, dass die einfacher und schneller mittelbare sowie kontrollierbare Information den Inhalt der Botschaft der Musik nicht verblassen lässt. Nach dieser Art der konsequenten Anwendung kann jene Erfahrung zum eigenen Erlebnis der Schüler werden, dass die Gesangsstunde ein Zusammenleben mit den Kunstwerken und mit ihren Schöpfern bedeutet. Ihre Botschaft ist an diese Schüler gerichtet, teilt etwas über sie mit und das innere Selbst kann darin zum Ausdruck kommen.

ad 2. Der Tätigkeitsmittelpunkt von Erlebnis, Aufnahme, Selbstreflexion/Selbstaussdruck und von aufeinander – Achtgeben.

Der Gesangs- und Musikunterricht ist die regelmässige Gelegenheit zur Aufnahme, zum Selbstaussdruck sowie zu den freudvollen und erlebnisartigen Tätigkeiten des aufeinander-Achtgebens. Dabei gewinnen sie zwar einige Kenntnisse und können auch Leistungen erreichen, aber unser Ziel ist etwas anderes. Dies beeinflusst auch unser Bewertungssystem

ad.3. Es sollten symbolische polyvalente und Hintergrund-Inhalte auch auf indirektem Wege gewonnene Erfahrungen in den Vordergrund treten.

Eine der meist typischen Eigenschaften des Kunstunterrichtes ist die Gewinnung von Erfahrungen auf indirektem Weg. Im Wesentlichen geht es darum, dass wir das Werk *auf gut vorbereiteten Bahnen* wirken lassen. Das Ziel ist, den möglichst reichhaltigen Bedeutungsinhalt des Musikwerkes zum Ausdruck kommen zu lassen. Dessen methodische Konsequenz wird die Wiederholung und das Sichern der Möglichkeiten vom neuen Erleben sein.

ad 4. Die Priorität der kunstmäßigen Erkenntnisart von Künsten

Das Ausgehen vom Ganzen und die Priorität des Entdeckens der allgemeinen Züge in den Einzelfällen verlangt ebenfalls einen radikalen Wandel der Sichtweise. Dies ist nämlich ein Prozess, der mit der

Denkrichtung unserer allgemeinen pädagogischen Praxis eine gegenläufige Richtung hat. Die Lehrbücher bauen ebenfalls nicht auf die Logik der Erkenntnisart von Kunst auf. Die Analyse, die uns zur Denkgewohnheit geworden ist, erlaubt uns nicht, bei dem Gesamteindruck, den die Melodie in uns geweckt hat, zu verweilen damit in der Folge unsere Gefühle an die Oberfläche kommen, bewusst und formuliert werden können. Dies ist im besonderen der Fall, wenn das Lehrbuch z.B. nach der Vorstellung von einem Volkslied durch Fragen und Feststellungen diese Richtung der Bearbeitung noch bestärkt:

Éva, szívem Éva

Tánc lépés

1. É - va, szí - vem É - va,
 Most é - rik a szil - va.
 Te - rit - ve az al - ja,
 Fel - szed - jük haj - nal - ra.

2. Szerelem, szerelem,
 Átkozott gyötrelem,
 Mért nem virágoztál
 Minden fa tetején.

3. Minden fa tetején,
 Cidrusfa levelén,
 Hadd szakított volna
 Minden szegény legény.

4. Lám én szakítottam,
 De elszalasztottam.
 Szelíd galamb helyett
 Vad galambot fogtam.

Felsőreg (Tolna m.) Bartók Béla

**Írjuk kottába ezt az ereszkedő, pentaton dallamot g-dó-val! Énekeljük el, és je-
 löljük betűkkel a szerkezetét!**

KODÁLY ZOLTÁN

333/291.

Lukin–Lukinné 1990, 15.)

„Schreiben wir diese herabfallende pentatonische Melodie in Noten mit g-do!
 Singen wir sie und bezeichnen wir ihre Struktur mit Buchstaben!

Aki szép lányt

Allegretto

1. A - ki szép lányt a - kar ven - ni,
Har - ma - ton kell azt ke - res - ni.
Bar - na - le - gény har - ma - ton jár,
El is ve - szí a leg - szebb lányt.

2. Édesanyám, gyűjön csak ki,
Az ajtóját nyissa csak ki.
Itt hozzák a legszebb menyit,
Boldog Apol kökény szemit.

Lukanénye (Hont m.) Kodály Zoltán

Írjuk le f-dóval a 6. osztályból ismert dalt!

A $\frac{4}{4}$ | |
l, t, d d t, d r t, d l, l,
A⁵ | | Vigyázz: h !
m fi sz sz fi sz l fi sz m m
A⁵_v | |
m fi sz sz fi sz l m l t l m r l,
A | ||

Énekeljük el a dalt (*Sej, a szakcsi utca*), és hasonlítsuk össze szerkezetét a fenti új dallal!

(Lukin-Lukinné 1990, 32.)

Vergleichen wir ihre Struktur mit dem obigen neuen Lied!"

Három éjjel, három nap

Énekeljük hangjegyről!

^m
 Há - rom éj - jel há - rom nap,
 Nem e - lég a lá - bam - nak.
 Bár - csak ez az éj - sza - ka.
 Szent - györgy - na - pig tar - ta - na!

2. Három kislány a réten,
 Virág van a kezében,
 Nem kell nékem a virág,
 Csak az, aki csókot ad.

3. Még ma, holnap itt leszek,
 Holnapután elmegyek,
 Édes rózsám ne vess meg,
 Egyszer-kétszer csókolj meg.

Gúta (Komárom m.), *Molnárné Czicy Júlia*

Régen, György-napkor (április 24.) álltak szolgálatba mezei munkára a legények, s Mihály-napig (szeptember 29.) tartott a szolgálat.

Milyen hangok fordulnak elő a dallamban, mi a dal hangkészlete?

Írjuk le és énekeljük a hangok sorát felülről lefelé!

Ez a **lá pentaton** hangsor.

Kétszólamú **ritmusgyakorlat:**

Szólaltassuk meg különböző hangszínnel!

(Riznerné-Ördög 2001, 62.)

„Welche Töne kommen in der Melodie vor und welchen Tonsatz hat das Lied?

„Schreiben wir und singen die Tonreihe von oben nach unten!”

Fekete föld

Parlando



1. Fe - ke - te föld ter - mi a jó bú - zát,
Sü - rü er - dő ne - ve - li a be - tyárt.
Sü - rü er - dő a be - tyár la - ká - sa,
Szép csár - dás - né gon - dot vi - sel rá - ja.

2. Szép csárdásné, adjon bort hitelbe,
Itt hagyom a cifra szűröm érte.
Hogyha ki nem váltom holnap délre,
Annak adja, ki többet ad érte!

Felsőíreg (Tolna m.), Bartók Béla

Énekeljük ismert dalainkat!

*Egy kis malac
Csömödéri falu végén*

*Kinyílt a rózsa
Szebb a páva*

Írjuk fel a táblára a dalok záróhangjait!
Mondjuk meg, hányféle pentaton hangsort ismerünk!
Nevezzük meg őket, és írjuk fel a táblára hangkészletüket!
Rakjuk ki a hangoszlopon is!
Melyik közülük a magyar népzeneire jellemző pentaton hangsor?

(Riznerné-Ördög 1991, 82.)

„Schreiben wir die Schlusstöne der Lieder auf die Tafel!
Wie viele Pentaton-Reihen kennen wir? Nennen wir sie beim Namen, und
schreiben wir ihre Tonsätze an die Tafel!”

Schopenhauer sieht dabei die folgende Gefahr: „...der gemeine Mensch
verweilt nicht lange bei der blassen Betrachtung: er fixiert einen
Gegenstand nicht lange, sondern sucht in allem was er vorfindet, nur
schnell den Begriff, unter den er ihn einordnen kann – wie der faule
Mensch den Stuhl – und weiter interessiert er sich nicht mehr dafür.”

Auf diesem Weg kommt keine Begegnung zustande. Das Verfahren für die
Volksliedanalyse des Gesangbuches für Gymnasien ist noch irreführender. Diese
Methode schließt die erlebnisartige Aufarbeitung beinahe aus.

32. Sej, haj, szép a páva...

The musical score is written on five staves. The first staff is the vocal line, starting with a treble clef and a 3/4 time signature. It contains the lyrics: "1. Sej, haj, szép a pá-va, mert a - ranyos a tol - la,". The second staff is a piano accompaniment line with a treble clef, containing the lyrics: "Most vagyok a sze - re - tőmmel ha - rag - ba'". The third staff is another piano accompaniment line with a treble clef, containing the lyrics: "Azt is tu - dom, mért van az ő ha - rag - ja,". The fourth staff is the vocal line again, containing the lyrics: "Sej, haj, é - des - anyja gazda - gabbat a - kar - na." Below the fourth staff, the word "változat" (variation) is written. The fifth staff is a short piano accompaniment line with a treble clef, containing two measures of music.

2. Sej, haj, rétest ettem, megégette a számat,
Más öleli az én kedves babámat.
Más öleli, másnak ül az ölébe,
Sej, haj, más kacsingat világoskék szemébe.

3. Sej, haj, életemnek a legszebbik korába',
Voltam summás a hegyesi tanyába',
Vessen lángot Mezőhegyes kellős közepe,
Sej, haj, csak még egyszer kimehessek belőle!

Az egész magyar nyelvterületen elterjedt dal, Hangsora jellegzetes átmenet a tiszta ötfokúság és a diatónia között. Valamennyi dallam-sora ereszkedő, de a belső sorok magasabb fekvésben. Szótagszám, ritmus és ütemszám tekintetében a két sortípus (A és B) – a szélső sorok elé illesztett „sej-haj” következtében – különbözik egymástól.

(Lukin-Ugrin 1990, 48.)

38. Kis kertembe' szedik a virágot...

1. Kis ker-tem-be' szedik a vi-rá-got, én is szakaj-tok ró-la,
Azt mondta a kedves kisangyalom, hogy vigyek ne-ki ró-la.
Viszek ne-ki, é-des-anyám, mer'én szere-tem,
Ne mondják a hí-rös decsi lányok, hogy én csak hi-te-ge-tem.

2. Udvaromba' van egy rezgő nyárfa, földre hajlik az ága,
Rászállott egy sárgalábú madár, mindig azt sírdogálja,
Mindig csak azt síjja-rija, hogy árva vagyok,
Bejártam a széles e világot, szeretőt nem találok.

Napjainkban is országszerte kedvelt dal. Hatfokú hangkészlete közel áll a diatóniához. B-sora – más A-sorokhoz kapcsolódva – már a század eleji gyűjtésekben is feltűnik (Házunk előtt, kedves édesanyám, Mikor mentem Galícia felé stb.); a fenti A-sorral viszont csak az utóbbi évtizedekben került elő. A dallam valamennyi sora ereszkedő jellegű. A magasabb szótagszámú A-sor változatos hullámzással, a kevesebb szótagú B-sor ennél egyszerűbben érkezik a záróhangra.

(Lukin-Ugrin 1990, 54.)

„Dies ist auch heutzutage überall im Lande ein beliebtes Lied. Sein sechsstufiger Tonsatz steht der Diatonie nahe. Seine B-Reihe – an andere A-Reihen gekoppelt – kommt schon in den Sammlungen vom Anfang des Jahrhunderts vor (Vor unserem Haus, liebe Mutter, Als ich nach Galicien ging, usw.); mit der obigen A-Reihe ist es aber erst in den letzten Jahrzehnten vorgekommen. Jede Reihe der Melodie ist herabfallend, und die A-Reihen mit der höheren Silbenzahl weisen eine abwechslungsreiche Fluktuation auf. Die B-Reihe mit weniger Silben kommt direkter zum Schlusston.”

21. Arany kút, arany gém...

1. A-rany kút, a-rany gém, a-rany vő-dör raj - ta,
 O-da-jár a ba-bám, a lo - vát i - tat - ja,
 Nem lo-vát i - tat - ja, ma-gát fi-tog - tat - ja,
 Szép pi-ros orcá - ját, vé - lem csó - kol - tat - ja.

2. Kinek van, kinek nincs kút az udvarában.
 Aranyos diófa pitvar¹ ajtajában.
 Csukros² a levele, bokros a teteje,
 Angyalom, galambom, jutok még eszedbe.

Általánosan ismert, szó-végű dallam. Az oktáv csúcspontig emelkedő, majd onnan leszálló ív a ritmus és a hangközök szempontjából egyaránt gondosan kiegyensúlyozott. Az öt hanggal magasabban induló második sor – feltehetően a nagy hangterjedelem miatt – elkerüli a kiugró csúcspontot. Harmadik sora két, azonos ritmusú, némileg eltérő vonalú felsorból tevődik össze; így a háromütemes alapgondolattal szemben, az négy ütemre terjed ki. E dallam különféle lírai szövegekkel társul.

¹ = a pitvar (= régi falusi házak udvarra nyíló előtere) népies alakja.
² = csokros.

(Lukin-Ugrin 1990, 37.)

„Dies ist eine allgemein bekannte Melodie mit dem so am Ende. Die Oktave steigt bis zum Spitzenpunkt hinauf, danach ist der herabfallende Bogen in Bezug auf den Rhythmus und auf die Tonabstände sorgfältig ausgeglichen. Die mit fünf Tönen höher beginnende zweite Reihe weicht – vermutlich wegen dem weiten Tonbereich – dem herausragenden Spitzenpunkt aus.

Seine dritte Reihe besteht aus zwei Reihenhälften mit demselben Rhythmus und mit einer etwas unterschiedlichen Linienführung; so wechselt es vom dreitaktigen Grundgedanken zu einem Vierertakt über. Die Melodie ist mit verschiedenen lyrischen Texten assoziiert.”

Das Gymnasiallehrbuch der I. Klasse führt z.B. 10 Volkslieder mit Texten über die Liebe und 11 Kunstlieder mit demselben Thema an. (Diese Auswahl ergibt 36,84% des Gesangsmaterials.) In ihrer Analyse finden wir nur versehentlich einen Hinweis auf die menschlichen Gefühle, die sie tragen. Dies wäre eine große Hilfe zu den innigen Gesprächen die in Punkt 1 beschrieben wurden. Statt dessen kommen fachliche Bewertungen vor. Da außer den datenmäßigen Feststellungen der Tatsachen nichts anderes über die Melodien mitgeteilt wird, wird dadurch auch die Richtung der Meinungsbildung bestimmt.

