Hochschule
für Musik und Theater
Hannover

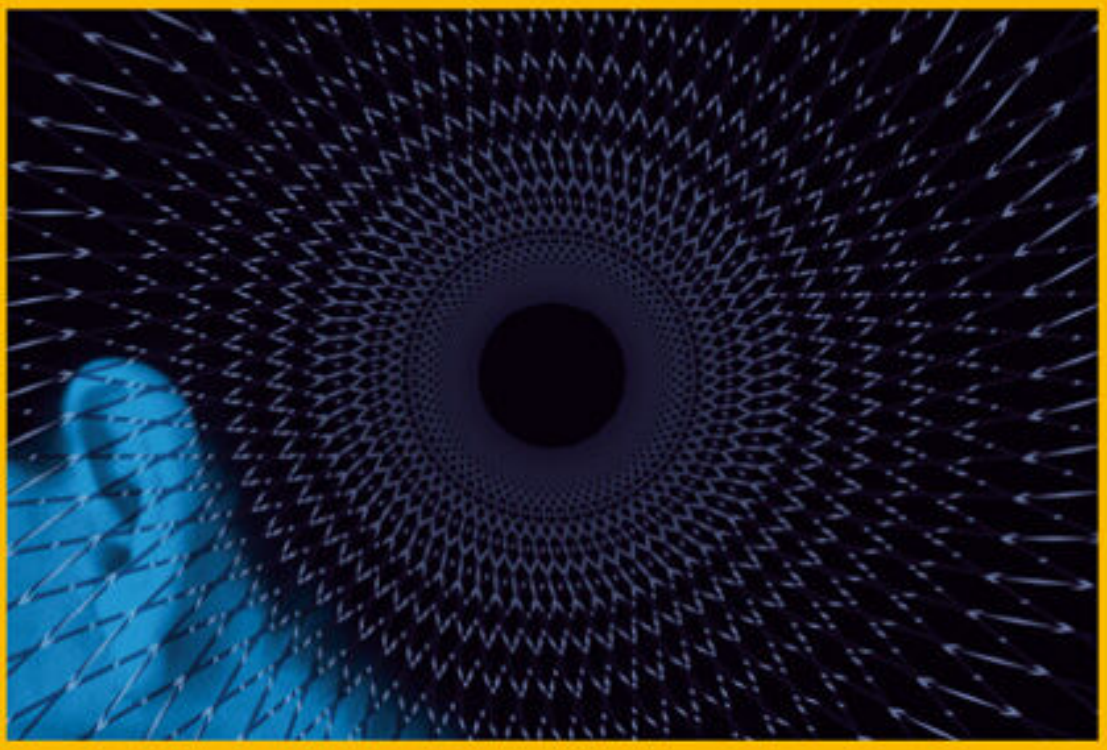
ifmpf
institut für
musikpädagogische forschung

Luis Alfonso Estrada Rodríguez

Didaktik und Curriculumentwicklung in der Gehörbildung

Eine vergleichende Untersuchung an deutschsprachigen Lehrbüchern zur Gehörbildung aus der Zeit 1889 bis 1985

Ein Beitrag zur Weiterentwicklung der Didaktik der Gehörbildung



Institut für musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik und Theater Hannover

Veröffentlichungen des Instituts für musikpädagogische Forschung
Hochschule für Musik und Theater Hannover

Forschungsbericht
Band 21

herausgegeben von Karl-Jürgen Kemmelmeyer

Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet unter http://dnb.ddb.de abrufbar.

© Institut für musikpädagogische Forschung, Hannover 2008
http://www.ifmpf.hmt-hannover.de
e-mail: ifmpf@hmt-hannover.de

Nachdruck nur mit Genehmigung des ifmpf

Redaktion und Layout: Luisa Rodehorst-Oehus (Textteil), Daniel Meyer (Tabellenteil)

ISSN 1430-8088
ISBN 3-931 852-43-1

Institut für musikpädagogische Forschung
der Hochschule für Musik und Theater Hannover

Luis Alfonso Estrada Rodríguez

Didaktik und Curriculumentwicklung in der Gehörbildung

Eine vergleichende Untersuchung an deutschsprachigen Lehrbüchern zur Gehörbildung aus der Zeit 1889 bis 1985

Ein Beitrag zur Weiterentwicklung der Didaktik der Gehörbildung

Textteil

(mit Tabellenteil auf einer Daten-CD)

ifmpf-Forschungsbericht Nr. 21
Hannover 2008

Danksagung

Für die Unterstütztung dieser Forschungsarbeit möchte ich mich bei der Escuela Nacional de Música (Mexico City), an der ich ordentlicher Professor (C) bin, und beim Institut für musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik und Theater Hannover, an der ich an diesem Forschungsprojekt arbeiten durfte, ganz herzlich bedanken.

Mein besonderer Dank gilt Herrn Prof. Dr. Karl-Jürgen Kemmelmeyer für seine Unterstützung, Hingabe und Geduld, Herrn Prof. Dr. Franz Riemer für die Ermöglichung der Drucklegung sowie Herrn Prof. Dr. Reinhard Kopiez für seine hilfreichen und stets zutreffenden Anmerkungen. Ebenfalls möchte ich Cynthia und Huberto Leonardo für ihre unschätzbar wertvolle Unterstützung bei der Realisierung von Statistiken und Grafiken danken. Gleichermaßen gilt mein Dank dem Editionsteam und dem Institut für Musikpädagogische Forschung für die Drucklegung.

Diese Arbeit widme ich Huberto Leonardo, Max und Cynthia.

Mexico City, im September 2008
Luis Alfonso Estrada Rodríguez

Vorwort

In den Erfahrungsberichten von Künstlerinnen und Künstlern, in der musikpädagogischen Literatur und in der Lehrpraxis an Musikhochschulen wird die Bildung des Gehörs immer wieder als zentraler Musikalisierungsprozess herausgestellt. Bei der Aufnahme in Studiengänge an Musikhochschulen entscheiden Fähigkeit und Fertigkeit zum musikalischen Hören mit über die Studienchancen. Seit mehr als hundert Jahren hat sich das Fach bzw. die Fachdisziplin „Gehörbildung" in den Musikhochschulcurricula mit erheblichem Stundenanteil etabliert. In Büchern zur Gehörbildung beschreiben erfahrene Dozentinnen und Dozenten ihre langjährige Praxis.

Überschaut man diese Bücher, macht man eine tiefgehende Literaturrecherche wie die hier vorgelegte Buch zum Thema „Gehörbildung", so fällt auf, dass es in diesem doch als so wichtig angesehenen Fach nur Spurenelemente von Theoriebildung gibt, und dass Erkenntnisse aus musikpsychologischer Grundlagenforschung zur Musikwahrnehmung, zum musikalischen Hören, bisher in der deutschsprachigen Gehörbildungsliteratur kaum Berücksichtigung gefunden haben. Weiterhin fällt auf, dass es offenbar keinen durch Publikationen nachweisbaren fachwissenschaftlichen Dialog in der Gehörbildung gibt, weder national noch international.

Aus dem Bewusstsein dieses Defizits entstand die Thematik dieses Forschungsberichts. Als glücklicher Umstand kam hinzu, dass der Autor, selbst Universitätsprofessor an der Escuela Nacional de Música der Universidad Nacional Autónoma de México in Mexico City, über eine Jahrzehnte lange Lehrpraxis, Praxisbeobachtung und Reflexion im Fach Gehörbildung an Musikschulen und Musikhochschulen verfügt und mit dieser Forschungsarbeit einen Anstoß zu einer wissenschaftlich begründeten Didaktik der Gehörbildung geben möchte, um die Realität purer Praxisberichte durch Theoriebildung zu verbessern. Es musste Forschungsneuland mit arbeitsaufwendigen Verfahren beschritten werden. Dabei waren folgende Überlegungen leitend:

- die Analyse, Darstellung und Charakterisierung einer nationalen Praxis der Gehörbildung (hundert Jahre Gehörbildung in Deutschland)
- die Entwicklung eines Verfahrens zur statistischen Erfassung und zum Vergleich der Praxisbücher
- die Beschreibung und Systematisierung didaktischer Aktionen in der Gehörbildung
- die Ermittlung von Ansätzen einer didaktischen Fachdiskussion in deutschsprachigen, angelsächsischen, US-amerikanischen und lateinsprachigen Traditionen der Gehörbildung.

Mit diesem Forschungsbericht wird erstmals ein in einem hundertjährigen Prozess entstandenes Profil der Gehörbildungspraxis in Deutschland ermittelt und charakterisiert. Der umfangreiche Tabellenteil auf CD-ROM gibt interessierten Leserinnen und Lesern Anregungen und Einblicke in die Methode der Ermittlung verborgener Theorien bzw. in die didaktische Analyse von Praxisbüchern.

Autor und Herausgeber erhoffen sich von dieser Publikation, dass sie im Fachgebiet „Gehörbildung" Impulse zu vergleichenden nationalen Studien und zur internationalen Forschungsdiskussion gibt, damit international eine auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basierende, effiziente Gehörbildungspraxis entsteht, die auch Gehörbildungsanforderungen des Sounddesigns und neuer Medien mit einbezieht.