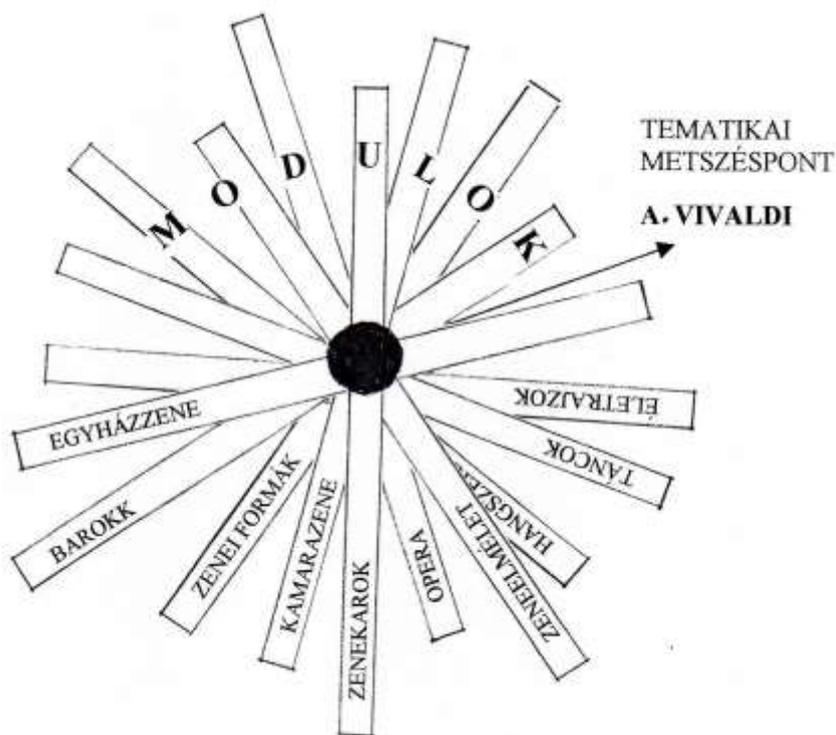
Dieser Prozess verläuft natürlich in Bezug auf andere musikalische Inhalte ähnlich. Die Definition dürfte nur den vielseitigen und lebendigen Erfahrungen *folgen*, wenn wir den Aufnehmenden durch das Dekodieren wirklich zu einem totalen Erlebnis kommen lassen wollen. Eine weitere Gefahr besteht darin, dass derjenige der an diesem Prozess teilnimmt, sich des Verfehlens des Ziels nicht bewusst ist. Er glaubt zu sehen, zu fühlen und zu hören, obwohl er sich nur erinnert, registriert und denkt. Er glaubt, dass er das Ästhetische begriffen hat, während nur ein Teil der Hirnbahnen aktiv war und er, der ganze Mensch, mit seinen Herzen, seiner Wahrnehmung, seinen Gefühlen und seiner Welt der Emotionen – nicht am Erlebnis, teilgenommen hat –, wovon er dachte, dass es schon seines war.

Schließlich halten wir die konsequente Anwendung der kunstmäßigen Art des Kennenlernens auf dem Gebiet der Kunsterziehung deshalb für strategisch so wichtig, weil in der Folge des durch das Analysieren in seine Teile zerlegten Ganzen der Schüler nicht mehr so erleben wird, wie er es hätte erleben können. Dieser Prozess ist irreversibel.

- ad 5. Das Lernen in Modulen und ein mosaikartiger, spiralförmiger und terrassenartiger Lernstoffaufbau.

Unsere jetzige Praxis des Musikunterrichts ist eindeutig linear und chronologisch aufgebaut, was aus mehreren Gesichtspunkten heraus Schwierigkeiten bereitet. Am meisten fällt der Faktor auf, dass durch den Zeitrahmen von einer Wochenstunde die Aufarbeitung der großen Menge des Unterrichtsstoffes in einem außerordentlich hohen Maße ausgedehnt wird. Es kommen ein bis zwei Stilepochen an die Reihe, so dass diese Inhalte später nicht einmal durch einen Hinweis erwähnt werden. Ein weiteres pädagogisches Dilemma bedeutet der Umstand, dass es in jeder Epoche, und sogar auch innerhalb eines Werkes einige Inhalte gibt, die zwar wichtig sind, aber die nicht für jede Altersklasse in Lebensnähe gebracht werden können. Wenn wir zum Beispiel die Barockzeit für 10jährige unterrichten, müssen wir uns bemühen, alles „Wichtige“ mitzuteilen, ob es geeignet oder ungeeignet ist. Die Kenntnisse, die modulweise eingebettet sind, die mehrere Epochen umfassen und nach verschiedenen Gesichtspunkten aufgebaut werden, sind auch lernmethodisch effektiver zu bewältigen. Darüber hinaus ermöglicht es auf ein Thema öfter zurückzukommen und auf diese Weise ein eng verflochtenes Begriffs -und Erlebnisnetz zu bilden, an das auch neue Inhalte leichter zu knüpfen sind.

So eine größere Modul könnte z.B. der geschichtliche Überblick einer Kunstgattung sein, oder die Entwicklung der Arten von Instrumenten oder die Kammermusik, die Kirchenmusik, die Unterhaltungsmusik usw. Auf die Merkmale einer Epoche können wir bei der Behandlung jedweder Modul zu sprechen kommen. Wenn wir bei dem Unterricht der Barockzeit das Lebenswerk und die Musik von Vivaldi als ein bleibendes Erlebnis vermitteln möchten, werden wir mehrere Möglichkeiten haben ein diesbezügliches Erlebnis herbeizuführen. Auf diese Weise zeichnet sich ein einheitliches Bild der Musik der Epoche, den Stilmerkmalen im Laufe der Jahre ab. Es erscheint sogar die Zielsetzung nicht einmal utopisch, dass wir alles Wichtige von der Barockzeit erzählen, was ein Musikliebhaber als Erwachsener, der die Musik vielleicht als ein guter Amateur betreibt, brauchen kann.



Eine Erkenntnis, die durch den Schnittpunkt der Strukturen verstärkt wird.

ad 6. Emotionales Lernen und die dominante Repräsentation der rechtshemisphärischen Aktivitäten

Da in den Strukturen der Unterrichtsfächer von allgemeinbildenden Schulen ziemlich wenige Möglichkeiten für diese sehr wichtige und viel Zeit in Anspruch nehmende Entwicklungsarbeit geboten wird, darf man die Möglichkeit den gesetzlich verankerten Rahmen der Musikerziehung, von diesem Gesichtspunkt aus nicht fallen lassen, und den anderen Bereichen ähnlich, für eine intellektuelle Aneignung der Kenntnisse als linkshemisphärische Aktivität gebrauchen. Wir sollten die Musikstunden tatsächlich in erster Linie als Schauplatz des emotionalen Lernens auffassen.

ad 6.1. Die Aufladung mit psychischer Energie

Wir sollten die Fähigkeit Musik zu aktiver Erholung und zur Regenerierung, sowie die geistige Aufladung sichernde Kraft nutzen, und sich entwickeln lassen. Dies ist ebenfalls die Aufgabe der Musikerziehung. Mit den Worten von Zoltán Kodály, sollten wir die Musik so unterrichten, dass dies „...keine Tortour, sondern ein Vergnügen wird“. (Kodály, 1982, I. 39.)

ad 6.2. Eine Schule der Gefühle, Erziehung durch die Musik und die Förderung der emotionalen Intelligenz

Die emotionale Aktivität ist im Musikunterricht kein nachträgliches oder nebensächliches Element, sondern ein stimulierendes, sogar ein vorausgehendes, vorbereitendes und grundlegendes Moment.

- a) Unser Ziel ist, durch die Erziehung mit Hilfe von Musik keine bestimmte Gefühle an die Oberfläche zu fördern, also mit Gefühlen zu erziehen, sondern die Gefühle durch die Musik (die Fülle der Gefühlswelt mit ihren praktischen, intellektuellen, motorischen und emotionalen Dimensionen zusammen) zu formen und zu erziehen.
- b) Das Ziel der Erziehung durch Musik kann also keineswegs die Verbreitung einer musikalischen Populärwissenschaft sondern die Förderung der Fähigkeiten der emotionalen Intelligenz durch die Musik sein.

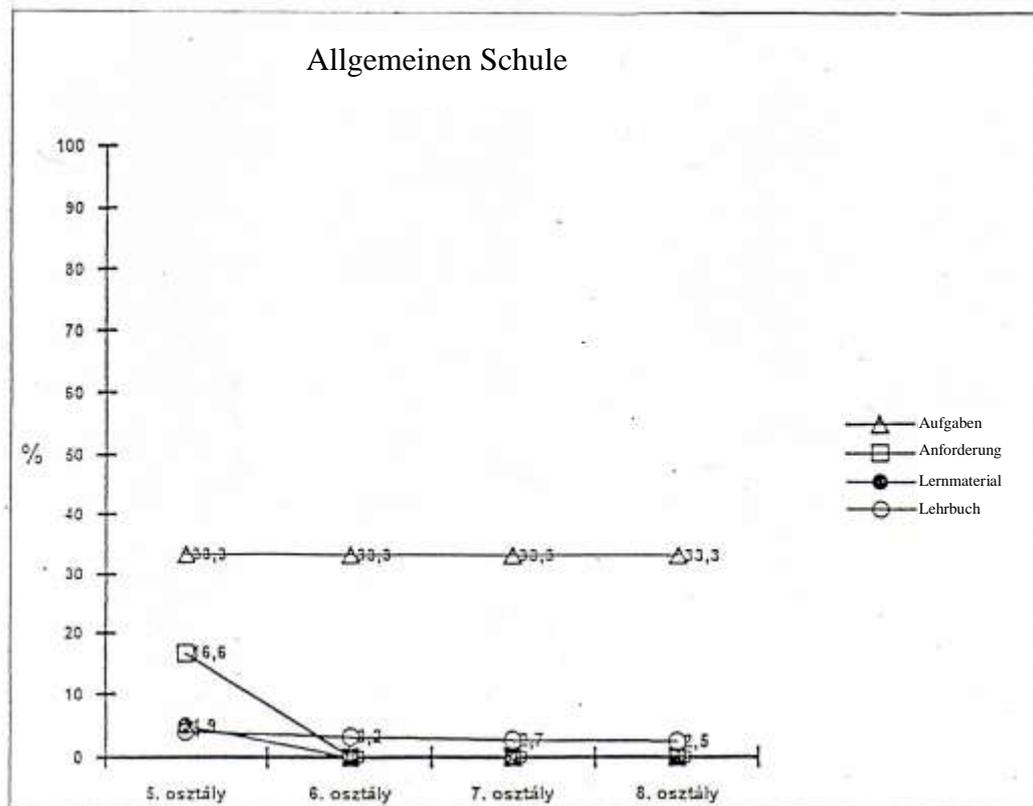
ad 7. Eine integrierende Basis und die Musik in den Kontext setzen

Die Musik ist besonders geeignet, die Informationen als eine integrierende Kraft von verschiedenen Inhalten zusammenzufassen. Unser Gesangs- und Musikunterricht lässt diese Möglichkeit außer Acht und verbleibt im engen fachlichen Rahmen. Dadurch verstärkt er die Attitüde, dass die Kunst der Musik eine abstrakte, abgeschlossene und fremde Welt sei. Damit geht einher, dass die *Musik aus der Lebens- und Denkweise der Leute* aufgrund der langjährigen Erfahrungen der Studien *ausgeschlossen wird*.

In Bezug auf die gesamte heutige Unterrichtsstruktur sollte die Aufgabe der Musikpädagogie eher die das vernetzte Denken fördernde und die Zusammenhänge hervorhebende Integration sein statt einer fachlichen Eingrenzung sein. Den Verlust der Verknüpfungen der Fächern untereinander haben wir an Hand der verwendeten Lehrbücher untersucht.

Zuerst schauten wir den vor dem NAT und vor den Rahmenlehrplänen gültigen Lehrplan (1978) durch. Danach haben wir untersucht, wie weit der NAT und der Rahmenslehrplan vom Gesichtspunkt der Integration etwas Neues gebracht haben. Die Elemente der Kategorien der Analyse sind die einzelnen Aussagen, die wir mit numerischen Messeinheiten benotet haben (1 Aussage = 1 Messeinheit). Die Aussagen, die auf eine fachliche Verbindung hinweisen, haben wir auch in Prozenten ausgedrückt.

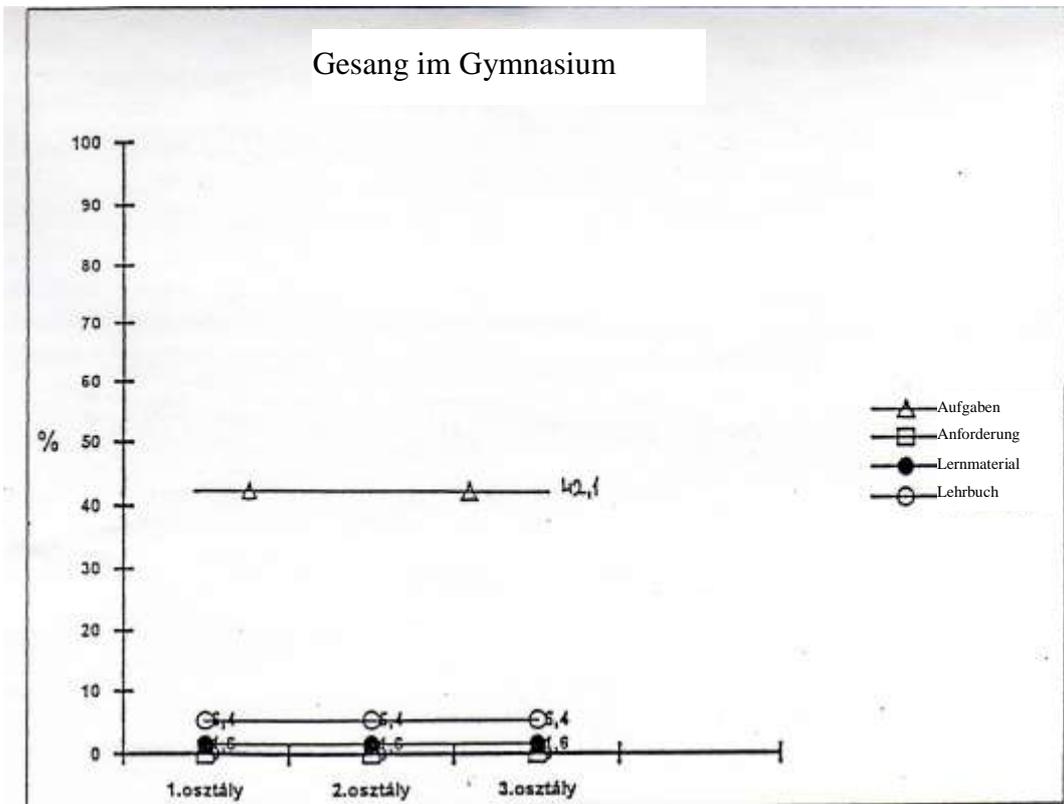
7.1. Das Ergebnis der Analyse des Lehrplans des Gesangs- und Musikfaches in der Allgemeinen Schule



Das im Lehrplan vorgeschriebene *Lernmaterial* im 5. Jahrgang hilft dem Pädagogen, der die Idee der Verbindung der Fächer untereinander verwirklichen möchte, nur durch zwei Aussagen und lässt ihn im Weiteren völlig allein. Die *Anforderungen* sind konsequent (16,6%, 0%, 0%, 0%), weil sie nicht abverlangen, was durch die Aufgaben nicht vorgegeben war. Im Lehrbuch ist der Prozentsatz auf jeder Schulstufe geringer als 5% und sogar dieser zeigt noch eine abnehmende Tendenz. Es hängt damit zusammen, dass das Lernmaterial auch eine irrealer Menge von Aufgaben stellt. Dadurch wird von vornherein das allgemein gehaltenene Anforderungsniveau ins Wanken gebracht. Die notwendige Vertiefung und Erweiterung des Stoffes kommt gar nicht oder nur in einem verschwindend kleinen Ausmaß an die Reihe.

Das Analyseergebnis des Lehrplans vom gymnasialen Gesangs und Musikfach

Gesang im Gymnasium



Der Gesangsunterricht im Gymnasium, genauso wie wir es in der Allgemeinen Schule gesehen haben, erkennt den untersuchten Gesichtspunkt hundertprozentig als sein eigenes Ziel an. In Bezug auf das Lernmaterial und sein Anforderungsniveau gibt es fast nichts zu analysieren. Das zusammengefasste Lehrbuch von drei Jahrgängen lässt 5,4%ig vermuten, dass die Kunst der Musik nicht in ihrem eigenen unerreichbaren Elfenbeinturm defiliert, sondern auch einigermaßen mit anderen Bereichen des Lebens und der Kultur verbunden ist. Das Ergebnis erreicht nicht einmal die Hälfte von dem der Allgemeinen Schule. Diese 5,4% sind auch nur eine Vermutung. Um dies zu charakterisieren geben wir hier ein Beispiel. Es geht um das Werk von Mussorgskij „Die Bilder einer Ausstellung“. „...diese Komposition hat die Ausstellung von Viktor Hartmann, dem russischen Maler, 1874, inspiriert.“ Dieser Text wäre als Einleitung annehmbar. Wenn wir aber wissen, dass dieser Satz aus dem Lehrbuch im ganzen Schuljahr den zweiten und zugleich den letzten Hinweis auf eine Verbindung zu den bildenden Künsten im Gymnasium vertritt, was einen „weiten Gesichtskreis“ bieten soll, dann muss es anders bewertet werden.

7.3. Der NAT und der Rahmenlehrplan im Spiegel des Musikunterrichtes mit integriertem Inhalt

Leider können wir es nur noch als eine Kuriosität anmerken, dass die Ausgabe mit dem Titel „Die Grundsätze vom Lehrplan im NAT“ von 1994

diese Zielsetzung viel kräftiger hervorgehoben hat. Diese Grundsätze sind aus der endgültigen Ausgabe verschwunden.

Die Rahmenlehrpläne von Erziehung und Unterricht der Grundstufe (Bp. 2000)

Dieser Gesichtspunkt *wird in der allgemeinen Zusammenfassung der Ziele und der Aufgaben nicht berücksichtigt*. Unter den Förderanforderungen der Ziele von Unterrichtsfächern werden die Möglichkeiten für die Förderung der auf die Zusammenhänge und die Verbindungen gegründeten vernetzten Denkweise *nicht formuliert*. Es ist aber die folgende selbstkritische Anmerkung beachtenswert: „*Auf unserem Gebiet haben sich die neuen Phänomene und Ergebnisse des Lebens und der Wissenschaft sowie die neuen pädagogischen Verfahren im Lehrplan nicht niedergeschlagen.*”

Die Rahmenpläne von Erziehung und Unterricht der Mittelstufe im Gymnasium

In der Zusammenfassung der Ziele und der Aufgaben wird mit einer realen Betonung formuliert: Es ist ein *wichtiges Ziel*, die Schaffung der Kohärenz unter den einzelnen Disziplinen, *die Erziehung zum Denken in Systemen*, und in der Persönlichkeitsbildung die ästhetische Erziehung als eine *unentbehrliche* Rolle darzustellen.

In den Zielen der Unterrichtsfächer wird darauf nicht eingegangen, aber in den Förderanforderungen (21–22. p.) finden wir wieder einige (drei) Hinweise auf die untersuchte pädagogische Erwartung.

- ad. 8. Angewandte Inhalte und die Teilkenntnisse in Funktion setzen. Die schulische Gesangsstunde ist ein Bindeglied zwischen der Schule und den Ereignissen des Lebens. → Sie hat eine wertvolle Funktion für die individuelle Lebensführung.

Die schulischen Gesangsstunden rufen einem Laborsituationen ins Gedächtnis. Was man dort lernt, hat weder mit der Lebensführung der Schüler, noch mit der im Erwachsenenalter zu tun. Die Teilkenntnisse führen nirgendwo hin. Nach den Schuljahren hat das Bedürfnis nach Fortführung keine wirkliche Chance. Die Mehrheit der Schüler hat an Konzerten, die life Musikerlebnisse bieten, nicht teilgenommen, und so haben sich Gewohnheiten von Musikhören, die auch selbstständig fortgesetzt werden könnten, nicht herausgebildet. *Die Liederkenntnisse* bringen keine motivierende Erlebnisse, sondern die Qualen des analysierenden Kennenlernens. Unseren *Liederschatz (Musikschatz)*, der für die individuelle Lebensführung wertvoll wäre, gibt es nicht. Diesen Prozess kann man nur umwenden, wenn wir mit einer radikalen Konsequenz versuchen, die Inhalte der Gesangsstunden anwendbar zu machen. Für die Gelegenheiten der Rückverbindung haben wir auch Muster und Beispiele zu geben.

ad 8.1. Das Schaffen von einer Erlebnis- und Musterbank

Unter den Aktivitäten der Musikerziehung ist eine unserer wichtigsten Aufgaben das Schaffen einer auch über die Lernsituation hinaus mobilisierbaren „Erlebnis- und Musterbank“. *Das Erlebnis* bedeutet den mit gefühlsmässiger Bindung und positiver Attitüde angeeigneten Lieder- und Musikschatz. *Das Muster* bedeutet die musikalischen Erinnerungen, die im musikalischen Bewusstsein als Muster abgelegt worden sind, und mit denen sich neue Erlebnisse, Kenntnisse und Inhalte verbinden lassen sozusagen sich darauf modellieren lassen. Wesentlich ist, dass es über die notwendigen adäquaten Grundcodices zu der Lösung der neuen musikalischen Mitteilung verfügt, damit wir dadurch das aus der Fremdheit resultierende Missverständnis vermeiden.

ad 9. Sich einstimmen, sich berühren lassen und die Zeit zur Reifung sichern → die Vorbereitung der Aufnahme von einem bestimmenden Erlebnis → die großzügig bemessene Zeit auch unter engen Rahmenbedingungen

Die Kunst hat nicht mehr oder weniger Wissen und Können als andere Unterrichtsfächer, sondern ein ANDERES.

Die große Menge an Information bereitet nur ein Getriebensein und oberflächliche Orientierung und dies kann man auch später nicht erneuern und nachholen, nicht so, wie bei den auf Verständnis gerichteten Studien. Für das sich Einstimmen auf die musikalische Wahrnehmung braucht man *mehr Zeit*, man braucht sogar für dieselbe Sache auch *mehrere Muster*. Ebenfalls im Falle des Berührtseins braucht es mehr Zeit dazu, dass der Aufnehmende das Erlebnis der Katarsis wirklich erleben kann. Die Vorbereitung der Aufnahme solcher bestimmenden Erlebnisse und deren Förderung ist das langfristige Ziel der Erziehung durch Musik.

ad.10. Musikhören in der Art von Leitfaden, Ausgangspunkt und Erlebnisquelle

In unserem System ist es neuartig, dass das Musikhören keine Illustration oder ein gelegentlicher Exkurs ist, sondern der organische Teil des Programms. Das Verhältnis von Singen, Lesen, Schreiben, Musikhören weicht wesentlich von der gegenwärtigen Praxis ab. Die obigen drei Faktoren sollten *ausgeglichen repräsentiert sein*, also planen wir für das Musikhören eine viel größere Rolle ein, vor allem ab dem 10.–11. Lebensjahr. Zu der Wirksamkeit dieses Prozesses trägt maßgebend bei, dass nach unserer Konzeption die live – Musik den natürlichen Teil des schulischen Gesangs – und Musikunterrichts, ja sogar seinen Zielwert bedeutet. Wir sollten solche Teile von Kunstwerken zusammensuchen, die mit einer pädagogischen Anleitung fast beim ersten Anhören das Resultat einer aufnehmenden Begegnung erbringen und gleichsam ein Muster darstellen, das als Modell für das Verstehen dienen. Die für das Musikhören vorgesehenen Stücke suchen wir nach unserer Konzeption aus, mit gleichmäßiger Berücksichtigung der Eigenart des Lebensalters, der Kriterien der musikpsychologischen Aufnahme sowie der relevanten Gesichtspunkte der Musikwissenschaft. Die Verwirklichung wird in der

gegenwärtigen Praxis weder durch die Lehrerbildung, noch durch die Hilfsmaterialien, noch durch das Anforderungssystem unterstützt. Deshalb sollten die Prinzipien der Methodenlehre der Tätigkeit auch neu formuliert werden. Dies werden wir im nachfolgenden Teil unseres Kapitels behandeln.

ad 11. Die systembildende Rolle der lebenden Musik

Auch die Musikpsychologen betonen, dass es für das Zustandekommen des Katarsiserlebnisses eine entscheidende Rolle spielt, ob es um lebende Musik oder um ein reproduziertes Hervorrufen geht. Wenn jemand schon einige bestimmende lebende Musikerlebnisse hatte, kann er sich leichter auch unter künstlichen Bedingungen auf die durch das Musikwerk vermittelten Inhalte einstimmen. Trotzdem muss man als eine bedauerliche Tatsache feststellen, dass *der Musikunterricht in der Allgemeinen Schule und in der Mittelschule eines der wichtigsten musikpädagogischen Instrumente, die lebende Musik negiert*. Dies ist ein dermaßen anachronistischer Zustand, als würde man die Phänomäne der Chemie und der Physik, die im Lernstoff vorkommen, nur denen im Versuch vorführen, die ein Abonnement haben. Die Konzerte der leichten Musik werden zu den einzigen Erlebnissen lebender Musik der Jugendlichen. An den Bedürfnissen nach Konzertbesuchen der Erwachsenenpopulation kann man die langfristige Wirkung der 8–10jährigen Musikerziehung nicht merken. Der NAT *erwähnt in keiner Form* nicht einmal die Anregung zum Konzertbesuch, und unter seinen Inhalten und Anforderungen kommt dieser Faktor nicht vor. Der in 2001 in Kraft getretene Rahmenlehrplan kommt *bis zur einzigen(!) Erwähnung* in Klammern. Unsere Überzeugung ist, dass nur eine systematische, planmäßige und sich auf alle Schüler erstreckende Konzeption der Erziehung zu diesem Ziel verhelfen könnte, nämlich dass die Schüler einst außerhalb der Schulstunden, auch im Laufe der individuellen Lebensführung die lebende Musik für sich in Anspruch nehmen, als eine der wirksamsten Nahrungsquellen für die psychischen Energien.

VI.2. Die generellen methodischen Prinzipien der Konzeption

Die Sichtweise unserer Konzeption für die Musikpädagogik, die wir im ersten Teil dieses Kapitels vorgestellt haben, verlangt nach neuen methodischen Lösungen. Wir fassen von diesen jene Lösungen zusammen, die im ganzen Prozess der Musikerziehung bestimmend bleiben. Ohne diese Lösungen erreicht nicht die Verwirklichung des Ziel- und Aufgabensystems ihre Wirksamkeit nicht.

VI.2.1. Das Tempo des Vorankommens und das Erlangen des Musikerlebnisses kann man nicht an das Niveau der Aneignung des musikalischen Lesens und Schreibens binden

Die jetzige Praxis des Gesangsunterrichts bindet das Vorankommen fast ausschließlich an das musikalische Lesen und Schreiben. Dies hätte aber eine Fertigkeitförderung solchen Ausmaßes zur Bedingung, wie z.B. die Aneignung des Lesens und Schreibens von Texten. *Dieses Vorankommen hat aber ein außerordentlich gebremstes Tempo und einen zweifelhaften Erfolg.* (Auch Zoltán Kodály hat diese Idee in seiner Konzeption nur durch die Einführung der täglichen Gesangsstunden für richtig befunden.) Auf diese Weise frustrieren sich Lehrer und Schüler nach den kurzfristigen anfänglichen Erfolgen regelmäßig.

Langsam und fast unmerklich gelangt das Lesen und Schreiben in eine ziel darstellende Funktion. Infolge dessen erfährt jeder die auf ziellosen Aufgabetypen aufgebauten Unterrichtsstunden als unnützlich und langweilig. Mangels der notwendigen Übung zur Verstärkung der Fertigkeiten, lassen sich die Kenntnisse nicht verfestigen, und im Laufe der Jahre wird der Mangel immer grösser. Dies hat eine stark demotivierende Wirkung. Die durch die Schwierigkeiten angeeignete mangelhafte Kenntnismenge ist in außerschulischen Situationen – aber auch innerhalb der Unterrichtsstunde – nicht anwendbar. Sie erreicht meistens nur die Grenze zur musikalischen Halbbildung, die die Gefahr von Missverständnissen mit sich bringt. Das als Ziel gesetzte Erlangen des Erlebnisses von sich Einstimmen und sich Wundern bedingt nicht das Notenlesen auf Fertigkeitenniveau. Es ist also von dieser Bremswirkung zu befreien. Dazu ist methodisch das Notenfolgen als „Lösungs-versuch“ zu empfehlen. Wenn man die außerordentlich vielseitigen Fertigkeitsbereiche der Musikalität aktiviert, ist man über das Niveau des bewussten musikalischen Lesens und Schreibens hinaus für ein Aufnehmen und ein Reproduzieren mit wesentlich breiterem Spektrum fähig. Man kann sich über mehr Sachen wundern, als man mit sicherem Wissen aufarbeiten könnte.

VI.2.2. Lernen mit der Ablösung vom Theorie-Übergewicht und durch Tätigkeiten, die Erlebnis vermitteln: ein Umwerten von Gewicht und Rolle der Musiktheorie und sie in den Dienst des Aufnehmens stellen

Das Theorie-Übergewicht der Gesangsstunden hat durch das gegenwärtige Anforderungssystem und durch die praxisbildende Kraft der Messbarkeit sowie durch die Festigung der Verzerrungen diversen Ursprungs Bürgerrecht erlangt. In unserer Konzeption werden jene Tätigkeiten betont, die die Persönlichkeit durch den aktiven Kontakt mit der lebenden Musik auf indirektem Wege formen.