Hannover, im Mai 2008
Karl-Jürgen Kemmelmeyer

Inhaltsverzeichnis

Erläuterung der Terminologie 13

1 Einleitung 14
1.1 Ziele und Strategie der Untersuchung im Überblick 16
1.2 Begründung und Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes: - Deutsche Gehörbildungs bücher (Praxisbücher) 1889-1985 17
1.2.1 Zwischen Streit und wissenschaftlichem Anspruch 17
1.2.2 Regionale Traditionen 18
1.2.3 Phasen der Entwicklung 18
1.2.4 Analyse der Praxis, die sich in den Gehörbildungsbüchern abbildet 19
1.2.5 Systematisierung von Aktionsformen und anderen didaktischen und methodischen Elementen 20
1.2.6 Typisierung von Aktionsformenfeldern und Aktionsformen 20
1.2.7 Charakterisierung aller Elemente einer Methode und Versuch eines Autorenprofils 20
1.2.8 Ermittlung von Defiziten an neuen Inhalten 20
1.2.9 Entwurf eines Curriculums für eine neuzeitliche Gehörbildung 20
1.3 Kritischer Literaturbericht: Zum Forschungsgegenstand und zur Literatur 21
1.4 Zur Methode der Untersuchung 27

2 Analyse der ausgewählten Bücher 30
2.1 Übersicht I: Gesamterfassung der Inhalte aller untersuchten Gehörbildungsbücher 32
Matrix der allgemeinen Aktionsformen 32
Die 13 Bücher - Strukturen und Inhalte 35
Riemann 35
Eccarius 35
Sekles 35
Gusinde 36
Fetzer 36
Grabner 37
Schenk 37
Mackamul 38
Quistorp 39
Hempel 39
Taubert 39
Kühn 39
Möller 40
2.2 Übersicht II: Statistik der Elemente und Bausteine der Gehörbildung im (Aktionsformenfelder) im Autorenvergleich 41
2.3 Übersicht III Statistik der Häufigkeit einzelner Aktionsformentypen im Autorenvergleich 42
2.4 Übersicht IV: Systematisierung der Aktionsformen nach Aktionsformenfeldern 43
Kommentare zu den Tabellen 7.1 - 7.10
Rhythmik 43
Einzelne Töne 43
Intervalle 44
Skalen 44
Akkorde 44
Melodie 44
Zweistimmigkeit 45
Dreistimmigkeit 45
Harmonik 45
Formenlehre 45
2.5 Erfassung der Bedeutung bzw. Wichtigkeit einzelner Aktionsformenfelder pro Autor 46
Kommentare zu den Tabellen 8.1 – 8.10
Rhythmik 46
Einzelne Töne 46

Intervalle 47
Skalen 47
Akkorde 47
Melodie 47
Zweistimmigkeit 47
Dreistimmigkeit 48
Harmonik 48
Formenlehre 48
2.6 Abfolge der Aktionsformen bei jedem Autor 49
Kommentare zu den Tabellen 9.1-9.10
Rhythmik 49
Einzelne Töne 49
Intervalle 49
Skalen 50
Akkorde 50
Melodie 50
Zweistimmigkeit 50
Dreistimmigkeit 50
Harmonik 51
Formenlehre 51
2.7 Systematik aller Aktionsformentypen 52
Kommentare zu Tabellen 10.1 – 10.10
Rhythmik 52
Einzelne Töne 53
Intervalle 53
Skalen 53
Akkorde 54
Melodie 54
Zweistimmigkeit 55
Dreistimmigkeit 55
Harmonik 55
Formenlehre 56
Ergänzender Kommentar zu allen Tabellen 10.1 – 10.10 56
2.8 Aktionsformentypen, Beschreibung und Diskussion 57
Isolierte Aktionsformentypen und ihre Zusammenstellungen denselben (Tabellen 11.1 – 11.10) 57
Aktionsformentypen mit *Hören* als besondere Aktionsform (Tabellen 11.11 – 11.27) 57
Aktionsformentypen mit *Lesen* als besondere Aktionsform (Tabellen 11.28 – 11.47) 58
Aktionsformentypen mit *Auswendig* als besondere Aktionsform (Tabellen 11.48 – 11.67) 58
Aktionsformentypen mit *Analysieren* als besondere Aktionsform Tabellen (11.68 – 11.73) 58
2.9 Fazit - Profil der Gehörbildung in Deutschland 1889-1985 und Rekonstruktion des Diskurses 101
Zum Ursprung der Gehörbildung 101
Begründungen, warum Gehörbildung nötig sei und Einwände gegen sie 102
Ziele der Gehörbildung 103
Das Ganze und die Details 104
Entwicklung der musikalischen Vorstellung 105
Über das Hören 105
Höraufgaben und Instrumentalspiel 106
Verschiedene Hörtypen 106
Gehörbildung und Theorie 106
Gliederung der Inhalte 107
Aktionsformenfelder 107
Kategorien der Aktionsformen: 108
Aktionsformentypen 108
Vorgehensweise 109
Andere didaktische Empfehlungen 109
Klangfarbenvariabilität und Instrumentenwahl 110

Didaktische Hilfen 110
Kontinuität 110
Seelische Disposition 110
Psychische Hemmungen 110
Weiterführende Gehörerziehung 111

3 Auf dem Weg zu einer zeitgemäßen Gehörbildung 113
3.1 Profil der Gehörbildung in Deutschland – eine Zusammenfassung 113
3.1.1 Die Gliederung der Inhalte in Aktionsformenfelder 114
3.1.2 Die verwendeten Aktionsformentypen 114
3.1.3 Aktionsformenfelder, Aktionsformentypen und Themen, ihre Besonderheiten und ihre Abfolge 115
3.1.4. Rückblick auf Konzeptionen und andere behandelte Themen in den Einführungen und Schlussbetrachtungen der untersuchten Literatur 117
3.2 Angelsächsische Traditionen einschließlich USA und der heutige Stand ihrer Praxis 119
3.2. 1 Ear Training- und Gehörbildungsdefinitionen 119
3. 2. 2 Aktionsformentypen in Ear Training 120
3.2.3 Kritisierte Praktiken des Ear Training 122
3.2.4 Heutige Ear Training Tendenzen 123
(Übersicht) Aspekte der Tendenzen des Ear Training, die in die Diskussion der zeitgemäßen Gehörbildung eingeführt werden können 125
3.3 Überblick der Praxis der Solfeggio Tradition in Mexiko 127
3.3.1 Andere Einflüsse aus angelsprachigen Ländern und die heutige Situation 127
3.3.2 Erfahrungen als Dozent für Gehörbildung in Mexiko 127
3.3.3 Sozialer Kontext und individuelle Bedürfnisse 128
3.3.4 Didaktische Ansätze der Bücher 128
3.4 Musiktheorie und Gehörbildung 129
3.5 Die Erfahrung der Aufführungspraxis 130
3.5.1 Äußerungen, die sich auf das Trainieren des Gehörs beziehen 131
3.5.2 Beschreibung von Hörfertigkeiten, die man in der Ausführungspraxis verwenden und in der Gehörbildung entwickeln sollte 131
3.5.3 Beschreibung von Vorübungen, die von Musikern verwendet werden, um einen Notentext zu erarbeiten 132
3.5.4 Beschreibung von kreativen Prozessen des Komponierens und der Aufführungspraxis 134
3.6 Experimentelle Musikforschung 136

Matrix zur Entwicklung der Didaktik einer zeitgemässen Gehörbildung 140

Neun allgemeine oder grundlegende Aktionsformen und ihre Verwendung in der Gehörbildung 141

Isolierte Aktionsformentypen und ihre Zusammenstellungen (Tabellen 11.1 – 11.10) 143

Aktionsformentypen mit *Hören* als besondere Aktionsform (Tabellen 11.11 – 11.27) 143

Aktionsformentypen mit *Lesen* als besondere Aktionsform (Tabellen 11.28 – 11.47) 143

Aktionsformentypen mit *Auswendig* als besondere Aktionsform (Tabellen 11.48 – 11.67) 144

Aktionsformentypen mit *Analysieren* als besondere Aktionsform (Tabellen 11.68 – 11.73) 144

Literaturverzeichnis 145

Erläuterung der Terminologie

In dieser Untersuchung werden bestimmte Begriffe mit folgender Bedeutung verwendet:

Inhaltsfeld
Aktionsformenfeld

Mit Inhaltsfeld - oder genauer - Aktionsformenfeld werden die einzelnen Teile der Inhaltsgliederung der Bücher bezeichnet. Sie bilden Gruppen von Aktionsformen nach musikalischen und didaktischen Kriterien. Da die Gliederung der untersuchten Gehörbildungsbücher nach unterschiedlichen Kriterien konzipiert wurde, musste für die Untersuchung eine auf alle Bücher anwendbare, neutrale Begrifflichkeit entwickelt werden. Daher wurden 10 Inhaltsfelder bzw. Aktionsformenfelder definiert: *Einzelne Töne, Rhythmik*, *Intervalle, Akkorde, Melodie, Zweistimmigkeit, Dreistimmigkeit, Harmonik und Formenlehre.*

Aktionsform

Mit Aktionsform wird eine Aktivität, Aufgabe oder Übung bezeichnet, die aus verschiedenen Elementen wie z. B. Phasen, simultanen oder kettenförmigen Aktivitäten besteht. Man findet in der Gehörbildungsliteratur auch Beispiele, die verschiedene Aktionsformen in sich zusammenfassen: Sie werden von den Autoren aber als eine einzige Aufgabe, Übung oder Aktionsform präsentiert, um verschiedene Aspekte mit einem Beispiel zu trainieren. Ziel einer Aktionsform ist es, eine bestimmte musikalische Fähigkeit der Studierenden zu erreichen: z. B. *Singen* (Aktionsform), *Spielen* (Aktionsform), *Hören – Schreiben* (Aktionsform Diktat), *Hören – Spielen* (Aktionsform Nachspielen) oder *Hören – Singen* (Aktionsform Nachsingen).