Solche sind:

- a) Tanzspiele in Gesellschaft, verbunden mit Bewegung und Gesang
- b) in seine Funktion gesetztes Singen
- c) Musizieren in Gesellschaft, vor allem das Chorsingen
- d) Musik hören mit einem tiefen und persönlichen Anspruch auf die Aufnahme

- a) Tanzspiele in Gesellschaft, verbunden mit Bewegung und Gesang

Nach den spielerischen Jahren im Kindergarten sollte das zum jeweiligen Alter ganz natürlich passende Bedürfnis nach Bewegung und nach der dazugehörigen Musik in den ersten Schuljahren weiter gefördert werden. In diesem Alter sollte man die Sprüchlein und die Liederspiele nicht „vortragen“, sondern die Kinder aus der Schulbank holen und spielen. Möglichst viel und möglichst oft. Nebenbei begründen sie auch die pentatonischen Melodiewendungen, das paarweise pulsieren, die Ordnung der Betonung, das Tempo, das gleichmäßige innere Pulsieren usw. Auch in den späteren Jahren sollten wir auf das Zusammengehören von Musik und Bewegung sowie auf die rhythmische Erziehung achten. Bei der Realisierung dieser Aktivitäten in den Schulstunden werden die Elemente der Methoden von Carl Orff, Jaques-Dalcroze, M. M. Ward, Klara Kokas und László Sály hilfreich sein. Der freien Improvisation kann man sich auch von dieser Seite natürlicher nähern, weil da ein Bewegungsschatz grundsätzlich zu Verfügung steht, den wir verbunden mit der Musik als nonverbales Ausdrucksmittel verwenden können. Darüber hinaus ist der variable Bewegungsschatz des ungarischen Volkstanzes ein besonders geeignetes Mittel für das Lernen der individuellen Ausdrucksart, die sich mit der Gemeinschaft bewegt.

- b) Musikhören mit einem tiefen und persönlichen Anspruch auf die Aufnahme

An diesem Punkt ist es methodisch hervorzuheben, dass das Musikhören eine persönliche Aufnahme erfordert., und es soll nicht mit dem Anspruch der Veranschaulichung erfolgen. So ein Musikhören, das die emotionale Aktivität beansprucht, folgt den in den Bedingungen der Aufnahme zusammengefassten Ebenen: sich einstimmen, die Aktivierung der Phantasie, die Perzeption und die Begegnung. Wir behandeln die

Zusammenstellung des Materials vom Erlebnis bietenden Musikhören extra.

c) In seine Funktion gesetztes Singen

Über die Liederspiele hinaus ist eine wichtige methodische Aufgabe des Gesangslehrers, dass er die natürliche Verbindung von möglichst viel Melodien zu Situationen außerhalb der Gesangsstunden findet.

d) Musizieren in Gesellschaft, vor allem das Chorsingen

In unserer Konzeption ist das Musizieren in Gesellschaft kein Ergebnis oder eine eventuelle Begleiterscheinung, sondern ein Mittel, eine Methode und eine der wichtigsten Aktivitätsbasen der Musikerziehung. Das Musizieren in Gesellschaft als Methode, nützt die Art der gesellschaftsbildenden Kraft der Musik. Wegen dieser Werte, und nicht wegen anderer ihrer „nützlichen“ oder repräsentativen Möglichkeiten hat der Schulchor oder die Kammermusikgruppe in der Schule ihre pädagogische Existenzberechtigung, sogar die Mangel behebende Bedeutung.

Diese Funktion des Chorsingens ist in der Praxis des Unterrichtswesens heute leider nicht mehr selbstverständlich. Es verfehlt sein Ziel darin, dass das gemeinsame Singen nicht den Selbstaussdruck, sondern das Bedürfnis des aktuellen Publikums darstellt. Die Wurzeln dieser Art der Chorarbeit reichen in die zweite Hälfte des XIX. Jahrhunderts zurück. Das mit Gesang gefeierte Fest wurde später leider von den Wettbewerben abgelöst, deren Ergebnis nur noch der spezielle, auf Leistung und technisches Bravour gerichtete Erfolg sein konnte. Leider ist die Praxis des Chorsingens bis heute eher dieser wettbewerbsartigen Auffassung gefolgt. Zusammenfassend kann man feststellen: eines der wirksamsten Instrumente des Gesangsunterrichts könnte das Chorsingen sein. Dazu sollte man aber unbedingt aufhören, die Methoden anzuwenden, die den Zwang vom Podium und die Leistung diktiert.

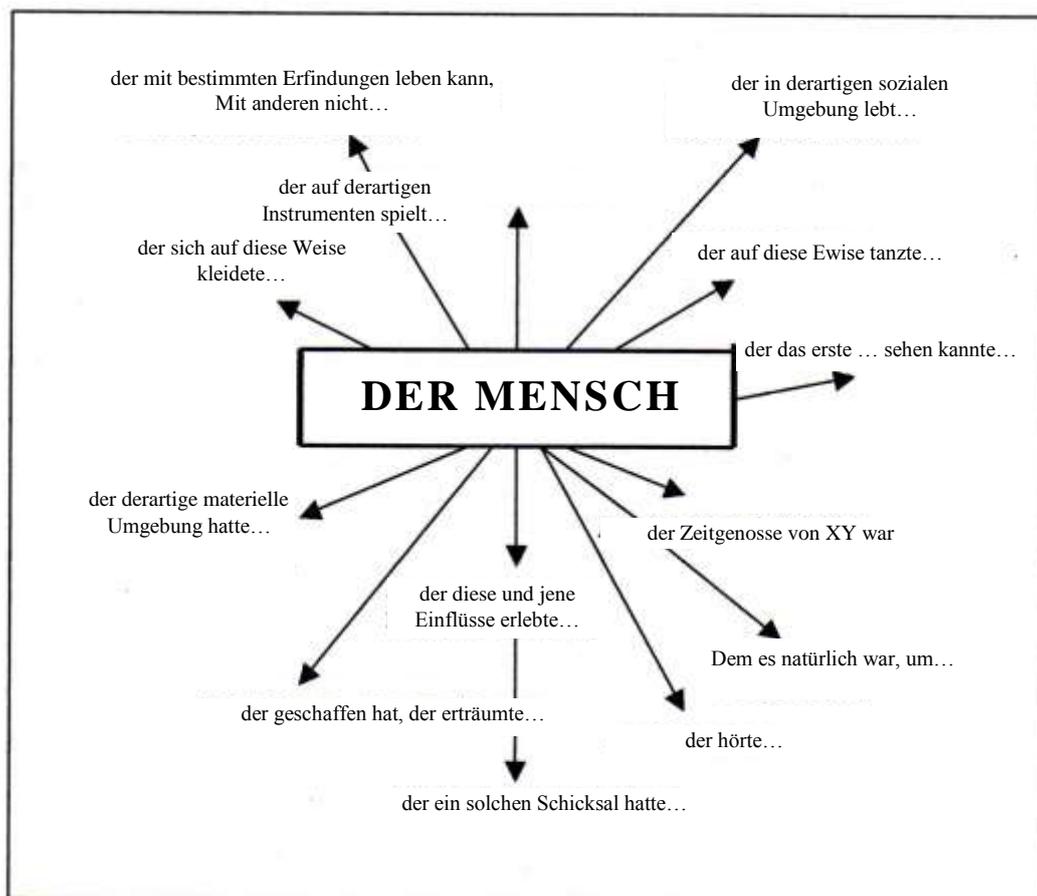
VI.2.3. Den Grundstein zur Kompetenz der Kunst legen: „Schlüssel“- Erlebnisse und die Vermittlung von „Schlüssel“-Kenntnissen

Dieses methodische Prinzip unserer Konzeption haben wir auf dem folgenden Gedankengang begründet: unsere Aufgabe in der Musikerziehung der allgemein bildenden Schulen ist so zu gründen, dass darauf weiter aufgebaut werden kann. Welches Ziel legen wir zugrunde? Es geht nicht um fachliche Weiterbildung, sondern wir bieten die Musik als Instrumentarium zur Heranbildung der persönlichen Lebensqualität an. Mit einem anderen Gleichnis: Welcher Schlüssel oder welche Schlüssel können das Tor des Ästhetischen öffnen, das Lebensqualität bilden kann? Es ist die falsche Wahl der Methode in der Musikerziehung im Rahmen des Unterrichtswesens wenn sie eine kleine Professionalität konditioniert, dadurch dass in den Mittelpunkt des Lernens ein verkürztes Disziplinsystem des Faches gestellt wird. Der Schüler kann darin nicht wirklich bewandert sein und die Chance, darauf weiter aufzubauen ist

außerordentlich gering, wie auch das Motivieren zur Aneignung spezieller Kenntnisse minimal ist. In unserer Konzeption möchten wir einen „Schlüssel“ anbieten, der ein Tor zur unendlich reichen Welt des Ästhetischen öffnet, in der der Schüler sich im Laufe seiner individuellen Lebensführung, seiner Begabung gemäß heimelig bewegen kann. Mehr können wir nicht auf uns nehmen, aber weniger zu geben lohnt sich nicht.

VI.2.4. Eine anthropomorphe Annäherung:

Das Spezifikum der Kunst ist, die Phänomene auf eine anthropomorphe Art darzustellen. Im Laufe unserer angewandten Methode geschieht die Annäherung zu den einzelnen Themen durch die Beleuchtung der menschlichen Seite. Dies verhilft dem Schüler dazu, einerseits den Inhalt zum „Ich“ in Beziehung zu setzen, andererseits kann es ein Mittel zur emotionalen Aktivierung werden, bzw. löst es gleichzeitig die fachliche Isolierung auf. Aus dem Lernmaterial, das sich in den Gesangsbüchern manifestiert, wurde leider das beispielhafte Bild des erfinderischen, zu Fall gekommenen aber sich wieder erhebenden Menschen ausgegrenzt. Der Ausgangspunkt der anthropomorphen Annäherung ist immer der Mensch.



Diese Denkweise kann zur Herausbildung der Ansichtsart verhelfen, in der in erster Linie nicht die Tatsachen, sondern die Beziehung des Menschen zu den Tatsachen zählt.

VI.2.5. Rückkoppelung, Systematisierung und Ausschau, die holistische Aufarbeitung der Themen

Dieses Verfahren wenden wir in Verbindung mit den Inhalten innerhalb und außerhalb des Faches an. Wir kommen auf die einzelnen Themen öfter und in mehrfacher Annäherung zurück. Die anthropomorphen Beziehungen ergänzend, das Vorhergegangene sowie seine Konsequenzen und auch den Kontext betrachtend, festigen sich die Inhalte vielfältig und verbinden sich miteinander. So können wir zum Beispiel an Hand von Bach's Musik über die Regeln der Zünfte und bei der Aufarbeitung vom Thema „Verbunk“ über die Frage der Minderheiten reden. Diese Ansicht ordnet die besiegte Expedition in Mexico von Napoleon dem III. und den in New Orleans beliebten Marching Jazz nebeneinander, ebenso die altertümlichen Agonwettbewerbe und die Oboe usw. Diese Methode hat ein lebendigeres Wissen zur Folge, das in mehreren Situationen wachgerufen werden kann. Darüber hinaus hilft die regelmäßige Anwendung dieser Art von Annäherung das flexible Denken mit mehreren Lösungen und die fließende Problemlösung. Das zustandgekommene auf den Zusammenhängen gründende Wissen stellt sich zu einer Einheit mit neuer Qualität dar.

VI.2.6. Lernen an mehreren Mustern

Diese Art von Lernen dient dem planmäßigen Einbauen von Reifezeit und dem Erkenntniserwerb aus Erfahrung und Erlebnis. Dieser Prozess ist langsamer, aber effektiver zum Ziel führend.

VI.2.7. Das Planen von Musikhören

Da das Musikhören einer der wichtigsten und auch den verhältnismäßig beachtlichen Teil des Tätigkeitssystems bildet, geschieht auch dessen Planung nach den oben angeführten methodischen Prinzipien; mit einigen speziellen Ergänzungen. Wir stellen ein kurzes Beispiel zur Veranschaulichung für das Wie von Aufeinanderbauen der Musikinhalte vor:

Thema: Die Entfaltung, die Rolle, der Klang des Streichorchesters.

Vorhandenes Wissen: Streichinstrumente. Instrumente des ungarischen Volksorchesters. Allgemeiner Überblick von dem Renaissance-, Barock- und klassischen Stil, die Melodie der Sopran-Stimme von Josquin des Prés: *Ave vera virginitas*.

Zeitlicher Rahmen: Eine Schulstunde, die ertönenden Musikzitate sind 1'20"–1'40" lang.

Jetzt, nachdem wir die Streicherfamilie besser kennenlernten, schauen wir uns an, wie die einzelnen Instrumente die Form eines Orchesters annehmen! Dazu müssen wir uns mit der Chormusik der Renaissance vertraut machen, weil die Anfänge des Orchesters eben dort zu finden sind. Die Markus-Kirche in Venedig hatte zwei gegenüberliegende Chöre. Das bewegte die dort schaffenden Komponisten dazu, solche Werke zu schreiben, in denen die zwei Chöre einander antworten konnten. Die Zweichortechnik wurde später in anderen Werken auch verwendet.

Orlando di Lasso – Bárdos Lajos: Echo

Diese neue Form gefiel dem ebenfalls in Venedig arbeitenden Komponisten GABRIELI so sehr, dass er sie als Erster für Orchester benutzte. Wir wissen auch, dass er der erste war, der die verschiedenen Tonfarben und Lautstärken der einzelnen Instrumentengruppen berücksichtigte. Er erreichte dies dadurch, dass er, von der bisherigen Praxis abweichend, vorschrieb, welche Instrumente die einzelnen Teile spielen sollen.

Giovanni Gabrieli: Canzona

Der nächste große Schritt – nach dem Muster des gemischten Chores – war, dass man die Instrumente in Stimmen einteilte.

Es ist bekannt, dass der **Chor** *ein mehrstimmiges Ensemble ist, in dem eine Stimme gleichzeitig von mehreren Personen gesungen werden kann*. Das ist auch das Hauptprinzip des Orchesters. Achten wir nun auch auf die einzelnen getrennten Stimmen bei dieser Chormusik aus der Renaissance!

Zuerst hören wir die höchste Stimme, den **Sopran**.

Danach folgt der **Alt**, der ein wenig tiefer singt.

Von den beiden Männerstimmen ist der **Tenor** der höhere.

Der **Bass** ist tiefer. Und nun hören wir die vier Stimmen gleichzeitig!

Josquin des Prés: Ave vera virginitas

Wie wir hörten, vereinte sich der Klang der vier Stimmen im Chor. Man erwartete eine solche Tonfarbe auch von den Instrumenten. Dafür waren die Fähigkeiten der Geigenfamilie am günstigsten. Der Geigenbogen war von Vorteil, weil damit die Lautstärke nach Bedarf verändert und die langen Melodiebögen leicht geformt werden konnten. Hören wir uns an, was das Streichorchester des Barocks erreichen konnte!

Georg Friedrich Händel: Concerto grosso in g-moll Op 6 No 6 Allegro HWV 324

Obwohl die ständig anwesende Bassbegleitung, *das Continuo, kaum zu hören war, spielte sie trotzdem eine Schlüsselrolle*. Sie sicherte die einheitliche Prägnanz des Klangs. Da es damals noch keine Dirigenten gab, dirigierte der Musiker vom Continuo-Instrument – Cembalo, Orgel oder Laute – selbst. Oft war das der Komponist selber.