Aktionsformentyp

Eine weitere Abstrahierung auf höherer Ebene stellt der didaktisch orientierte Begriff Aktionsformentyp dar. Wie schon bei den Aktionsformen beschrieben kann auch der Aktionsformentyp eines oder mehrere Glieder haben. So gehören z. B. die vielen Varianten des Diktats in der Gehörbildung zum Aktionsformentyp *Hören – Schreiben.*

Aktionsformenkette

Mit Aktionsformenkette wird eine Folge von mehreren Aktionen bezeichnet, bei denen Autoren der Gehörbildungsbücher zwei oder mehrere Aktionen nach didaktischen Intentionen verbunden haben, z. B. *Hören – Erkennen* oder *Hören – Erkennen – Singen.*

Matrix der allgemeinen Aktionsformen

Die Matrix ist ein Konstrukt, um die in den Büchern ermittelten Aktionsformen zu erfassen, zu klassifizieren und zu analysieren. Die verwendeten Aktionsformen der Matrix sind: *Analysieren*, *auswendig Lernen*, *Hören*, *Singen*, *Spielen*, *Schreiben*, *Lesen*, *Erkennen* und *Andere.*

Abfolge

Mit diesem Begriff wird die Anordnung der Aktionsformentypen in einem Aktionsformenfeld weiter spezifiziert. Bei den Buchautoren sind die Aktionsformentypen meistens nach Komplexitätskriterien geordnet.

Spezifische Aktionsformen

Als spezifische Aktionsform wird jede der ermittelten 1209 Aktionsformen, die in den untersuchten Büchern vorkommen, bezeichnet. Sie werden im Text kursiv und fett hervorgehoben und im Wortlaut zitiert: z. B. bei Schenk *Melodien nach Moll übertragen, ohne und mit Notennamen singen und dann schreiben.*

1 Einleitung

Die Gehörbildung präsentiert sich als eigenständiges Fach oder integriert in andere Theoriefächer nicht nur im Curriculum einer Musikhochschule als ein wichtiges Studienfeld, sie spielt auch in allen Aufnahmeprüfungen der Musikhochschulen in Deutschland und nahezu aller anderen Länder eine wichtige Rolle.[1] Wenn auch die Prüfung des Gehörs für das Gesamtergebnis der Aufnahmeprüfung nicht unbedingt entscheidend ist, so wird sie doch zumindest durchgeführt, um Bewerberinnen und Bewerber zu bewerten und sie einem bestimmten Gehörbildungskurs bzw. Level zuzuordnen.

Obwohl Gehörbildung in jedem Curriculum der Musikausbildung schon lange existiert, ist die Einschätzung des Nutzens des Faches ambivalent – teils wird ihr eine große Bedeutung zugewiesen, teils wird sie von vielen sehr skeptisch betrachtet, und die schon lang andauernde Debatte, ob Gehörbildung Sinn macht, ist auch heute noch nicht abgeschlossen.

Vergleiche auf nationaler Ebene, Vergleiche zwischen Gehörbildungsbüchern oder Gehörbildungsdozenten offenbaren eine große Bandbreite der Inhalte. Die Themen und Argumente der Debatte über den Wert der Gehörbildung sind auch sehr unterschiedlich, doch einige treffen die Kernfrage: Ist es überhaupt möglich durch Lehre, durch einen Lehrgang das Ohr zu entwickeln? Rameau z.B. war der Ansicht, dass es möglich ist:

> *Es ist ferner möglich, das Ohr zu bilden und besonders die schlechten Eigenschaften zu verbessern ... , sehr viele Künstler glauben nämlich von diesen Eigenschaften, dass es angeborene und unverbesserliche Fehler seien.*[2]

Die Auffassung, dass das musikalische Gehör sich entwickeln kann und Gehörbildung im Zentrum einer Musikalisierung steht, wird auch von anderen bedeutenden Komponisten vertreten, insbesondere von Schumann: „Die Bildung des Gehörs ist das Wichtigste".[3]

Bekannte Musiktheoretiker wie Hugo Riemann versuchen zu überzeugen, dass ausgezeichnete Talente auch durch Praktiken der Gehörbildung wie z.B. durch das Diktat gebildet wurden.

> *Wenn der vierzehnjährige Mozart nach einmaligen hören in der sixtinischen Kapelle das ängstlich gehütete, nie kopierte Miserere von Allegri aus dem Gedächtnis niederschreiben konnte, so dürfen wir, ohne sein unvergleichliches Genie zu verkleinern, annehmen, dass der umsichtige Vater Leopold Mozart den Sohn durch langjährige systematische Übungen für die Lösung einer solchen Riesenaufgabe vorgebildet hatte, höchst wahrscheinlich unter direkter Anwendung der Form des Diktierens.* (Riemann 1889, S. 1)

Die Debatte, ob es überhaupt möglich ist das Ohr zu bilden, ist auch heute noch lebendig:

> *Immer und immer wieder werden, leider auch von manchen Fachleuten, Einwände erhoben, die geeignet sein könnten, die vorliegende Arbeit als völlig überflüssig erscheinen zu lassen. Der erste Einwand entspringt der fast unumstößlichen Ansicht, dass der Mensch von sich aus entweder höre oder eben nicht höre und dass im letzteren Falle doch nichts daran zu ändern sei.* (Quistorp 1970, S. 68)

Andere Themenfelder der Debatte sind spezifischer, sie gehen mehr auf grundsätzliche **Aktionsformen** wie zum Beispiel das Diktat und Vom-Blatt-Singen[4] und auf die Ausgewogenheit dieser Aktivitäten ein. Weitere Themen beziehen sich auf die **Methode** der Gehörbildung, zum Beispiel ob man nur rein tonale oder auch atonale Aufgabenstellung mit einbeziehen soll. Der **Aufbau des Curriculum** in der Gehörbildung, die Reihenfolge von Lernthemen sowie bestimmte **methodische Hilfen** wie relative oder absolute Silbensysteme sind ebenfalls Gegenstand der Debatte.

Worauf Quistorp schon 1970 hinwies hat auch meine Untersuchung herausgefunden: Es gibt bis heute keinen allgemeinen Konsens über die Ziele der Gehörbildung.

---

[1] Alle 28 Musikhochschulen, die in Wolfgang Baduns Buch *Das kleine Konzert: Aufnahmeprüfungen für das Musikstudium in Deutschland* genannt werden, prüfen den Stand der Gehörbildung in den Aufnahmeprüfungen (Feststellungsverfahren). Wie Hedges (1999) nachweist, fordern die Musikhochschulen in England und den U.S.A. ebenfalls Ear Training (Gehörbildung) als Bestandteil der Aufnahmeprüfung.

[2] Jean Philipe Rameau: *Démonstration du principe de l'harmonie servant de base à tout l'art musical théorique et pratique*. In Übersetzung und mit einer Einleitung und Anmerkung. hg. von Elisabeth Lesser. - [Reproduktion der Ausgabe Paris 1750]. - Wolfenbüttel [u.a.]: Kallmeyer, 1930, S. 18.

[3] Robert Schumann: Musikalische Haus- und Lebensregeln. Bärenreiter, Kassel 1964, S. 5. Es ist bezeichnend, dass diese populäre Zusammenstellung weit verbreitet war.

[4] Stoverock, Karpinski und Hedges, Autoren der wichtigsten Studien über Gehörbildung, stimmen darin überein, dass Vom-Blatt-Singen und das Diktat die grundsätzlichen Praktiken der Gehörbildung sind. Ihre Definitionen von Gehörbildung und Ear Training sind sehr ähnlich: „*Durch den Gehörbildungsunterricht soll der Schüler befähigt werden, Musik bewusst aufzunehmen, sie zu verstehen und ihre Elemente selbstständig anzuwenden.*" (Stoverock 1964, 5); "*Understanding music through hearing and listening is the essence of ear training.*" (Hedges 1999, 30); Karpinski sagt über sein Buch: "*This book is about thinking in music. Music listeners who understand what they hear are thinking in music. Music readers who understand and auralize what they read are thinking in music*." (Karpinski 2000, 4)

> *Dem allseits stagnierenden und jede Entwicklung hemmenden Streit über die verschiedenen uns zur Verfügung stehenden Lehrmethoden sollte übrigens um der Sache willen und im allgemeinen Interesse bald ein Ende gesetzt werden. Die Aufgabe ist viel zu bedeutend und wie nachgewiesen, so vielschichtig in ihren verschiedenen Akzentsetzungen, dass jede Möglichkeit genutzt werden muss, die Erziehung zum Hören den heutigen und den weiter wachsenden Erfordernissen in umfassender Weise anzupassen.* (Quistorp 1970, S. 72)

Was Quistorp hier beklagt, ist auch in Hochschulen anderer Länder sehr häufig zu beobachten: Es gibt keine rationale Diskussion, sondern eher emotional geprägten Streit – und es ist an der Zeit darüber nachdenken, warum man sich streitet. Meiner Meinung nach spielt hier das an Musikhochschulen anzutreffende Sozialverhalten der Lehrenden eine besondere Rolle: Das Lehren ist hoch individualisiert und im Sinne des Meister-Schüler-Verhältnisses personalisiert, man akzeptiert eine bestimmte Art zu lehren oder nicht. Ein auf Forschung basiertes Curriculum bzw. eine Lehrmethode fehlen weitgehend, werden aus Sicht erfahrener Praktiker nicht berücksichtigt oder werden sogar bewusst abgelehnt, weil Lehrtraditionen („Schulen“) bei diesem individualisierten Prozess eine große Rolle spielen. Wegen der Konkurrenz unter Lehrenden, wegen des weitgehend künstlerischen Selbstverständnisses in den Fächern Gehörbildung und Musiktheorie und wegen des Selbstverständnisses, kreativ etwas Eigenes erfinden zu müssen, sind viele Methoden entstanden. Wenn man demgegenüber vergleicht, wie heutzutage Wissenschaftler untereinander in Verbindung stehen, welche Standards schon im akademischen Musikbereich existent sind, so fällt einem in der Gehörbildungsliteratur mit Erstaunen auf, dass Gehörbildungsbücher nahezu keine Bibliographie haben, und dass deren Autoren - mit sehr seltenen Ausnahmen – andere Autoren oder deren Vorschläge und Aktionsformen usw. nicht nennen. Und es gibt noch weitere, viel grundlegendere Probleme:

Publikationen über Methoden der Gehörbildung verharren in der Diskussion häufig im Allgemeinen und an der Oberfläche, weil grundlegende, grundsätzliche Fragen nicht beantwortet werden; z.B.

- Was gehört zum Inhalt eines Gehörbildungsbuches bzw. zur Strukturierung des Curriculum im Buch?
- In welchem Sinnzusammenhang steht die Gehörbildung in einer künstlerischen Musikausbildung?
- Lässt sich ein nationaler oder sogar internationaler Konsens über Inhalte der Gehörbildung herstellen?
- Welchen Effekt und Erfolg bringen die viele Energie und die Zeit, die Lehrende und Studierende im Fach Gehörbildung investieren?
- Ist das Resultat der Gehörbildungsprüfung in der Aufnahmeprüfung wichtiger Indikator für den Studienerfolg bzw. Berufserfolg?

Und insbesondere:

- Da auch in der Forschung zur Gehörbildung noch viele Defizite in grundsätzlichen wie in spezifischen Aspekten bestehen, ist es dringend erforderlich in der Gehörbildung weiterzuforschen.

Die hier vorgelegte Untersuchung der Literatur zur Gehörbildung will einen Beitrag leisten, die Diskussion wie auch die Entwicklung auf Forschung basierter Standards in der Gehörbildung einzuführen: Ein erster Schritt dazu ist die Untersuchung, Analyse und Systematisierung der Gehörbildungsinhalte. Weiterhin will diese Arbeit mit dazu beitragen, dass die subjektiv geprägte, fachinterne Diskussion sich von der individualisierten Begriffs- und Curriculumbildung hin zu einer an didaktischen Standards orientierten wissenschaftlichen Fachdiskussion verändert.

1.1 Ziele und Strategie der Untersuchung im Überblick

Für das Forschungsvorhaben musste eine dem Gegenstand der Untersuchung angemessene Methode selbst entwickelt werden. Unter dem Aspekt der Intention, Defizite im Curriculum der Gehörbildung zu ermitteln, wird historiografisch, systematisierend und vergleichend vorgegangen.

Ziele dieser Untersuchung sind:

- Erfassung und Dokumentation der sich in der Literatur abbildenden Gehörbildungspraxis
- Typisierung von Gehörbildungselementen
- Ermittlung von Defiziten
- Postulate für die Curriculumkonstruktion einer zeitgemäßen Gehörbildung

Daraus ergab sich folgende Arbeitsstrategie:

1. Beschreibung, Dokumentation und Analyse der Inhalte bzw. der Praxis, die sich in den deutschsprachigen Gehörbildungsbüchern abbildet
2. Systematisierung von Aktionsformen bzw. Übungstypen und anderen didaktischen und methodischen Elementen an Hand der ausgewählter deutschsprachigen Gehörbildungsbücher
3. Typisierung von Inhaltsfeldern und Aktionsformen anhand heutiger Praxis der Gehörbildung unter Einbezug englischsprachiger Autoren
4. Charakterisierung der Curricula und der methodischen Elemente deutschsprachiger Autoren, um einerseits ein autorentypisches Profil darstellen zu können und andererseits – autorenübergreifend - Curriculumtypen ermitteln zu können, hinter denen sich unbewusst konzeptionelle Ansätze einer Musikalisierung bzw. einer Musikalischen Bildung verbergen
5. Ermittlung von Defiziten in der Gehörbildung, die einerseits aus der Untersuchung, andererseits aus der zeitgenössischen Musikpraxis abgeleitet werden
6. Unter Einbezug eigener Lehrerfahrung, Aufstellung von Prinzipien der Curriculum-Konstruktion für eine neuzeitliche Gehörbildung.

1.2 Begründung und Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes: Deutsche Gehörbildungsbücher (Praxisbücher) 1889-1985

1.2.1 Zwischen Streit und wissenschaftlichem Anspruch

An dieser Stelle soll nochmals auf das in der Einleitung mitgeteilte Zitat von Quistorp zum Streit in der Gehörbildungsdiskussion eingegangen werden. Nach meiner Meinung können Ursache und Ursprung für den Streit aus der Tatsache begründet werden, dass eine konkrete Diskussionsgrundlage fehlt, weil bis heute keine Gehörbildungsmethodologie entwickelt wurde, die eine dem Gegenstand angemessene Begriffshierarchie bzw. -systematik aufweist. Das macht das Forschungsvorhaben dieser Arbeit schwierig, denn eine Methodologie ist die Summe aller Aspekte und nicht die zufällig wirkende Zusammenstellung von Einzelaspekten, wie es die untersuchten Gehörbildungsbücher zeigen.

Will man dem von Individualsicht geprägtem Streit um die beste Methode aus dem Weg gehen, so ist es notwendig und sinnvoll, zunächst einen Vergleich zwischen den in den Büchern vorgestellten Methoden anzustellen. Hier ergibt sich ein erster wichtiger Aspekt für die Untersuchung: Die Autoren schreiben ihre Bücher als Report eigener Praxiserfahrung und verwenden eigene Begriffe. In Konsequenz haben die Bücher verschiedene Formate, manchmal sogar verschiedene „Sprachen". Um zunächst einmal nur die Bücher vergleichend zu erfassen und darzustellen, sind schon erste große Schwierigkeiten zu bewältigen.

Ein weiterer Aspekt für die Untersuchung ist die Erkenntnis, dass Gehörbildungsbücher einen Mangel an Systematik und Begriffsbildung aufweisen. Gehörbildungsbücher wie auch Diskussionen unter Lehrenden der Gehörbildung offenbaren die gleiche Situation: Alle schreiben bzw. reden von dem, was sie spontan von ihrer Praxis in Erinnerung haben, ohne genaue Referenzen. Elemente ihrer Methode werden häufig nur oberflächlich reflektiert, und es ist für den Begriffsmangel charakteristisch, dass häufig die Diskussion lapidar und resignierend damit endet, dass ja alle Bücher gleich seien und alle Autoren eigentlich dasselbe empfehlen - was natürlich keineswegs den Tatsachen entspricht, wie es die hier vorgelegte Untersuchung später zeigen wird.

Ein Beispiel: Quistorp weist in ihrem Buch häufig darauf hin, dass man nach dem Schreiben eines Diktates das Diktierte sofort korrigieren und dann singen oder spielen muss[5]. Diese Kette der Aktionsformen ist methodisch grundverschieden von einer Abfolge, bei der man als erstes ein Diktat schreibt und dann direkt anschließend mit anderem Material (!) eine Prima-Vista-Übung singt, denn in Quistorps Kette folgt dem zuerst im Diktat Gehörten die Rekonstruktion bzw. Reproduktion der Musik durch das Gelesene - es ist eine durchdachte perzeptiv-kognitive Kette.

Diese für manche Lehrer wohl eher belanglosen Unterschiede sind meiner Beobachtung nach wichtige Elemente einer didaktischen Strategie – vergleicht bzw. analysiert man diese beiden Ketten genau, so zeigen sich dabei grundverschiedene Aktionsformen.

Unterrichten ist meistens geprägt von Routinen, die sich in jeder Stunde wiederholen. Die Gehörbildung beschäftigt sich mit zwei grundlegenden Aktivitäten, um Musik wahrzunehmen: Hören und Lesen. Es ist anzunehmen, dass diese grundlegenden Aktivitäten der Musikpraxis und die Art ihrer Vermittlung bzw. ihres Trainings die Musikpraxis wiederum selbst sehr stark beeinflussen, obwohl wir das heute noch nicht genau wissen. Wir wissen jedoch, dass die Musikpraxis morphologisch unser Gehirn modifiziert[6], und wir können beobachten, dass die Tätigkeit eines ausübenden Musikers und die Tätigkeit eines Dirigenten unterschiedliche Umgangsweisen mit Musik darstellen bzw. unterschiedliche Fertigkeiten erfordern. In Konsequenz muss man reflektieren, welche Rolle Hören und Lesen von Musik in einer Musikausbildung für verschiedene Musikberufe spielen soll. Damit stellt sich die Frage, wie wichtig in der Gehörbildung die Strategien von Hören und Lesen sind, die man lehrt.

---

[5] Zum Beispiel: *„Nach erfolgtem Diktat sollen alle Intervalle erst gesungen werden"*. (Quistorp 1970, S. 23)

[6] Es gibt viele Referenzen, z. B. das Kapitel *Musicians'Brains are different* in Eckart Altenmüller & Wilfried Gruhn: *Brain Mechanisms. The Science and Psychology of Music Performance*, ed. Richard Parncutt & Gary Mcpherson. Oxford University Press 2002.

Es soll Hauptziel meiner Untersuchung sein, durch Bestimmung und Bezeichnung der Elemente der Gehörbildung, durch Klärung und Systematisierung der Begriffe die Diskussion zu versachlichen und die Gehörbildung durch Ausgleich des Begriffsdefizits wissenschaftlichem Denken näher zu bringen.

Ein weiteres Ziel und zugleich die Voraussetzung für die Begriffsbildung ist die historiografische Untersuchung der Gehörbildungsmethodik. Untersuchungsgegenstand sind die heute bibliografisch ermittelbaren deutschsprachigen Publikationen zur Gehörbildung im Zeitraum 1889-1985.