Georg Friedrich Händel: Concerto grosso in B-Dur Op 6 No 7 Hornpipe HWV 325

Die Komponisten beauftragen die neuen Ensembles mit immer mehr Aufgaben. Sie begleiteten während der Oper- und Oratoriumaufführungen die Sänger, spielten aber auch schon selbständige Intermezzi. Diese heißen Sinfonien. (Vorsicht! Das ist für das Barock gültig, und man darf sie nicht mit den späteren Sinfonien, die aus mehreren Sätzen bestanden, verwechseln. Es besteht auch in der Schreibweise ein Unterschied: Symfonie, Sinfonie.)

Nun zitieren wir einen Sinfonieteil aus BACHs *Weihnachtsoratorium*. Die sich den Streichern anschließenden Holzbläser schaffen eine idyllische Weihnachtsstimmung.

Johann Sebastian Bach: Weihnachtsoratorium, Sinfonie BWV 248

Händel wird oft als Komponist der Pracht und des Glanzes bezeichnet. Er erreichte diese erhabene Feierlichkeit dadurch, dass er das Orchester, das auch bei ihm grundsätzlich aus Streichern bestand, um Holzbläser, helle Trompeten, Hörner und majestätische Kesselpauken erweiterte.

Georg Friedrich Händel: Feuerwerk Suite HWV 351 – IV. La Réjouissance

Das Streichorchester ist sowohl für Orchesterstücke als auch für unterstützende Begleitung im Hintergrund geeignet. In diesem Fall begleitet es in der populärsten Gattung dieser Zeit, im Concerto, eine Trompete in einem Stück von TELEMANN.

Georg Philipp Telemann: Trompetenkonzert in e-moll Allegro molto

In der Klassik, als man den durchdringlichen Klang bevorzugte, wurde das Continuo verdrängt. Das so fast zu leicht gewordene Streichorchester spielte hauptsächlich Unterhaltungsmusik, Divertimentos, Serenaden und Tänze.

Luigi Boccherini: Menuett aus dem IX. Streichquintett in E-Dur G 275

Eine der bekanntesten Musikwerke für Streicher aus der Zeit der Romantik ist TSCHAIKOWSKYs Streichserenade. Die schwungvolle Walzermelodie wird zuerst von den hohen Streichern gespielt, und ein wenig später, als ob die tieferen auch Lust zum Tanz bekommen würden, führen sie die Melodie begeistert weiter.

Peter Iljitsch Tschairowsky: Streichserenade-Walzer Op 48

Ein ungarischer Komponist des 20. Jhs., Leo WEINER nannte einen Satz seines I. Divertimentos „Fuchstanz“. *Heute kennen nur wenige diesen auf allen vieren kriechend, sich auf dem Boden herumwälzend vorgetragenen, das Gehüpf des gefangenen Fuchses nachahmenden Tanz, der von einigen Jungen des Dorfes in den Pausen der Feste getanzt wurde.*

Leo Weiner: Divertimento I. Op. 20. Fuchstanz

Man muss erwähnen, dass die Volksmusik mehrerer Nationen eine Art Streichermusik ist. Auch das ungarische Volksmusikorchester, wobei jedoch die Zimbel und die Klarinette eine hervorgehobene Rolle bekommen.

Unbekannter Komponist: „Oláhos“

In der populären aber anspruchsvollen Unterhaltungsmusik bekam das Streichorchester ebenfalls eine Rolle.

Rapee-Pollach: „Charmaine“

So wurde also unserer Zielsetzung entsprechend ein vermutlich gut hervorrufbares und wirksames Musikerlebnis und eine Musterbank rund um den theoretisch-geschichtlichen Kern – als Instrumentwissen – des Streichorchesters aufgebaut (mit einer Annäherung in ca. 20 Minuten und mit 13 typischen Musikbeispielen). Einem so aufgebauten, regelmäßigen, also durch die im Unterrichtswesen verbrachten Jahre durchgehend verwendeten Musikhören kann eine positive Attitüde kontinuierlich in den Unterrichtsstunden und später außerhalb der Lernsituation erfolgen.

VI. 2.8. Die Methode der Vorbereitung von Konzerten mit dargestellter Musik

In unserer Methode nimmt das vorbereitete Konzert mit dargestellter Musik einen zentralen Platz ein. Die Methoden der Vorbereitung zur Aufnahme haben wir auf die Ergebnisse von 10 Jahren Aktivitätsforschung gegründet. Die detaillierte Beschreibung der Untersuchungen und die Bewertung der einzelnen Phasen sowie ihre Folgerungen teilen wir in von diesem Kapitel mit. Wesentliche neue Elemente dieser Arbeit sind:

- Ab dem 10. Lebensjahr *können alle Schüler* jährlich bzw. zweijährlich auf ein Konzert gehen.
- Das Programm wird vom Pädagogen ausgesucht, der es mit dem Vortrags – künstler abstimmt, und dabei die Eigenheiten des gegebenen Alters, die Aufnahmefähigkeit, die vorhandenen Kenntnisse usw. berücksichtigt.
- Die Vorbereitung auf das Konzert bedarf einer kontinuierlichen Arbeit von ein bis zwei Monaten.
- An der Vorbereitung nehmen mehrere Mitglieder des Lehrerkollegiums teil, indem sie in ihren eigenen Fächern nach Kontaktmöglichkeiten suchen, die den Kontext der anzuhörenden Werke besser verstehen helfen. Dazu versorgen wir sie mit ausreichendem Hilfsmaterial. Die Art der Zusammenarbeit kann verschieden sein:
 - a) es kann in den Themenkreis des Faches integriert werden
 - b) es kann unabhängig vom Fach jährlich ein bis zwei Mal Hilfsmaterial in 15–20 Minuten aufgearbeitet werden
 - c) es wird eine selbstständige Schulstunde zur Vorbereitung auf das Konzert abgehalten
 - d) in den Themenkreis eines Faches wird eine musikalische Konzeption integriert

Auf diese Art und Weise könnte z.B. in der 9. Klasse zum Jahresschluss die Vorbereitung eines Konzerts, das auf den Querschnitt der Oper „Bánk bán“ von Ferenc Erkel aufgebaut ist, erfolgen:

- die Koordinierung der Arbeit vom Lehrerkollegium führt der Gesangslehrer durch
- die fachlichen Vorbereitungen in der Gesangsstunde folgen dem Weg zur Begegnung mit dem Kunstwerk. Diesem wird sich von mehreren Seiten genähert, mehrere Teile werden angehört
- wir bereiten uns auch mit gemeinsamem Singen auf das Konzert vor
- das Konzert fängt mit einer kurzen und stimmungsvollen Einleitung an, welche die mehrmonatige schulische Arbeit zusammenfasst. Anschließend fängt mit gemeinsamem Singen das festliche Programm an, das nicht länger als 60–65 Minuten dauern sollte.
- siehe das Diagramm von „Bánk bán“

önálló órák

A hangverseny közös énekének tanulása



Toborzás verbunkkal

Arany János a magyar néptáncról

Festők szobrászok a XIX. sz.-ban

Zenehallgatási óra hangverseny után of. óra

Hazafiság és internacionalizmus Hangverseny mi szokások of. óra

Elyomás a XIII. és a XIX. sz.-ban történelem óra

Zenei előkészítő óra magyar óra

A magyar dráma fejlődése magyar óra

A hangverseny témája:
B á n k B á n

A verbunk

A verbunk hatása a magyar műzenére

A verbunk hatása a szomszédaink zenéjére

Az opera fejlődése

A lengyel himnusz Erkel operájában

Céhek, mesterek és hangszerek

Adomák Erkelről

Tájak teretiséti képek a zenében

Fölfedések Erkel korában

VI.2.9. Untersuchungen zur Perzeption der Musik – Aktionsforschung

ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE

Die Ergebnisse unserer Aktionsforschung, die sich auf 10 Jahre Untersuchung von ästhetischer Aufnahme beziehen, haben unsere Hypothese eindeutig bestätigt, nämlich:

- *eine wirkliche, ein persönliches Erlebnis bedeutende ästhetische Perzeption von Musik kann nur durch eine entsprechende Vorbereitung und mit umsichtiger Strategie erreicht werden. Ihre Organisation ist auch für die, in einer ungünstigen kulturellen und Bildungssituation befindlichen Teenager nicht zu spät und ist auch durchführbar.*

VI.2.9.1. Die Folgerungen unserer Aktionsforschungen, die wir im Themenkreis der Untersuchungen zur Perzeption der Musik unternommen haben:

Unsere Aktionsforschung hat die Notwendigkeit der Vorbereitung sowie auch die Tatsache eindeutig bestätigt, dass eine ästhetische Perzeptionsfertigkeit zu bilden möglich ist. Dies gilt im gesamten vertikalen Bereich des Unterrichtswesens als ein mangelnder Wert. Dieser Prozess ist also auszuweiten, d.h. *wir haben ihn in den Musik- und Gesangsunterricht sowie in die anderen Segmente des Unterrichtswesens einzubauen.*

Die Vorbereitung sollte sich auf die folgenden inhaltlichen und didaktischen Prinzipien erstrecken.

Ein minimales Codesystem ist auszubauen, welches sich in Gang setzenden Erlebnissen anschließen kann und das eine richtige Interpretation ermöglicht. In die Hand der Schüler ist also ein Schlüssel zu geben, der ihre Neugier weckt und dessen Ergebnis das persönliche Interesse sowie das motivierte Lösen von Aufgaben ist. Dazu ist es unabdingbar notwendig, dass wir uns dem gegebenen Thema auch *aus anderen Richtungen der Kunst, der Gesellschaft sowie der Technik nähern.* Dies begründet die interdisziplinäre und interartistische Aufarbeitung der Themen.

Eine andere prinzipielle Grundlage der Vorbereitung ist ihre *„Ich“-Bezogenheit bzw. ihre Humanisierung.*

VI.2.9.2. Aus den obigen Grundsätzen sind die weiteren Folgerungen zu ziehen.

- a) Die Kenntnisse, die wir im Laufe der Vorbereitung für notwendig und wichtig halten, sollten wir durch solche mikrokosmosartige Einheiten

aufbereiten, die für die in der musischen Aufnahme unerfahrenen Schüler sogar auch nach einmaligem Anhören überschaubar und perzipierbar werden und das Chiffrieren ermöglichen, weil sie in einer erkennbaren, fast in einer modellierten keimartigen Form das „Ganze“ beinhalten.

- b) Wir haben das gegebene Begriffs- und Zeichensystem, *zu der wann immer erklingenden Musik uns von mehreren Seiten*, zu entfalten.
- c) Die Inhalte mit Instrumentfunktion sollten wir in diesen Prozess organisch einfügen. Dort und soviel, in jedem Maße und in jeder Form, wie es diesen Prozess (die Öffnung, – die Dekodierung, – den Ich-Bezug, – die Aufnahme und die Neuschaffung) unterstützt.

Die zweite Phase unserer Aktionsforschung, nach dem sie aus dem Gebiet der Fachausbildung herausgetreten ist, hat die Verwirklichung *des durch die Lernstunde im Unterrichtswesen unterstützten Musikunterrichts untersucht*.

VI.2.9.3. Forschungsphase II. Die gegenwärtige Praxis und Möglichkeiten der Gesangsstunden

Zeit der Untersuchung: 1990, 1994–96, 1999

Die untersuchte Probe: Schüler der 5.–8. Klasse der Allgemeinen Schule mit Normallehrplan und 7 Altersgruppen der Gymnasialschüler (nicht mit Musik erweitertem Unterricht) aus den Klassen 1, 2, 3.

Insgesamt 1440 Schüler, 15–15 Lehrer

Aus 9 Siedlungen von 3 Komitaten (Baranya, Somogy, Békés), mit zufälliger Auswahl. Die Klassen wurden vollständig abgefragt.

Die Methode der Untersuchung 1990:

- 1. Fragebogen – mit geschlossenen Fragen (6 bzw. 3 Fragen)
- 2. Freie Meinung – Tiefeninterview

1994–96: betrifft 1000 Schüler – Auswahl der Proben wie oben

Methode der Untersuchung: Tests zur Messung des Kenntnisniveaus

1999: – 52 Musiklehrer – ebenfalls nach obiger Auswahl der Proben

Methode der Untersuchung: Fragebogen

VI. 2.9.4. Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse

Fragebögen der Schüler zu den Schulstunden mit neuem Inhalt.

Die Schüler haben *das Vorkommen zwischen fachlichen und anderen neuen Inhalten* in 99,2% der Fälle als eine sehr positive Tatsache bewertet. Mit 96% haben sie es für notwendig angesehen, sich nicht nur in der Gesangsstunde mit

dem Lernstoff zu beschäftigen. *In Zusammenhang mit der Auswahl der Musikstücke* haben sie das gut Beobachtbare und die Kategorie von „angenehm und interessant“ mit ebenfalls hohem Prozentsatz bewertet. *Sie haben keine negative Kategorie gewählt.* Sie haben das Charakteristische der in den Schulstunden verwendeten Zeittafeln die Kategorie „sehr nützlich“ eingestuft. Die Interviewten haben die Schulstunden mit dem neuen Inhalt – statt der für nutzlos und langweilig gehaltenen Gesangsstunden – als nützlich und sinnvoll angesehen. Sie konnten sich Kenntnisse aneignen, die auch in anderen Situationen nützlich waren und mit denen sie sich auch wohl fühlten.

VI.2.9.5. Zusammenfassung der Folgerungen aus der II. Phase der Aktionsforschung

- Die Anwendung des Prinzips von „langsam und stufenweise“ ergibt kein positives Wachstum, weder im Wissen noch in der Attitüde.

Es ergibt sich aber eine signifikante Besserung, die mit den fachlichen Kenntnissen organisch verbundenen zwischenfachlichen Kenntnisse sowie die auch nach einmaligem Anhören leicht verfolgbaren und ein Erlebnis herbeiführenden Musikstücke. Die Annäherung an die Epoche mit Menschennähe und aus mehreren Blickwinkeln, die „bekannteren“ Musikzitate und die Erfolgserlebnisse, die im Zuge der realen Erwartungen spiegelnden Ansprüche entstehen, aufzunehmen.

- Lehrer nehmen die für lehrbar geformte Quelle gerne an.

VI.2.10. Die methodischen Grundprinzipien der Bewertung

Das Singen und die Musik haben eine erzieherische Funktion, die durch nichts anderes zu ersetzen ist. Es ist also nicht gleichgültig, ob unsere Schüler diese Stunden mögen und erwarten oder ob sie ablehnen. Immer mehr Musikpädagogen stimmen der Einführung einer textuellen Bewertung in Wort und Schrift zu, die den Schülern zu einer kontinuierlichen und individuellen Entwicklung verhilft und die Bewertung durch Noten ablöst.

In unserem gegenwärtigen System ist die Bewertung durch Noten noch unvermeidlich. Diese Praxis schließt aber ein andersartiges Bewerten nicht aus. Das Wichtigste könnte vielleicht sein, dass wir die Formulierung der erwarteten Leistung nicht um thesenartige, lexikale und mechanische Techniken von musikalischem Lesen und Schreiben gruppieren, sondern dass wir sie aus der Konzeption des Lernfaches ableiten.