1.2.2 Regionale Traditionen

Betrachtet man den Unterricht an Musikhochschulen im internationalen Vergleich, hier insbesondere die **Gehörbildung**, so kann man verschiedene Traditionen und Regionen unterscheiden: *Gehörbildung, Solfeggio, Ear Training.* In den lateinsprachigen Ländern und in den lateinamerikanischen Ländern ist diese Praxis im *Solfeggio-Unterricht* eingebunden, während in den englischsprachigen Ländern diese Praxis als *Ear Training* bekannt ist. Zur russischen Tradition der Gehörbildung wurden bisher von westlicher Seite keine Untersuchungen durchgeführt.

Traditionen der Gehörbildung	
Gehörbildung	u.a. Deutschland, Österreich, Schweiz
Ear Training	England und USA
Solfeggio-Unterricht	Frankreich, Italien, Spanien lateinamerikanische Länder: Argentinien, Brasilien, Mexiko u. a.

Tabelle 1

1.2.3 Phasen der Entwicklung

In der Gehörbildungsgeschichte lassen sich drei Phasen unterscheiden: Bis Ende des 19. Jahrhunderts wurden zwar sowohl das Diktat als auch das Vom-Blatt-Singen praktiziert, jedoch nicht zu einem gemeinsamen Fach zusammengefasst. Erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts erscheinen die ersten Gehörbildungsbücher. Es entstehen erste Ansätze zu einer Systematisierung und zu einer Didaktik.

Phasen der Gehörbildungsgeschichte	
1. Phase	Vorläufer bis Ende des 19. Jahrhunderts. • Praktiken: Vom Blatt Singen und Diktat
2. Phase	Erscheinen der ersten Gehörbildungsbücher, die sich in ihren Titeln als Gehörbildungsmethode identifizieren lassen. • Das Buch scheint das wichtigste didaktische Mittel. • Erste Systematisierungsversuche und Ansätze einer Didaktik
3. Phase	Um 1970. • Neue Medien wie Tonaufnahmen und Computer-Programme verdrängen die zentrale Rolle des Buches.

Tabelle 2

Bewusst konzentriert sich diese Untersuchung auf Originalquellen, auf deutschsprachige Gehörbildungsbücher von 1889 bis 1985: In dieser Zeit erscheinen die ersten Bücher, die sich in ihren Titeln als Gehörbildungsmethode identifizieren lassen. Diese Periode umfasst die Entstehung der Gehörbildung mit ihren zwei grundsätzlichen Praktiken (Diktat und Vom-Blatt-Singen) und ihre Systematisierung. Es ist auch die Zeit, in der das Buch das wichtigste didaktische Mittel zu sein scheint, denn kurz danach, in den letzten Jahren des 20. Jahrhunderts, scheinen neue Medien wie Tonaufnahmen und Computerprogramme die zentrale Rolle des Buches zu verdrängen. Außerdem fällt auf, dass trotz des Aufkommens neuer Medien keine neuen Konzeptionen oder Praktiken eingeführt wurden.[7]

Die Untersuchung betrachtet analytisch den Verlauf der Gehörbildung in einem Zeitraum von 100 Jahren, um zu beobachten, wie die Gehörbildung sich als Disziplin entwickelt hat und welche Impulse dazu von einzelnen Autoren kamen.

1.2.4 Analyse der Praxis, die sich in den Gehörbildungsbüchern abbildet

Gehörbildung ist ein pragmatischer Unterricht; daher konzentrieren sich die Bücher weniger auf die Darstellung und Systematisierung von Inhalten der Musiktheorie. Im Mittelpunkt stehen trainingsorientierte Übungen mit der Absicht, Schüler auf in der Musikpraxis geforderte Fertigkeiten hin zu konditionieren. Jeder Autor präsentiert in seinem Buch seine eigene Konzeption, und die Übungen sind – wie schon erwähnt – Sammlungen bzw. Repräsentationen der eigenen Erfahrung. Die Abfolge der Aktionsformen ist von jedem Autor bewusst konzipiert worden. Daher ist es möglich, die *Lehrpraxis* der verschiedenen Autoren in ihren Büchern zu erkennen und zu analysieren.

Inhaltsfelder, Themen und Subthemen, Aktionsformen, Konzeptionen, Gliederung und Ordnung des Lehrgangs sollen erfasst und systematisiert werden und dann auf einer gemeinsamen Ebene betrachtet und verglichen werden.

[7] *"The Association for Technology in Music Instruction (ATMI) publishes a bibliography of music CAI software, the most recent version of which (1995) includes twenty-six published programs for general dictation practice; fifteen for melodic dictation; eight for rhythmic dictation; four for harmonic dictation; three a piece for chord identification, error detection, and interval recognition, and one each for modal dictation and jazz dictation. Most of these are updated versions of programs in existence a decade earlier; they offer more elegant interfaces, but no conceptual advances."* (Hedges 1999, S. 328)

1.2.5 Systematisierung von Aktionsformen und anderen didaktischen und methodischen Elementen

Als grundlegend wichtig für diese Forschungsarbeit wird zunächst die Erfassung und Systematisierung des gesamten Materials der ausgewählten Praxisliteratur angesehen, um anschließend eine Typisierung nach didaktischen und methodischen Gesichtspunkten vorzunehmen – in diesem Stadium der Untersuchung sind es die *Aktionsformentypen*. Es ist ein wichtiger Teil, um auf diese Weise im weiteren Verlauf der Arbeit eine objektive Referenz für Vergleiche – auch in statistischer Hinsicht – erreichen zu können.

1.2.6 Typisierung von Aktionsformenfeldern und Aktionsformen

Ein weiteres Ziel der Forschungsarbeit ist die Typisierung von *Aktionsformenfeldern* und *Aktionsformen* der Gehörbildungsbücher. Es gilt, diese so sorgfältig wie möglich zu erfassen, um eine Matrix der Typen zu entwickeln (zu „codieren") und tabellarisch darstellen zu können.

1.2.7 Charakterisierung aller Elemente einer Methode und Versuch eines Autorenprofils

Mit Hilfe der in den Kapiteln 1.2.4 -1.2.6 beschriebenen Verfahren wird es voraussichtlich möglich sein, verborgene, d. h. dem Autor vermutlich unbewusste Curriculum-Konstruktionen und Handlungsstrategien abstrahierend darstellen zu können. Dieser Arbeitsschritt wird unter anderem dazu dienen, eine Charakterisierung der Curricula und der Methodik einzelner Autoren zu erreichen. Ziel ist die Darstellung eines Profils pro Autor und eines Profils der Gehörbildung als ein Teilbereich der Musikalischen Bildung.

Aus den erfassten Informationen werden sich in jeder Tabelle bereits Profile der Autoren herkristallisieren: An den Eintragungen wird es möglich sein zu sehen, was einzelne Autoren in ihrem Unterricht tun und - sehr wesentlich - eben nicht tun.

Andere Aspekte der Bücher wie konzeptionelle Hinweise, Gliederungen in Stufen, Reihenfolge der Aktionsformen und genannte Ziele werden ebenfalls erfasst und systematisch zugeordnet.

Die gesamte analytische Erfassung der verschiedenen Elementen der Bücher (Inhaltsfelder, Themen und Subthemen, Aktionsformen, Konzeptionen, Gliederung und Ordnung des Lehrgangs) wird eine Diskussionsbasis bereitstellen, die einerseits die zukünftige Diskussionen zum Thema Gehörbildung versachlichen kann und andererseits eine Nomenklatur für Anschlussforschung zur Gehörbildung anbieten wird.

1.2.8 Ermittlung von Defiziten an neuen Inhalten

Es wurde schon in Kap. 1.2.3 angemerkt, dass neue Medien Einzug in die Gehörbildungspraxis gehalten haben. Doch auch die Musikproduktion hat sich weiterentwickelt; erwähnt seien hier u. a. die Klangfarbe, das Sound-Design und das Mixing, die neue Anforderungen an das Hören stellen

Mit ihrer gesamten Information werden die Tabellen auch vermitteln, welche Aspekte der Musik und insbesondere der neuen Praktiken der Musik in der Gehörbildung bisher vernachlässigt worden sind.

1.2.9 Entwurf eines Curriculum für eine neuzeitliche Gehörbildung

Die Arbeit versteht sich nicht als quasi Fotografie der klassischen Gehörbildung im deutschsprachigen Raum, sondern kann dazu dienen, als Übungstypenkatalog herangezogen zu werden, um die Übungsfelder und Aktionsformentypen der Gehörbildung weiter zu analysieren und weiter zu perfektionieren.

Weiterhin will sie als Forschungsbeitrag dabei helfen, die Grundlagen einer zeitgenössischen Konzeption der Gehörbildung zu klären, oder anders gesagt bzw. gefragt: Was wäre wichtig zu betrachten, wenn man ein neues, zeitgemäßes und forschungsbasiertes Curriculum der Gehörbildung konstruieren will?

1.3 Kritischer Literaturbericht: Zum Forschungsgegenstand und zur Literatur

Forschungsgegenstand dieser Untersuchung sind 13 deutschsprachige Gehörbildungsbücher, die zwischen 1889 und 1985 publiziert wurden. Zum Teil enthalten diese Bücher keine genauen Jahr- und Ortsangaben ihres Drucks.

1889 - Hugo Riemann: Handbuch des Musikdiktats (Systematische Gehörbildung). Leipzig: Hesse.
1899 - Eccarius / Sieber. Die musikalische Gehörbildung. Berlin: N. Simrock.
1901 - Bernard Sekles: Musikdiktat. Übungsstoff in dreissig Abschnitten. Mainz [u.a.]: Schott
1911 - Alois Gusinde: Übungsschule für musikalische Gehörbildung. Leipzig : Breitkopf & Härtel
1921 - Thusnelde Fetzer: Lehrgang zur Bildung des Klangbewußtseins. Stuttgart und Berlin
1950 - Hermann Grabner: Neue Gehörübung. Berlin-Halensee: Deutscher Musikliteratur-Verlag
1951 - Paul Schenk: Schule der musikalischen Gehörbildung. Gehörbildung und Musikkunde. Trossingen: Hohner. Heft 1-8
1969 - Roland Mackamul: Lehrbuch der Gehörbildung. Band 1 Elementare Gehörbildung. (1969). Lehrbuch der Gehörbildung. Band II Hochschul-Gehörbildung. (1970). Kassel: Bärenreiter-Verlag
1970 - Monika Quistorp: Die Gehörbildung. Das Kernfach musikalischer Erziehung. Wiesbaden: Breitkopf u. Härtel
1976 - Christoph Hempel: Gehörbildung. Anleitung und Material für das gemeinsame Üben. Wolfenbüttel und Zürich: Möseler
1977 - Karl Heinz Taubert: Neue Praktik der Gehörbildung. 12 Übungsblätter mit Kommentar zum Gebrauch in Hochschulen, Musikschulen, Oberschulen. Berlin: Ries & Erler
1983 - Clemens Kühn: Gehörbildung im Selbststudium. München: Deutscher Taschenbuch Verlag Kassel; Basel; London; New York; Prag: Bärenreiter-Verlag.
1985 - Arnold Möller: Elementare Musiktheorie und Gehörbildung. Mit Aufgaben für den Selbstunterricht. 1. Auflage Frankfurt/Main: Zimmermann.

Die Plausibilität der Auswahl ergibt sich aus folgenden Überlegungen:

- Die Bücher waren an Hochschulen im Gebrauch; die Autoren geben an, dass die Bücher aus der Lehrpraxis an Hochschulen entstanden sind.[8]
- Die meisten dieser Gehörbildungsbücher erschienen in mehrfacher Auflage.[9]
- Auf die Bücher nehmen andere Autoren Bezug oder empfehlen sie sogar.[10]
- Sie repräsentieren verschiedene Tendenzen und Methoden, wie später noch gezeigt werden wird.

Es wurde schon erwähnt, dass Gehörbildung ein pragmatischer Unterricht ist. Daher konzentrieren sich diese Bücher nur wenig auf die Systematisierung von Inhalten der Musiktheorie. Im Mittelpunkt stehen trainingsorientierte Übungen mit der Absicht, Studierende auf die in der Musikpraxis geforderten Fertigkeiten hin zu konditionieren.

Vergleicht man den Aufbau der Gehörbildungsbücher, so zeigen diese meist folgende Gliederung:

- Eine Einleitung, die einen Umfang von einigen Absätzen bis hin zu 12 Seiten aufweist.
- Aktionsformenfelder, die entweder progressiv in Lernstufen gegliedert sind oder nur, ausgehend von der Systematik der Musiktheorie, nebeneinander stehen. Gelegentlich finden sich auch Lernanweisungen.
- Keines der untersuchten Gehörbildungsbücher enthält eine Bibliographie.

Es ist offensichtlich auch nicht üblich, andere Gehörbildungsautoren als Vorgänger zu zitieren. Eine Ausnahme findet sich bei Quistorp, die sich auf Schenk bezieht:

> *Es ist mir ein Bedürfnis, meinem hochverehrten Lehrer, Professor Paul Schenk, an dieser Stelle nachdrücklich zu danken. Ohne die weit über das Durschnittliche hinausgehende Ausbildung und Erziehung, die er mir während meines*

---

[8] Als Beispiele folgende Zitate: *„Insgesamt handelt es sich hierbei um den Erfahrungsbericht meiner annähernd zwanzigjährigen Lehrtätigkeit an der Nordwestdeutsche Musikakademie Detmold..."* (Quistorp 1970, Vorwort); *„Entstanden sind die Übungsblätter aus jahrzehntelanger Erfahrung des Verfassers-Professor der Hochschule der Künste, Berlin, - im Umgang mit Studenten und deren Konfrontation mit Musik bis zu den neuesten Klangformen"*. (Taubert, 1977, Vorwort); *„Dieses Heft, das aus der Unterrichtspraxis in Musikschule und Musikhochschule entstand …"* (Hempel, 1976)

[9] Nach Verzeichnissen in Bibliotheken und Buchhandlungen: Zumindest gab es von Riemans Buch 4 Auflagen, von Grabners Buch 3 Auflagen, von Quistorps Buch 3 Auflagen, von Mackamuls erstem Band 10, vom zweiten 6 Auflagen und von Kühns Buch 10 Auflagen.

[10] Grabner, Gusinde, Riemann, Schenk, Sekles sind in Stoverocks Literaturverzeichnis aufgenommen (Stoverock 1964, 68-69). Kühn sagt: *„Es gibt hervorragende Lehrbücher, reich an musikalischen Beispielen und methodischen Ideen."* In seiner Liste sind Mackamuls, Quistorps und Grabners Bücher enthalten.

> *Studiums in Leipzig hat zuteil werden lassen, wäre es mir nicht möglich gewesen, das damals Gelernte kontinuierlich weiterzuentwickeln und bis in die Gegenwart fortzuführen.* (Quistorp 1970, Vorwort)

Es ist offensichtlich, dass sich die Autoren nicht als forschende Gemeinschaft verstehen, sondern ihre Bücher als Report ihrer Individualpraxis anbieten. Man gewinnt den Eindruck, dass jeder Autor die Gehörbildung immer wieder neu erfindet.[11] Das Fehlen von Referenzen ist generell auffällig: Die Autoren beziehen sich nicht auf andere musiktheoretische Literatur oder auf musikpsychologische Theorien oder Forschungsergebnisse.[12]

Die wenigen Studien, die über Gehörbildung in englischer, deutscher oder spanischer Sprache vorliegen, bleiben in ihren Traditionen und betrachten sie isoliert, ohne Bezug und Querverbindungen auf andere Traditionen. Stoverocks Gehörbildung (1964) und Karpinskis Aural Skills Acquisition (2000), die meiner Ansicht nach wichtigsten Bücher auf Englisch und Deutsch über Gehörbildung, sind dafür ein Beispiel. Stoverock z. B. zitiert keine englischen oder in den USA praktizierten Methoden und Karpinski keine deutschsprachigen. Trotz der großer Reisetätigkeit der Künstler gab es offenbar zu diesen Zeiten keinen internationalen Wissenstransfer zwischen Gehörbildungsdozenten verschiedener Länder.

Gemäß dem Thema bzw. Untersuchungsgegenstand dieser Studie konzentriert sich die Untersuchung auf deutsche Gehörbildungsbücher von 1889 bis 1985 und deren Analyse. Literatur aus anderen Ländern wird nur einbezogen, wenn sie dazu dienen kann, besondere Merkmale der untersuchten deutschsprachigen Literatur kontrastierend herauszustellen.

Die bibliographische Ermittlung der Gehörbildungsbücher wurde mit Hilfe der Suchsysteme der deutschen Bibliotheken durchgeführt; viele der ausgewählten Bücher sind Raritäten, die nur an wenigen Standorten vorhanden sind. Recherchen mit dem Suchbegriff „Gehörbildung" förderten nur Praxisbücher der Gehörbildung zutage. Anscheinend gibt es keine weitere bibliografische Schlagworterfassung. Als einziges Buch zur Geschichte der Gehörbildung wird Stoverocks Buch ausgewiesen. Die Internetrecherche führt zu Felbicks Bibliographie über Gehörbildung/Hörerziehung; sie bietet 1086 bibliographische Referenzen und mehr. Die meisten der bei Felbick erfassten Einträge sind Bücher zur Gehörbildungspraxis in verschiedenen Ländern. Die genannte Bibliographie enthält Referenzen zu wissenschaftlichen Artikeln, die in Verbindung mit Gehörbildung stehen, sowie Computerprogramme zur Gehörbildung. Auffallend ist, dass als einzige Publikation zur Geschichte und Methode der Gehörbildung Stoverocks Buch in Felbicks Bibliographie genannt wird.[13] Es wurde auch im Dissertation Index nach Ear Training Referenzen gesucht. Drei Dissertationen – wie unten aufgelistet - wurden gefunden, die Bezug zur Thematik dieser Studie haben. Sie untersuchen jedoch keine deutschsprachige Literatur.

Die erste Dissertation *Taking Notes. The History, Practice, and Innovation of Musical Dictation in English and American Aural Skills Pedagogy* von Don P. Hedges **(**1999**)** konzentriert sich auf eine Geschichte des Diktats in den curricularen Kontexten der englischen und amerikanischen Musikschulen.

Die anderen Dissertationen, *Music Perception and Cognition as a basis for an Ear Training Approach* von Zila Shwartz Medini (1999) und *Aural Analysis Training from the Perspective of Research in Cognitive Processes* von Sheryl Lee Skifstad (1997) beschäftigen sich mit einer wissenschaftlichen Bibliographie, die sich auf die kognitiven Prozesse der Gehörbildung bezieht.

Stoverocks *Gehörbildung. Geschichte und Methode* (1964) beschäftigt sich vorrangig sowohl mit der Tondarstellung durch Silbensysteme, durch Ziffern, Hand- und Fingerzeichen als auch mit der Rhythmusdarstellung durch Silben, Sprache und Bewegung. Das Buch enthält ebenfalls ein Kapitel über das Musikdiktat, und am Ende präsentiert Stoverock einen „Gehörbildungslehrgang unter Betonung des Rhythmischen in der Musik", dessen Konzeption sein eigener Praxisvorschlag zu sein scheint. Die Kapitel, die über Tondarstellung berichten, beginnen mit Guido von Arezzos Silben. Stoverock erwähnt vierzehn relative und absolute Systeme – es sind Praxismethoden, die während mehrerer Jahrhunderte entstanden (Stoverock 1964, 7-12).