- Die Grundlage der Bewertung von Wissen und Können ist in den unteren Klassen (5–6.) die Aneignung vom Liedgut, sein Vortragen, die gemeinsame Arbeit usw. In den höheren Klassen (7–10.) kann schon das freiwillige Aufsich-Nehmen von Aufgabenlösungen in den Vordergrund treten. Wir sollten den Schülern Gelegenheit zur Selbstbewertung geben nach Bekanntgabe der

- vom Lehrer bestimmten Anforderungen, der ausgearbeiteten Regeln und Gesichtspunkte.
- Wir sollten alles bewerten, was wir in Zusammenhang mit dem Lernfach im Prozess des Lernens als wertvoll ansehen, also auch die Anstrengung, die Attitüde, die Zusammenarbeit und die Qualität der Kommunikation.
 - Die Bestimmung der Bewertungskategorien sollte gemeinsam geschehen.
 - Zusammenfassend: dadurch, dass unser Bewertungssystem
 - auf die kommunikativen und empathisch kooperativen Fertigkeiten baut;
 - dass es die Zusammenhänge, die thematischen Verbindungen und die allgemein typischen und zusammenfassenden Elemente (den Stil und die
 - strukturellen sowie die gattungsmäßigen Elemente) abfragt;
 - dass es die Mobilisierung der erworbenen Kenntnisse und ihre Anwendung bevorzugt, kommt es mit den Bestrebungen der Lernstunden in Einklang. So verstärkt es die Betonungen und die Verhältnisse unseren Zielvorstellungen gemäß. Wir können jene häufigen fachlichen Fälle vermeiden, in der die leichter messbaren Kenntnisse instrumentartiger Natur zum Ziel werden.

VI.3. Die thematischen und strukturellen musikalischen Neuigkeiten der Konzeption

VI.3.1. Mangelgebiete

Unsere Untersuchungen haben bewiesen, dass nicht nur die Praxis des Musikhörens in unserem Musik- und Gesangs-Unterrichtswesen mangelhaft ist, sondern auch der aufzuarbeitende Lernstoff. Sie lässt wesentliche Themen außer Acht bzw. macht sie uninteressant. Diese Mangelgebiete beziehen sich vor allem auf die Kirchenmusik, den Jazz, die instrumentale ungarische Volksmusik (die traditionellen Melodien der besonderen Festtage) bzw. den Verbunk-Stil.

VI.3.2. Einbau der Teilkenntnisse in größere Musikstrukturen

Den Mangelgebieten ähnlich bildet die gegenwärtige Praxis, welche ausschließlich die zeitgeschichtliche Annäherung verwendet, ein bedeutendes Defizit. Deshalb haben wir es für unbedingt notwendig angesehen, einen Überblick über die folgenden Kunstgattungen zu schaffen, die auf einheitliche methodische Prinzipien gründen und mit dem oben beschriebenen Musikhören harmonieren:

- Kammermusik, Jazz
- Programm-Musik
- Tänze in der Musik
- Oper
- Überblick zum ungarischen Volksliedergut nach Kunstgattungen
- Instrumentale ungarische Volksmusik

- Die wichtigsten musikalischen Formen
- Die Epochen umfassende Vorstellung der Herausbildung von Instrumenten und Instrumentalensembles
- Kirchenmusik
- Verbunk

Die Aufarbeitung nach der neuen Struktur zeigt das Buch „Schlüssel zur Musik“, das als Anhang dieses Aufsatzes erreichbar ist.

VI.3.1.1 Die Kirchenmusik

Die bedeutungsvollste Tatsache ist die inhaltliche Verdrängung der Kirchenmusik. Die Pädagogen, die im Geiste der aus dem Gesichtspunkt der Kirchenmusik fast unbrauchbarer Schulbücher erzogen wurden, – abgesehen von einigen Ausnahmen – haben an den Schulbüchern, die als Grundlage für den Unterricht gedient haben, nur ungern etwas geändert. Die Redakteure der Bücher haben ihre Werke mit fast *unverändertem Inhalt erscheinen lassen*. Es fällt kein Wort von der Kirchenmusik, als von einem Gebiet der Musik, das in Form und Inhalt bedeutende Eigenheiten aufzeigt. Diese Tatsache hat auch für die Lehrerbildung inhaltlich die Richtung gewiesen. *Die Lehrer konnten sich nicht vorbereiten, diesen Inhalt weiterzugeben*. Der Inhalt ist *abgetrennt* und *bedeutungslos* geworden bzw. *er hat in vollem Maße gefehlt*. Dies hat für uns Probleme zur Lösung von zwei Punkten bereitet:

- Das Lernmaterial repräsentiert nicht die Kunst, die den Hintergrund für das Fach bietet, sie wird darin nicht relevant objektiviert.
- Es fehlt das (minimal) notwendige Zeichensystem, um den „*Hintergrundinhalt*“ aufschlüsseln zu können. Dies ist aber eine unerlässlich wichtige *Bedingung der persönlichen Aufnahme*.

Es ist zu beachten, dass diese wissenschaftliche und musikpädagogische Anomalie so weit selbstverständlich geworden ist, dass der besagte Inhalt in den Grundtext der Rahmenpläne, die zum Herbst 2001 hätten eingeführt werden sollen, nicht hineingenommen wurde. So werden wahrscheinlich die mittlerweile den Vorschriften der neuen Rahmenpläne angepassten Schulbücher und Lehrer-Handbücher das notwendige Melodiematerial unverändert nicht beinhalten, noch jene minimale Hintergrundinformation, die den Schlüssel zu einer adäquaten Deutung der kirchenmusikalischen Werke sein könnte. Wir haben jene Auswahl am Lernmaterial zu fördern, die den Geist der Kirchenmusik in ihrer musikalischen und ästhetischen Qualität in Text und Inhalt authentisch darstellen. Als ersten Schritt sollten wir formulieren, worin sich die Kirchenmusik von anderen Werken der Musikkultur unterscheidet. In K. Jammers Formulierung „...*ist die Musik des Kultes keine wirkliche Musik, zumindest nicht im alltäglichen Sinne des Wortes. Aber nicht, weil sie weniger wäre, sondern weil sie mehr ist.*“ (Jammers, 1996)

Zusammenfassend gesagt, ist es also offensichtlich, dass auch der Komponist, der das Werk der Kirchenmusik komponiert, die allgemeinen Instrumente der Musik von den verschiedenen musikgeschichtlichen Epochen verwendet, aber er richtet sich in *Inhalt, Stil, Funktion, Ziel und Richtung nach der Bestimmung, den Normen und den Strukturen der Gottesdienste*. Wenn wir diesen interpretierenden Kontext nicht eindeutig machen, werden die herausgegriffenen Musikstücke charakterlos, missverständlich, „ausgelaugt“ und nichtssagend, was wir auf jeden Fall als einen hemmenden Faktor ansehen müssen.

VI.3.1.2. Die Verbunk

Die auf dem ungarischen Boden der Musik zu einem selbstständigen Stil entwickelte Verbunk nimmt in der europäischen Musikkultur einen besonderen Platz ein. Sie hat auch in der Musikpädagogik aus mehreren Gesichtspunkten eine Bedeutung. Der NAT und der darauf aufbauende Rahmenlehrplan merkt die Verbunk mit einem Übergangscharakter und als ein romantisches Kolorit an. Dem entsprechend behandeln sie auch die im Umlauf befindlichen Schulbücher *als Dekorationselemente und nicht als eine stilbildende Kraft*. Dadurch geschieht aber eine Anullierung von Grundkenntnissen und Coden, ohne die weder *die Welt der Musik, der sie entspringt, noch die, die darauf folgt, verständlich werden kann*. Die lückenhaften Kenntnisse und der aus diesen gebildete Geschmack vermischt langsam alle Arten der ungarischen Lieder, die Zigeunermusik, die Tanzmusik von der Verbunk und die von ihr inspirierten Werke der Kunstmusik. *Organische Kenntnisse fehlen sogar auf der Ebene der Beschreibung auch aus dem Lehrplan*. Wir finden nicht einmal einen Hinweis auf ein einführendes Musikhören.

Es ist also wichtig, sich vorzustellen,

- wie sind die vokalen Vorgänger der instrumentalen Verbunk-Musik
- wie war der „langsame ungarische“ Tanz
- wie haben die Zeitgenossen (Jókai Mór, Czuczor Gergely oder Marian Réthely-Prikkel) den Soldatentanz mit dem festen Tempo gesehen
- wozu war das notwendig
- wie ging die Werbung mit Tanz vor sich
- was ist die Bedeutung der Figuren und des Schmucks
- wer hat „die Musi’ für die Füß“ gespielt
- wie wird die Musik der mit uns lebenden Minderheiten mit der ungarischen Volksmusik durch die Verbunk vereint
- wie hilft sie die verschiedenen Kulturen zu einer Einheit zu schmieden
- wie wandelt sie sich im XVIII. Jahrhundert zur gesellschaftlichen Musik und erreicht auch die Höfe der Adligen und die Bewohner der Städte.

Alle diese Faktoren haben jene einmalige Konstellation im XIX. Jahrhundert ergeben, *in der diese Musik zu einem einheitlichen Stil gereift ist*. Nur dieser Kontext und eine damit verbundene charaktervolle, Muster tragende,

ausreichende Auswahl von Musikhören und Singen kann der Schlüssel zur Aufnahme dieser Schicht der Musik werden. Wenn all dies ausbleibt, *wird unser Musikschatz, der nationalen und universalen musikhistorischen Wert darstellt, zu Volkstümelei oder zu egotischer Kuriosität verkommen.*

VI.3.1.3. Der Jazz

Die vom Ministerium für Unterricht herausgegebenen Lehrpläne für die Allgemeine Schule und für die Gymnasien beinhalten bis zur Erscheinung des NAT von 1995 – nicht einmal in Form von ergänzendem Material – die Jazz-Musik nicht.

Es droht also wieder die Gefahr des illusorischen Verständnisses. Diese Scheinlösung hat für uns *Aufgaben* aufgezeigt, die wir im Folgenden zusammenfassen:

- *Die Wurzeln vom Jazz* und ihre mit der Vortragsweise verknüpfte Eigenart, zeigen sich auch in der Musik des XX. Jhs.
- Ein selbstständiger Stil der Musik, der *durch die Wechselwirkung der grundverschiedenen Kulturen von zwei Erdteilen zustande gekommen ist.* Wenn wir die wichtigsten Tendenzen der Musik im XX. Jahrhundert anschauen (dies ist schon im Lehrplan von 1978 eine Grundforderung), ist das nicht zu umgehen.
- Es geht um eine in ihren Wurzeln neue und *bisher nicht genützte musikalische Ausdrucksart.* Es genügt nicht, den Jazz als Oberbegriff skizzenhaft zu umschreiben. Es ist auch wichtig, innerhalb vom Jazz die Wurzeln und die *Stilmerkmale der wichtigsten Richtungen durch die Methoden, die an die Erlebnisse der Aufnahme gebunden sind, bekannt zu machen.* Nur so können wir vermeiden, dass auf Grund von oberflächlichen Eindrücken (Betonung, Synkope, Intonation, Heterophonie, oder eine fremde Klangwelt, vielleicht charakteristisches Instrumentieren) Schlager-, Tanz- und Unterhaltungsmusik mit ästhetischen Werten mit tragenden Jazz-Kunstwerken vermischt wird. Dieses Gebiet hat auch aus dem Gesichtspunkt der musikalischen Geschmackerziehung eine strategische Bedeutung.

Für die populär-musikalischen Richtungen ist auf jeden Fall als Schlüssel der entwicklungsgeschichtliche Ausgangspunkt der Gattungen das alles umfassende Kennenlernen der afro-amerikanischen Folklore und der traditionellen Jazz-Gattungen zweckmäßig zu verwenden.

Wir stellen die Minimum-Gesichtspunkte der Beurteilung vor und durch diese erleben wir gemeinsam, fachkundig und entdeckend, die Werte unterscheidenden Dilemmata. Dies ist eine wirksame musikpädagogische Zieltätigkeit, die auf indirekte Weise hilft, sich gegen die ungeschützten

Schichten der Persönlichkeit beeinflussenden, schädlichen musikalischen Auswirkungen und Nebenwirkungen zu verteidigen.

Aus diesem Grund ist also die Jazzmusik und ihre Vorführungspraxis zum organischen Teil des Musikunterrichts und der Musikerziehung zu machen. Als die instrumentale Fortsetzung der vokalen afro-amerikanischen Volksmusik und der religiösen Musik, als die einmalige improvisierende Kunst von Kammermusik unseres Jahrhunderts einbeziehend.

- Aus pädagogischer Sicht ist diese Formel der Musik deshalb besonders aktuell geworden, weil sie einen Kontaktpunkt zum unmittelbaren Übergang von der schulischen Lernsituation zu den außerschulischen Lebenssituationen bietet. *So ein musikalisches Mittel, das auch die Grundeinstellung bestimmen kann*, ist für den Lehrer, der sich mit den Teenagern beschäftigt, selten gegeben.

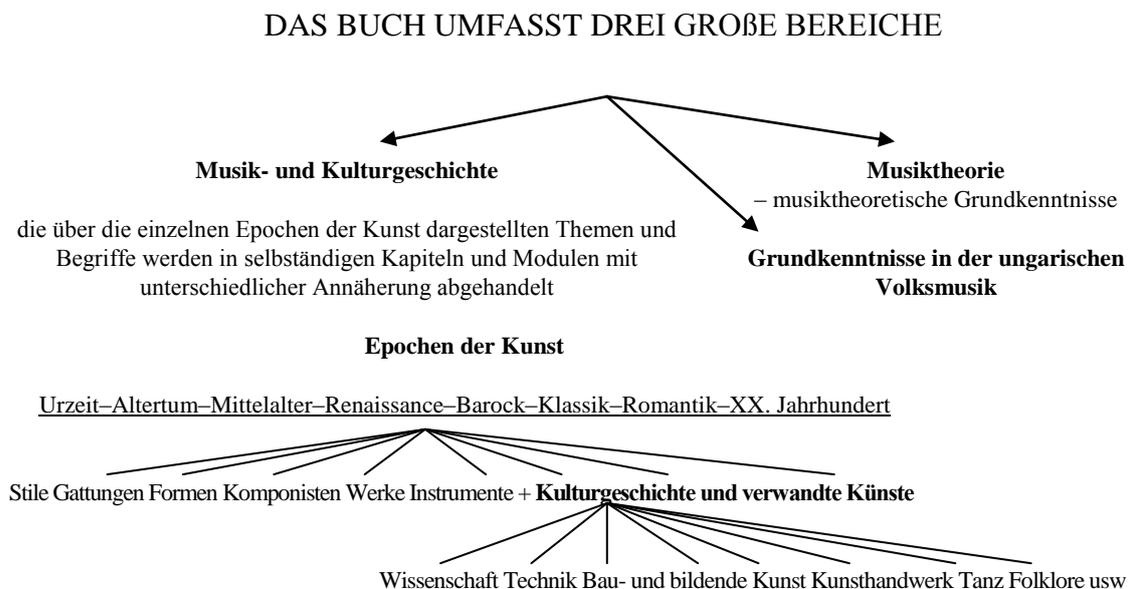
VI.4. Das, das Zielsystem, die Methoden und den Inhalt der Konzeption tragende Mediensystem

„An ihren Früchten werdet ihr sie erkennen. Erntet man etwa von Dornen Trauben oder von Disteln Feigen? Jeder gute Baum bringt gute Früchte hervor, ein schlechter Baum aber schlechte... An ihren Früchten also werdet ihr sie erkennen. (Mt. 7,16–20)

Géza Pécs–Rita Pécsi–Uzsaly:
SCHLÜSSEL ZUR MUSIK – Schulbuchfamilie

VI.4.1. Schlüssel zur Musik – Grundkenntnisse in Kunst, Musiktheorie und in der ungarischen Volksmusik

VI.4.1.1. Die allgemeinen Themenkreise des Grundbandes



Die Struktur dient der dreifachen Aufnahmebedingung.