---

[11] „Gemeinschaft" wird hier verstanden als Gruppe von Forschenden in einem wissenschaftlichen Arbeitsfeld, vereint bzw. verbunden im Geiste wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses. (Kuhn 1976, 25-36)

[12] Eccarius und Gusinde geben einige Definitionen vom Hören, von subjektiven Täuschungen und von der günstigsten Schnelligkeit des Tones, ohne eine wissenschaftliche Quelle zu nennen. Schon in den 1930er Jahren hatte Wellek neben Forschungen zur Phänomenologie der Musik und zur Musikästhetik auch das absolute Gehör untersucht und die *Typologie der Musikbegabung in deutschen Volke* (1939) veröffentlicht. Vgl. Helmut Rösing: Geschichte der Musikpsychologie, Kap. 2 c. In: MGG (neue Ausgabe) Bd. 6, Sp**.** 1558 ff.

[13] http.//members.aol.com/felbick/bibli.html. Stand 4.11.2006

Die Vorschläge der Darstellungen durch Silben, Ziffern und Bewegungen werden auch als Protonotation gebraucht - in gleicher Weise, wie Karpinski sie in seinem Buch beschreibt (Karpinski 2000, 156).

Stoverocks Kapitel über das Musikdiktat fängt mit Riemanns Definition an und präsentiert eine Klassifizierung des Diktats mit Beschreibungen jeder Art. Nachfolgend werden dafür Beispiele genannt:

Erinnerungsdiktat:

> *Dem Schüler wird die Aufgabe gestellt, ein ihm bekanntes Lied oder den Anfang eines Instrumentalstückes aufzuschreiben.* (Stoverock, 46)

Blitzdiktat:

> *Wie der kurz aufleuchtende Blitz einem einige Augenblicke später noch deutlich vor Augen steht, so haftet ein schnell gespieltes knappes Motiv für eine gewisse Zeit deutlich im Ohr. Diese Zeit genügt, um sich über das Gehörte klar zu werden und es zu Papier bringen.* (Stoverock, 46)

Intervalldiktat:

> *Beim Intervalldiktat ist es vorteilhaft, jedes Mal auf einen Zentralton (Orientierungston) zurückzugreifen. Das von einem Zentralton aus gespielte Intervalldiktat ist auch in psychologischer Hinsicht empfehlenswert: der Schüler kann jedes Mal „von vorn" beginnen.* (Stoverock, 47)

Akkorddiktat:

> *Beim Akkorddiktat geben Töne, die im nächsten Akkord wiederkehren, Anhaltspunkte, z.B. beim Hören und Aufschreiben von Dur-, Moll-, verminderten und übermäßigen Dreiklängen.* (Stoverock, 47)

Rhythmisches Diktat:

> *Es empfiehlt sich, rhythmische Diktate unter Beigabe eines Stützbasses zu spielen. Dieser gibt dem Schüler die Möglichkeit, sich an dem Metrum fortlaufend zu orientieren.* (Stoverock, 48)

Stoverocks Klassifizierung dient dazu, verschiedene Arten einer Aktionsform zu unterscheiden. Man kann klar erkennen, dass in jeder Klassifizierungsrubrik oder in den Empfehlungen die didaktische Individualität eines Autors durchscheint. So ist die oben vorgestellte Klassifizierung nützlich, um die unterschiedlichen Arten der Diktate bei Stoverock zu charakterisieren, aber sie ist zu spezifisch, um sie allgemein für die Analyse der Methode anderer Autoren zu gebrauchen. Dazu ein Hinweis: Seine Definition von Rhythmischen Diktat enthält den Vorschlag zur Verwendung eines Stützbasses – das ist zwar sehr interessant, aber keinesfalls übliche Praxis.

Vor Stoverocks Buchpublikation gab es mehrere Gehörbildungsbücher, die in der Literaturliste dieser Untersuchung zu finden sind.[14] Sie werden in Stoverocks Buch nicht erwähnt.

Auf die absolute wie auch die relative Tondarstellung und die Klassifizierung des Diktats wird später in dieser Untersuchung noch genauer eingegangen.

Von besonderem Interesse ist Karpinskis in den letzten Jahren erschienene Buch *Aural Skills Acquisition* (2000). Karpinski beschreibt die Intention seines Buches wie folgt:

> *The purpose of this book is to explore how college-level musicians acquire the various skills involved in two broad areas of musical behavior: (1) listening and (2) reading and performing. Music listening skills cover a wide rage of activities, from listening to general characteristics, to the complex activities involved in various kinds of dictation, to attention to finer features such as tone quality and intonation. Reading and performancing skills are equally complex and numerous, involving mechanics such as vocal technique and eye movements, the code-interpretings tasks involved in reading notation and production skills such as tonal orientation and maintenance of a steady pulse.* (Karpinski 2000, 3)

Sein methodischer Ansatz erweist sich ebenfalls für uns von besonderem Interesse:

> *This book draws heavily on experimental research performed by musicians and psychologists… many of the discusions in this book take the form of a kind of humanistic metaanalysis of various scientific studies of musical behaviors. By bringing together the data and conclusions of various scientists working on isolated aspects of a particular skill, we can often discover ways of improving and honing that skill for better use in musical contexts.*

[14] Es sind die Bücher von Riemann, Gusinde, Grabner, Sekles und Schenk. Die vor 1964 erschienen Bücher von Eccarius und Fetzer fehlen in Stoverocks Literaturliste.

> *But as Butler and Lochstampfor (1993) note, "experimental research is not the only route. In the las decade, a lot of attenition has turned toward qualitative - rather than quantitative - research methods: case studies, ethnographic studies, autobiographical protocols (p 16).*
>
> *These and other studies (of learning theory and human intelligence, for example) also inform this volume. And I have included first-person accounts from my own case studies where such materials illuminate specific topics with particular clarity.*
>
> *This book also draws on centuries on wisdom from music theorists of the past.*
>
> *This book also draws on the writings of various pedagogues in aural skills, music theory, other disciplines within music, and teaching in general.*
>
> *In addition, passages from the writings of certain significant musicians - performers, conductors, composers - are included to help demonstrate the relevance of certain aural skills in various practical contexts. These musicians often exhibit an intuitive musical grasp of principles that psychologists and pedagogues come to know through very different paths in their own disciplines.* (Karpinski 2000, 4-5)

Es ist in der gesamten Gehörbildungsliteratur, wo alles bisher nur aus der individuellen Erfahrung der Autoren begründet war[15], etwas ganz Neues, dass ein Autor seine Vorschläge durch Referenzen zu begründen und auf diese Weise zu legitimieren versucht. Und nicht nur das: Er versucht systematisch vorzugehen und jeden Schritt argumentativ zu begründen. Dabei geht er das Risiko ein, dass seine Palette von Argumenten manchmal befremdlich wirkt - zum Beispiel kann man, wenn er verschiedenen Disziplinen Argumente entnimmt, kritisch fragen, welche dann den Vorrang haben, denn solche Fragen kommen auf, weil es nicht genügt, verschiedene Bezugsdisziplinen zum Begründen zusammenzustellen. Meiner Meinung nach fehlt auch in Karpinskis interessantem und anregungsreichen Buch immer noch etwas so Wesentliches wie eine Theorie der Gehörbildung, die Aspekte wie Struktur, Gliederung, Ordnung und die Beziehungen zwischen allen Teilen klärt.

Gegenüber dem gewöhnlichen Format vieler Gehörbildungsbücher führt er als Neues die Gliederung in zwei Teile ein:[16] *Listening and Reading and Performance Skills*.

Obwohl der Autor die traditionelle Kategorien *Ear Training* und *Sight Singing* als verbreitet erwähnt, erklärt er nicht, warum er sich für seine zweiteilige Gliederung entschieden hat - gegen eine z. B. bekannte Gliederung in Elemente und Bausteine der Musik. Dies hätte man gern erfahren, zumal in einem Buch, das Begründungen zu bieten verspricht. Zwei Kapitel behandeln grundlegende Aspekte: *Identification of Basic Features* und *Preliminary Listening Skills*, die nach Meinung des Autors wichtige Voraussetzungen einer Gehörbildung repräsentieren. Auf einige seiner Gesichtspunkte wird später in meiner Untersuchung noch eingegangen.

Karpinskis Buch und die Dissertationen von Sheryl Lee Skifstad und Zila Shwartz Medini bieten alle zusammen eine kognitiv ausgerichtete Wissenschaftsbibliografie an, mit der man einen guten Überblick über den Stand der Forschung gewinnen kann.