1. *Wachhalten* der Reize der emotionalen *Reaktionsbereitschaft*.
2. *Die erste Ebene* des Zeichensystems vom Wahrnehmungscode (sinnfälliges, naives Erlebnis) wird durch den Code *der zweiten Ebene ergänzt* (Interpretation, die auf dem literarischen Weg angeeignet wird): Erwerben der künstlerischen Kompetenz.
3. *Bewahrung der erworbenen künstlerischen Kompetenz, ihre Mobilisierung*, eine stufenweise Annäherung der Emissionsebene vom Schöpferischen her und der Kompetenzebene von der Aufnahme her.

Die neuen Wege des musikalischen Verstehens, die in Erlebnisse gebettet die Fähigkeitsgruppen der emotionalen Intelligenz sowie die speziellen Funktionen

der rechten Hirnhälfte aktivieren, werden in den folgenden Thesen zusammengefasst:

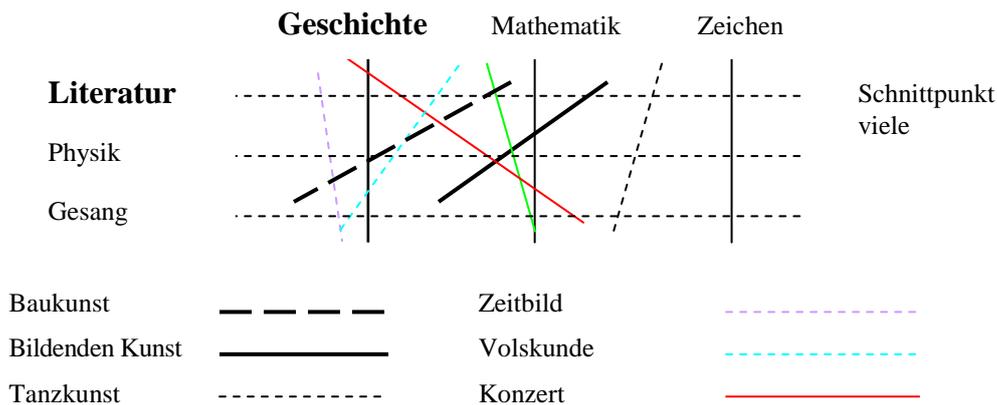
- a) Das System des streng genommenen Fachwissens wird abgelöst von einem geflechtartigen, „vernetzten“ Kenntnismaterial, das auf horizontale und vertikale Zusammenhänge aufbaut und ein weites Feld von Hintergrundwissen als Basis von Inhalten in Bewegung setzt. Dadurch wird versucht, die einfacheren Denkgewohnheiten in eingegengten abgeschlossenen Bahnen zu lösen und die Variationsfertigkeit sowie das flexible Denken zu motivieren.
- b) Die mit übertriebenem Tempo angesammelten und ungewichteten Informationen, die auf diese Weise zu einer unüberschaubaren Menge angewachsen sind, werden rund um das Basiswissen geordnet und die Dechiffriercodes angepasst.
- c) Die durch maximale Informationssättigung Objektivität versprechende, unpersönliche Art, wird durch eine antropomorphe Annäherung in Ich-Nähe gebracht, und das oberflächliche Phänomen von Ressort-Wissen wird auf dem Wege von schöpferischem Denken und von früher Geschmacksbildung vermieden. Es lehrt dabei die aufnehmende Persönlichkeit, ihre ästhetischen Grundbedürfnisse adäquat zu befriedigen.
- d) Im Laufe der Aufarbeitung der Themen wird also der Leser über die oberflächliche erste Kompetenzebene der Kunst weitergeführt. Es wird sogar nicht einmal die Einführung in die zweite Ebene genügen, die routinemässige Anhaltspunkte liefert, was den Aufnehmenden unvermeidlich in eine Sackgasse führen würde.
- e) Die Tatsachen, die Musikwerke und die Komponisten werden gleichzeitig in einen Kontext gesetzt. Dabei wird das Prinzip der Ursachen suchenden Beobachtung von Zusammenhängen und der ganzheitlichen Darstellung verfolgt.

Dadurch wird auch gleich das Bedürfnis geweckt, das Kunstwerk als Teil einer Einheit mit größerer Funktion im Prozess der Aufnahme zu entdecken. Das Werk von Géza Pécsi folgt diesem holistischen Weg des Musikverständnisses.

- f) Zwischen den bisher parallel verlaufenden Kenntnissen werden Schnittpunkte hergestellt.

Literatur		Schnittpunkte
Physik		0
Gesang		

	Geschichte	Mathematik	Zeichen	
Literatur				Schnittpunkte
Physik				9
Gesang				



Jede einzelne der obigen Thesen verwendet der Autor bei der Darstellung aller Themen und verhilft so dem Leser zum Entdecken der bisher ziemlich unbekanntenen Wege des Verstehens und des Gewinnens von Kenntnissen.

Der Schlüssel zur Musik ist ein grundlegendes Werk *in einem Band* und es ordnet das zur Aufnahme empfohlene Wissens in gut separierbarer Gliederung. Dem grundlegenden Werk schließen sich Hintergrund- und Begleitbände an und bilden ein komplettes Mediensystem bzw. eine Schulbuchfamilie.

Die allgemeinen Themenkreise des Bandes können in fünf größere Gruppen aufgeteilt werden:

1. die Vorstellung großer Stil-Epochen der Musik
2. die Darstellung von Gattungen und Formen der Musik, typische Beispiele, musiktheoretische Grundlage
3. Instrumente und Instrumenten-Ensembles; die Herausbildung, Entwicklung und Kennzeichnung von Orchestern
4. Grundkenntnisse in der ungarischen Volksmusik, volkstümliche Bräuche, Volksfeste
5. Analyse einzelner Musikwerke oder vom Querschnitt des Gesamtwerkes.

VI.4.2. Ergänzende Bände:

- **Klangmaterial** mit unregelmäßiger Struktur, bestehend aus 14 CDs = 700 Musikbeispiele, Querschnitten, vollständige Werke, Texterklärungen
- **Liedersammlung**
Volkslieder, Lieder anderer Völker, Kanons, Kirchenmusik, Beispiele von Klassischer Musik
- **Schlüssel zu den Kulturen** – Arbeitslexikon – Leporello – Wandtafel
Chronologische und lexikale Übersicht vom Altertum bis zum XX. Jahrhundert mit 5 Kulturbereichen: Musik, Literatur, Bau- und bildende Kunst, Geschichte, Wissenschaft und Technik.

- **Liederbaum CD I. II.**
Die zwei CDs beinhalten eine Sammlung von 70 authentischen Volksliedern mit der modernen karaoke-Abspielmöglichkeit.
- **Schlüssel zur Musik CD-ROM I. II.**
Multimedial, die das volle Text-, Bild- und Klangmaterial, die Aufgaben und die Übungen zum *Schlüssel zur Musik* beinhalten.
- **Eine digitalisierte Datenbank**
Aus der Zusammenstellung vom *Schlüssel zur Musik*: Musikwerke, Gattungen und Formen der Musik, Grundkenntnisse in der Musiktheorie, eine digitale Datenbank zur Vorstellung, Analyse und Aufarbeitung, Erklärung zu 5000 Grundbegriffen mit Text-, Bild- und Klangmaterial

VI.4.3. *Methodisches Hilfsmaterial*

- **Lasset uns durch Musik erziehen!**
eine Buchreihe zu Konzertvorbereitungen
- **Lehrpläne und methodische Empfehlung**

Die auf dieser Konzeption aufbauenden Lernmittel werden wir in der weiteren Phase der Forschung den Ansprüchen der Praxis und den praktischen Erfahrungen entsprechend kontinuierlich weiterentwickeln. Gegenwärtig werden die Drehbücher zur Vorbereitung der Konzerte mit darstellender Musik und zu ihrer Organisation erarbeitet. Das Schulbuch, die Schlüssel der Kulturen, die Liedersammlung, die chronologische Tafelreihe, die Reihe vom Klangmaterial und die Lehrplanempfehlung werden in 31116 Institutionen des Landes, in der 8. Auflage von 2001 verwendet. Ab diesem Schuljahr können sie auch in den Fachmittelschulen und in den Fachschulen in den Lehrplan aufgenommen werden. Außerdem sind sie auch in der Pädagogenbildung, im Fernunterricht und im persönlichen Gebrauch präsent. Die deutschsprachige Ausgabe wird auch von den Lehrern der Schweiz, Österreich und Deutschland mit Erfolg angewandt. Die Grundfassung der japanischen und der englischen Übersetzung ist auch fertiggestellt. (Anbei Beispiele aus der fremdsprachigen Ausgabe und aus den Übersetzungen.)

ABSCHLUSS

VI.5. Das Modellieren der Konzeption und die Möglichkeiten des Weiterschreitens

„Denn der größte und wahre Erfolg ist: das schön entwickelte, in Verhältnis gebrachte und das die Anderen wärmende Leben, dessen Würde von der Umgebung auch anerkannt wird. Man sucht nach seinem Geheimnis und man bemüht sich, sein Rezept zu übernehmen.“ (Németh 1980, 232)

Da ich nicht nur in der Forschung sondern auch als praktizierende Pädagogin tätig bin, bekenne ich mich zu der Auffassung, dass auch der beste Gedanke seine Glaubwürdigkeit verliert, wenn ihm keine Taten folgen. Wir haben die Praxistauglichkeit unserer Konzeption auch im Prozess des Modellierens untersucht. Die Modell-Schule besteht aus einer Allgemeinen Schule, einem Gymnasium mit 8 Stufen und aus einer Kunstschule. In diesen Institutionen lernen ca. 600 Schüler unter der Führung von 80 Lehrern. Die Untersuchungsarbeit dauerte 5 Schuljahre.

VI.5.1. Anschauungsart, Ziel und Aufgaben

In der ersten Phase des Modellierens wurde die anschauungsmodellierende Bildung des Lehrkörpers notwendig. Die meist komplexe Aufgabe ist, die Attitüde des Lehrkörpers zu formen. Die wichtigsten Teilnehmer in diesem Prozess waren die Pädagogen von den humanistischen Fächern. Dem kulturgeschichtlichen Projekt zum Jahresschluss oder dessen vielseitigen Vorbereitungsarbeiten konnten sich auch die Vertreter der Realien anschließen.

VI.5.2. Der Aufbau der musikpädagogischen Tätigkeit

VI.5.2.1. Fortbildung in der Methodenlehre

VI.5.2.2. Anregung der Musiklehrer zum Konzertbesuch und zum aktiven Musizieren

VI.5.2.3. Integrierende Aufgaben in den Gesangsstunden

VI.5.2.4. Die Themen der Fächer aufeinander abstimmen

VI.5.2.5. Außenstehende Personen

VI.5.2.6. Lebendige Vorträge, Kammermusik, Liturgie, volkstraditionelle Spiele

VI.5.2.7. Das Einfügen von Volkstanz und Gesellschaftstanz in den Lehrplan

VI.5.2.8. Das Bewerten der Attitüde im Musik- und Gesangsfach

VI.5.2.9. Regelmäßige Teilnahme an Konzerten mit pädagogischer Vorbereitung

VI.5.2.10. Instrumentensystem

VI.5.2.11. Jährlich eine Woche kulturgeschichtliches Projekt

Ein periodisches Forum zwischen den Fächern auf Erlebnisgrundlage – Tage der Kulturgeschichte

Die analysierende Darstellung des Projektes
von 2007 – ZUSAMMENFASSUNG

- a) Die umfassende Darstellung des Ereignisses; die Wichtigkeit und das zur Geltung bringen der periodischen Art

Ein Grundsatz der Kunsterziehung im Schulsystem, der am schwierigsten zu verwirklichen ist, besteht in der Tatsache, dass *seine Effektivität eindeutig vom persönlichen Erlebnis abhängig ist*. Eine ernsthafte Bedingung der Aufnahme ist aber die gefühlsmäßige Motivation, die vielseitige Vorbereitung, die Kenntnis der Codes und der aus praktischen Erfahrungen erworbenen Fertigkeiten, sie in den Kontext zu setzen.

Es ist eine außerordentlich komplexe Aufgabe, die Umstände dazu innerhalb des Unterrichtswesens bereitzustellen. Sie übersteigen die immer kleiner werdenden Stundenrahmen. Die langfristige Aufnahme ist ein Komplex, der auch die Attitüde formen kann. Eine wirkliche Integration verlangt, dass die Kunsterziehung in der Schule nicht in abgeschlossene Fächer zerbröckelt, sondern einander in einer besonderen Art ergänzend in eine vernetzte Struktur integriert wird. Daraus folgt, dass *das Ziel* der kulturgeschichtlichen Projekte von Pécs ein Zweifaches beinhaltet: *einerseits die Belebung und Aktivierung der Kenntnisse durch Erlebnisse und Aktivitäten, andererseits die Verwirklichung der Integration zwischen den Fächern*.

Die Periodizität ist ein wesentliches Element des Konzeptes. Auf diese Weise bleibt nämlich die Art der Annäherungs und die Gelegenheit keine einmalige Blitzaktion, sondern die auch in sich zu verständlichen Einheiten organisierten Programme werden im Laufe der Jahre zu Zyklen ausgebaut. Der Zyklus hat sieben Perioden, nämlich Altertum, Mittelalter, Renaissance, Barock, Klassik, Romantik und das XX. Jahrhundert. *Den Perioden gehen anspruchsvolle theoretische und technische Vorbereitungen voran*, damit das auf das eigene Erleben aufbauende Lernen und eine möglichst größere Interaktivität auf den Projekttagen gesichert werden kann. Die Schüler sollen dabei ihre Erlebnisse in ein funktionales und auch in seinen Zusammenhängen interpretierbares Ganzes einbetten können.

Eines der wichtigsten Prinzipien von der Projektorganisation ist, dass an den anschauungsformenden Grundaktivitäten *alle Schüler* teilnehmen sollen. Dieses

Ziel kann durch das System einer Drehbühne erreicht werden, in der sich mindestens 15 Orte befinden. Für die Zeit der Projektstage also wird in der Institution jede traditionelle Schulordnung umgewandelt. Statt der Schulklassen bilden sich kleinere Lerngruppen, in denen vielleicht auch Jahrgangsüberlappungen möglich werden. Natürlich gibt es auch keine Schulstunden im 45-Minuten-Wechsel nach Stundenplan, und die Fachlehrer arbeiten auch nicht an ihren gewohnten Aufgaben, je nach dem, welche Werkstatt sie zu führen haben oder ob sie an irgendeinem Ort die Rolle des Assistenten übernommen haben.

Die Bewertung erfolgt auch nicht nach der traditionellen Ordnung in diesen Tagen. An allen Orten planen die Werkstattleiter eine Möglichkeit ein, die zu der Eigenart der Aktivität passt. Es kann sein, dass der Einfallsreichtum und die Kreativität; an einem anderen Ort die Geschicklichkeit oder das Zuhören; wieder anderswo die differenzierte Beobachtung oder eben die Zusammenarbeit die dominanten Teilnahmebedingungen sind. Die Gruppen bekommen ihre Belohnung am Abschlussfest der kulturgeschichtlichen Projektstage.

b) Die planmäßige Organisation von zwei Monaten zur Vorbereitung des Ereignisses

In den 3 Jahren der Versuchs- und Forschungsphase der Projektstage hat sich als sicher herausgestellt, dass mindestens 6 Wochen Vorbereitungszeit notwendig sind, damit das Projekt wirklich ein interaktives Erlebnis werden kann, und nicht nur eine aufeinander folgende Reihe von Vorträgen. Die Vorbereitungszeit bestimmt auch gleichzeitig das Ziel und die Aufgaben der Vorbereitung.

Die Organisation der Vorbereitungsphase beginnt am Anfang des II. Semesters im Schuljahrs. Verantwortlich sind dafür die Arbeitsgemeinschaften der einzelnen Fächer. Sie sichten die zur Aufarbeitung vorgesehene Epoche und planen das mögliche Unterrichtsmaterial für die einzelnen Jahrgänge und Altersgruppen. Danach sichten sie die Lehrpläne und die Unterrichtspläne der Jahrgänge. Dabei geben sie die konkrete Stelle im Fach der Vorbereitung an, und darauf folgt die Verteilung von alldem auf Stundenzahlen.

Falls für die Vorbereitung Hintergrundliteratur oder vielleicht ein Lernmaterial zum Ausleihen notwendig ist, erstellen die Arbeitsgemeinschaften einen Beschaffungsplan.

Die erste Phase der Vorbereitungsarbeit mit technischem Charakter ist das Kennenlernen des Motivenschatzes und der Formenvielfalt. Danach kommt die Einführung an Hand der eigenen Studien.

Die zweite technische Phase besteht aus der Vorbereitung der Arbeitsstücke, deren Realisierung den zeitlichen Rahmen der einzelnen Schulstunden wesentlich überschreiten. Dies könnte der Fall sein, wenn z.B. der Schnitt eines Kleides angefertigt wird, oder ein Makett geplant ist, vielleicht die Koreographie eines Gesellschaftstanzes ausgearbeitet oder die Stimmen eines Werkes der Kammermusik gelernt werden sollen. Ein wichtiger Faktor der Vorbereitung ist

die Einführung und *die Einstimmung der Pädagogen auf den Zeitgeist*, der durch die Projektstage zu vermitteln ist. Das versteht sich nicht von selbst, denn die Fachpädagogen sind Fachlehrer in engem Sinne, die sich in den meisten Fällen nicht einmal auf den entsprechenden Gebieten der angrenzenden Fächer auskennen. Daher können sie schon gar nicht die in einer integrierten Art eingebetteten Inhalte vermitteln. (Dies sind die Lehren aus einem Versuch mit Beweiskraft.)

Auf Grund von all dem haben wir den Prozess der Vorbereitung in der Weise gestaltet, dass darin *die Bildung der Vermittler betont* wird. Dies ist nämlich der *Schlüssel zum Erfolg* vom Projekt.

Danach kann mit der konkreten Arbeit der *Organisation* angefangen werden. Es müssen also die *personellen- und objektmässigen Kraftquellen des Projektsystems* mobilisiert und auf einander abgestimmt werden.

In einer qualitativ hochwertigen Organisation ist der Kreis derer, die die Teilaufgaben durchführen und die Kompetenzen der Verantwortlichen voneinander gut abgegrenzt und aufeinander abgestimmt. Eines der Grundsätze des zeitgemässen Qualitätssicherungssystems, der sog. PDCA-Zyklus, wird auch in diesen Prozess eingebaut. Die Kontrollpunkte sind also keine Stellen für Fehlersuche, sondern sie dienen der kontinuierlichen Rückmeldung über die Art des Vorgangs mit ausgesprochenem Datencharakter.

Nach mehr als einem Jahrzehnt Erfahrung können wir behaupten, dass nur eine in dieser Art vorbereitete Organisation für die Pädagogen die an den Projekttagen intensive geistige und oft auch physische Arbeit leisten- jene Konditionen sichern kann, sodass die Projektstage auch für sie selbst eine Erfrischung, eine Entdeckung und ein Erstaunen mit sich bringen, die ja eine Vorbedingung für das erlebnisartige Lehren und Lernen sind.

c) Administrative Bezüge

Vor Beginn der Projektstage bekommt jeder Klassenvorstand, jeder Schüler und jeder Werkstattleiter den für speziell seinen Arbeitsvorgang gültigen Stundenplan, und es wird auf den „Gemeinschaftsplätzen“ des Projektes der Gesamtstundenplan in dem Format, wie er am Diagramm zu sehen ist, platziert. Dadurch kann man sich gleichzeitig auch darüber informieren, wer die einzelnen Werkstattprogramme leitet und die Thematik wird auch auf den einzelnen Plätzen skizzenhaft bekannt gegeben.

Noch wichtiger als diese Administration, die auch ein Aussenstehender für naturgemäss notwendig erkennen kann, ist jene *Hintergrundhaltung der Leitung*, die schon während der Vorbereitung einen motivierenden Effekt bewirken sollte. „*Alles muss man zu seiner Zeit geben, was zu geben ist, und erbitten, was zu erbitten ist, damit in Gottes Haus niemand sich beunruhigt und niemand betrübt ist.*“ (die Regula des Hl. Benedikt)

Im Laufe einer solchen Projektarbeit sollte der Projektleiter auch unermüdlich überwachen, dass die Teilnehmer nicht dem allgemeinen Trubel und der Hektik zum Opfer fallen. Das leider wohlbekannte Phänomen der Grossprojekte, nämlich das allzu frühe „sich entladen“, der Energieverlust und atmosphärische Störungen können auch die vielversprechendste Programmreihe zu Grunde richten. Die genaue Administration ist also eine der notwendigsten Vorbedingungen der nüchternen und konsequenten Arbeit mit innerer Aufmerksamkeit und mit der richtigen Einteilung der Energien.

Auf jedem Arbeitsgebiet muss man also die Administration ebenfalls fortführen:

- Personalwesen
- Finanzen
- Arbeitsmittel

Als Abschluss der Administration nach der Beendigung des Projektes ist eine Abrechnung anzufertigen.

- Finanzen
- Inventur der Mittel und Dokumentation für die Zukunft

d) Die erzielten Ergebnisse als Vorbedingungen der nächsten Periode

Der in Perioden unterteilte Projektunterricht beinhaltet schon die Grundannahme, dass es hier eigentlich um einen grossen Zyklus handelt, in dem die einzelnen Perioden als Bestandteile organisch aufeinander abgestimmt werden sollten. So gesehen sind die erreichten Ergebnisse gleichsam auch die Vorbedingungen der nächsten Periode, sowohl inhaltlich, als auch organisationstechnisch gesehen. Die Vorbereitung der nächsten Projekteinheit beginnt mit der Zusammenfassung und Rückmeldung der Ergebnisse. Die Zusammenfassung der Ergebnisse wird im Folgenden eine zweifache Funktion haben. Die eine ist die Bestimmung des Ausgangspunktes des unmittelbar vorzubereitenden Projektes, die andere aber jene Information, die für das Projekt mit demselben Thema in 8 Jahren weiterzugeben ist.

Wenn die Projektleitung diese Phase nicht weglässt, dann lässt sich das nächste Projekt mit einem grossen Vorsprung beginnen. Die Arbeit wird nämlich in zwei-drei Jahren nicht mehr so anstrengend sein. Sie wird in den Pädagogen nicht mehr so viel Ängste und Frustrationen auslösen. Sie wird einfach zu einer ausserordentlich effektiven Form des Unterrichtes, die auch durch die persönliche Erfahrung bestätigt wird.

5.2.11.6. STUNDENPLAN

Dienstag

Zeit	Zusammenfassender Vortrag in Kulturgeschichte von Gábor Tilla	Vortrag mit Musik (musikalische Aufführung)	Die klassizistischen Gebäuden von Pécs
	5 a/1, 5 a/2, 5 g, 5 f, 6 a	6 g/1, 6 g/2, 7 a/1, 7 a/2, 7 g/1	7 g/2, 8 a, 8 g/2, 9 g, 10 g
	6 g/1, 6 g/2, 7 a/1, 7 a/2, 7 g/1	7 g/2, 8 a, 8 g/1, 8 a, 8 g/2, 9 g, 10 g	5 a/1, 5 a/2, 5 g, 5 f, 6 a
	7 g/2, 8 a, 8 g/1, 8 a, 8 g/2, 9 g, 10 g		6 g/1, 6 g/2, 7 a/1, 7 a/2, 7 g/1

Mittagessen

Mittwoch

Ort	Quelle	Schulzusatz	Übvar	Sprachermengung	LiteraturschorSalon	Dramaspiel	Versuche in Chemie	Spionage	Lebensführung Salon	Krikett	Luftballonversuch	Mozart	Seelen	Tanz	Teil, Wilhelm	Tagebuchfertigung
Helyszín	Rajterem	Bagolyvár	5 a/1	5 a/2	5 g	5 f	6 g/1	5 g terme	Nyctilab.	Barbakán	7 g terme	Enek terem	8 g terme	5 a terme	5 f terme	10 g terme
8-8,15	5 a/1	5 a/2	5 g	5 a/2	5 g	5 f	6 g/1	6 g/2	7 a/1	7 a/2	7 g/1	7 g/2	8 a, 8 g/1	8 a, 8 g/2	9 g	10 g
	6 a	5 a/1	5 a/2	5 g	5 f	5 g	7 g/1	6 g/1	6 g/2	7 a/1	7 a/2	10 g	10 g	7 g/2	8 a, 8 g/1	8 a, 8 g/2
	5 f	6 a	5 a/1	5 a/2	5 g	5 f	7 a/1	7 a/2	7 g/1	6 g/1	6 g/2	8 a, 8 g/2	9 g	10 g	7 g/2	8 a, 8 g/1
	5 g	5 f	6 a	5 a/1	5 a/2	5 g	7 a/1	7 a/2	7 g/1	6 g/1	6 g/2	8 a, 8 g/2	9 g	10 g	7 g/2	8 a, 8 g/1
	5 a/2	5 g	5 f	6 a	5 a/1	5 a/2	6 g/2	7 a/1	7 a/2	7 g/1	6 g/1	8 a, 8 g/1	8 a, 8 g/2	9 g	10 g	7 g/2

Donnerstag

	6 g/1	6 g/2	7 a/1	7 a/2	7 g/1	7 g/2	8 a, 8 g/1	8 a, 8 g/2	9 g	9 g	10 g	5 a/1	5 a/2	5 g	5 f	6 a
	7 g/1	6 g/1	6 g/2	7 a/1	7 a/2	7 g/1	7 g/2	8 a, 8 g/1	8 a, 8 g/2	9 g	9 g	6 a	5 a/1	5 a/2	5 g	5 f
	7 a/1	7 a/2	6 g/1	6 g/2	7 a/1	7 a/2	8 a, 8 g/1	8 a, 8 g/2	9 g	9 g	10 g	5 f	6 a	5 a/1	5 a/2	5 g
	6 g/2	7 a/1	7 a/2	6 g/1	6 g/2	7 a/1	7 a/2	8 a, 8 g/1	8 a, 8 g/2	9 g	9 g	5 g	5 f	6 a	5 a/1	5 a/2

Freitag

	7 g/2	8 a, 8 g/1	8 a, 8 g/2	9 g	10 g	5 a/1	5 a/2	5 g	5 f	6 a	6 g/1	6 g/2	7 a/1	7 a/2	7 g/1	7 g/2
	10 g	7 g/2	8 a, 8 g/1	8 a, 8 g/2	9 g	6 a	5 a/1	5 a/2	5 g	5 f	6 g/1	6 g/2	7 a/1	7 a/2	7 g/1	7 g/2
	9 g	10 g	7 g/2	8 a, 8 g/1	8 a, 8 g/2	5 f	6 a	5 a/1	5 a/2	5 g	7 g/1	7 g/2	6 g/1	6 g/2	7 a/1	7 a/2
	8 a, 8 g/2	9 g	10 g	7 g/2	8 a, 8 g/1	5 g	6 a	5 a/1	5 a/2	5 g	7 a/1	7 a/2	6 g/1	6 g/2	7 a/1	7 a/2
	8 a, 8 g/1	8 a, 8 g/2	9 g	10 g	5 a/1	5 a/2	5 g	5 f	6 a	5 a/1	5 a/2	5 g	6 a	5 a/1	5 a/2	5 g

Freitag abend

1./ Theaterstück der Lehrer: Ludas Matyi																
3./ Theaterstücke der Kinder, Kammermusik und andere selbständige Vorstellungen																
Vorstellungen:																
2./ 9 g + 10 g: Chor + Orchester																

B A L L – TANZ (Csontváry Múzeum)

VI.5.3. Erfahrungen

Fünf Jahre in der Erziehung reichen nicht aus, um sich über die Ergebnisse eines Prozesses eine abschließende vollständige Meinung bilden zu können. Wir haben zwar zwischenzeitlich Untersuchungen über die Bewährung durchgeführt, aber diese können nur erste Anhaltspunkte sein, um die Zielvorgabe zu erreichen. Über einige Erfolge können wir aber schon jetzt berichten.

Die Forschung ist natürlich nicht abgeschlossen und die Ergebnisse des Modellierens werten wir kontinuierlich aus. Wir halten die Ausweitung der Lehrer-Aus- und -Weiterbildung für notwendig. Ebenso halten wir die Bereitstellung von Hilfsmitteln und die Belebung des Kontaktes zwischen Musikerziehung und Gesellschaft für wichtig.

Wir hoffen und vertrauen darauf, dass unsere Arbeit dazu beitragen kann, dass die Musikerziehung ihre Mission im Unterrichtswesen erfüllt und dass die Kunst auch in der institutionellen Erziehung dem biblischen Senfkorn ähnlich wird:

Ein Senfsame ist im Augenblick der Aussaat der kleinste von allen Samen auf der Erde. Wenn er aber in der Erde liegt, treibt er und wird größer als alle Gartenkräuter und bildet große Zweige, so dass die Vögel, die unter dem Himmel fliegen, in seinem Schatten Nester bauen können.” (Mk 4,31–32)