Das Ziel der Dissertation gibt Lee Skifstad wie folgt an:

> *The present study was undertaken to examine recent research in aural perception and learning theory in order to formulate ways to improve the effectiveness and efficiency of aural skills training. Recent research relating to aural perception and training has been collected and examined here in order to provide insight into the process of developing aural analysis skill and to suggest means of improving its training at the undergraduate level.* (Skifstad 1997, 2)

Als weitere Aspekte der Dissertation Lee Skifstads sind zu nennen:

- Eine Analyse eines Vierphasenprozesses der Aural Analysis, ein Ansatz, den die Autorin von Fiskes und Karpinskis Modellen entnimmt - die Phasen sind nach diesen Modellen: attention, recognition, memory und post-acquisiton processing,

---

[15] Quistorps Vorwort bietet ein Beispiel dafür: Insgesamt handelt es sich hierbei um den Erfahrungsbericht meiner annährend zwanzigjährigen Lehrtätigkeit in der Nordwestdeutschen Musikakademie Detmold sowie der Ausstrahlung meiner Methode durch ehemalige Schüler (oder durch hospitierende Kollegen) an Musikschulen, Konservatorien und Hochschulen sowohl der Bundesrepublik Deutschland als auch beispielweise in Schweden, Norwegen, Finnland, in der Schweiz, in Kanada, in den USA und in der VAR. Bestimmt ist der Erfahrungsschatz einer Lehrerin wie Quistorp sehr wertvoll, aber man kann dies nicht als einziges Argument für eine Methode anführen. So ausgedrückt ist es ein Beispiel für ein Autoritätsargument, ein logischer Trug. Ich stimme zu, dass Quistorps Erfahrungsschatz aus langjähriger Berufspraxis sicher sehr umfangreich ist. Eben darum müsste sie sowohl für ihre gesamte Methode wie auch zur Sache für jeden einzelnen ihrer Vorschläge entsprechende Argumente liefern können.

[16] In den nächsten Kapiteln werden wir sehen, dass die deutschen Gehörbildungsbücher in Aktionsformenfelder, die Bausteine und Elemente der Musik sind, gegliedert wurden. Karpinski gliedert sein Buch in zwei Teile, die Aktionsformengruppen enthalten. Meiner Meinung nach gibt er so den Aktionsformen mehr Bedeutung, was man auch am Titel des Buches sehen kann.

- eine Liste der wichtigsten Referenzen,
- eine Liste von *Skills required for Aural Analysis*,
- eine Untersuchung der Ear Training-Bücher nach bestimmten Kriterien.

Dabei hat die Autorin geprüft, ob die Bücher folgende Aspekte betrachten:

> ***Tutorial-Attention:*** *Description of how to practice focusing attention.*
>
> ***Feature list or question:*** *A description of what to focus attention on, such as a list of common features or leading questions*
>
> ***Pitch relations:*** *A description of the influence of tonality on what is heard, including pitch relationships within a key.*
>
> ***Tie to enculturation:*** *Examples and exercises that draw on ecultured knowledge.*
>
> ***Identification of expectations:*** *the identification of common expectations and exercises that help students identify their tonal expectations.*
>
> ***Pattern recognition:*** *Practice with patterns and variations of patterns.*
>
> ***Exercises in common key:*** *Exercises grouped around tonal centers for beginning levels.*
>
> ***Quantity of examples:*** *Large number of examples for study and practice in order to develop prior knowledge.*
>
> ***Tutorial-Memory:*** *Descriptions of Primacy and Recency and other attributes of memory.*
>
> ***Tie to prior knowledge:*** *Exercises that draw on previously learned examples in order to practice retrieval and association.*
>
> ***Tutorial – Common mistakes:*** *Tutorial information on the most common mistakes of aural analysis.* (Lee Skifstad 1997, 110)

Am Ende präsentiert die Autorin eine Zusammenfassung aller von ihr untersuchten Ear Training-Bücher sowie die Ergebnisse ihrer Evaluation in einer Tabelle mit allgemeinen Kommentaren. In ihrem Schlusswort sagt Lee Skifstad:

> *Aural analysis training can be improved if the cognitive processes associated with it are considered. This thesis examines a four-phase-cognitive process of aural analysis and extracts skills related to each phase. While the evidence of this study of research is not sufficient to dictate a definite method of aural analysis training, it does point to many areas where improvements can be made. These areas are summarized in a list of eleven criteria suggested for the evaluation of teaching methodologies.* (Skifstad 1997, 118)

Die interessante Argumentation und die Gliederung bei Lee Skifstad geben der Forschung weitere Impulse: Die Liste der *Skills required for Aural Analysis* und die konsequenten Kriterien für die Analyse bzw. Evaluation der Ear Training-Bücher können als ein wichtiger Beitrag auf dem Weg zu einer wissenschaftlich fundierten Gehörbildung bewertet werden.

Shwartz Medinis Forschungsziel ist ein Ähnliches:

> *The purpose of this study is to review research of music perception and cognition and to determine whether and to what extent it is relevant to teaching college level ear training for Western tonal music.* (Shartz Medini 1999, 1)

Hedges Dissertation Taking Notes (1999) wird in folgender Weise von Autor präsentiert:

> *This dissertation relates the history of musical dictation as a pedagogical tool, cronicles its development and incorporation into aural skills curricula in England and America, describes current approaches and attemps at innovation in tertiary music programs in England, summarizes the place of dictation in contemporary American pedagogical thought, and recommends ways of rationalizing and optimizing its use in the future.* (Hedges, 1999, viii)

Im ersten Teil der Dissertation präsentiert der Autor seinen methodischen Ansatz als komparative Forschung und stellt zugleich eine Liste von Definitionen über *Ear Training* vor, die auch Berücksichtigung in meiner Untersuchung finden wird. Danach folgt eine Beschreibung der Geschichte des Ear Training und seinen Vorläufern in den USA bis in die 1980er Jahre. Ein weiteres Kapitel beschäftigt sich mit der Problematik der Gehörbildung als Fach, gesehen als Vision aus akademischer Sicht. Er beschreibt auch unter dem Aspekt der Gehörbildung das englische System der Musikerziehung, die Schularten, die Hochschulen und ihre finanziellen Probleme. Dies ist insofern von Bedeutung, weil er soziale Kontexte einbezieht, die in der Musikalischen Bildung eine Rolle spielen, aber leider nur wenig mit reflektiert werden. Am Ende der Dissertation präsentiert Hedges eine Zusammenfasung der zeitgenössischen Ear Training-Konzeptionen in den USA und kommt zu dem Schluss, dass die Probleme der Gehörbildung in den USA und in England sehr ähnlich sind. Er gibt auch Empfehlungen für eine Reform des Curriculum im Gehörbildungsunterricht. Für meine Untersuchung scheinen mir folgende Aspekte aus Hedges Dissertation am Tragendsten zu sein:

- die Sammlung der Ear Training-Definitionen, um diese Definitionen mit den deutschen Definitionen zu vergleichen,
- die Problematik der Gehörbildung aus Sicht der US-amerikanischen Akademiker,
- die Zusammenfassung zeitgenössischer Konzeptionen zum Ear Training sowie seine Empfehlungen.

Dennoch: Obwohl er in seiner Dissertation einige Gehörbildungsbücher beschreibt, besitzt er keine für einen Vergleich der Bücher geeignete Untersuchungsmethode oder didaktische Matrix als Bezugspunkt, sondern verharrt im Zusammenfassen und damit Nacherzählen eines jeden Buches. Diese Matrix zu entwickeln ist ein Ziel der Untersuchung.

1.4 Zur Methode der Untersuchung

Betrachte man analytisch verschiedene Gehörbildungsbücher, so fällt sofort auf, dass die Inhalte mit Aktionsformen den wichtigsten Teil der Bücher darstellen. Daraus ergab sich der Ansatz der Untersuchung bzw. das methodische Vorgehen in folgenden Arbeitsschritten:

1. Um für die Untersuchung und den Vergleich der Bücher eine objektive Referenz zur Verfügung zu haben, wurde als Erstes eine **Matrix der allgemeinen Aktionsformen** konzipiert. Diese Matrix ergab sich aus der Summe der in den Büchern vorgestellten Aktionsformen. (siehe Tabelle 3)
2. Mit dem Ziel, die Aktionsformen der Gehörbildungsbücher zusammenzustellen, zu analysieren und systematisch in ihren Typen zu erfassen, wurden **Tabellen zum Erfassen der Buchinhalte** entworfen. Dabei wurde zunächst jedes Buch einzeln erfasst und pro Buch eine systematische Zuordnung in Form von Tabellen versucht. (siehe Tabelle 4.1-4.13)
3. Jede Aktionsform wurde in einen **Datensatz** eingeführt, der wie folgt gegliedert ist:

Buchautor											
ID = Datensatznummer	**Themen und Anmerkungen** (Originalbezeichnung des Buchautors)	**Beschreibung der Aktionsformen** (Originalbezeichnung des Buchautors	**Aktionsformentypen** Analysieren (A) auswendig Lernen (aL) Lesen (Le) Hören (Hö) Singen (Si) Spielen (Sp) Schreiben (Schr) Erkennen (Erk) Andere (And)									**Aktionsfelder** Rhythmik Einzelne Töne Intervalle Skalen Akkorde Melodie Zweistimmigkeit Dreistimmigkeit Harmonik Formenlehre
			A	A L	Le	Hö	Si	Sp	Schr	Erk	And	

Jeder Datensatz hat eine Spalte für die **Themen** der Aktionsformen. Dann ist eine Spalte (Rubrik) vorgesehen, um eine detaillierte Beschreibung der **Aktionsform** einzufügen - möglichst mit dem Originalzitat der Aktionsform, soweit es der Platz erlaubt. Da die Autoren die Aktionsformen sehr unterschiedlich gliedern und keine vergleichbare Systematik verwenden, war es nötig, die höchste Zahl von Spalten (Rubriken) anzunehmen, um die Daten entsprechend zuordnen zu können. Aktionsformen können auch in zwei oder mehreren Spalten aus folgenden Gründen erfasst werden:

- wenn der Autor verschiedene Aktionsformentypen hintereinander vorschlägt,
- wenn das Material für verschiedene Aktionsformentypen nützlich ist.

Die nächste Spalte (Rubrik) dient dazu, um die Aktionsformen entsprechend den **Aktionsfeldern** einzuordnen bzw. zu erfassen.

Aus all diesen Autorendaten bzw. Tabelleneinträgen in summa entsteht die Gesamterfassung der Aktionsformen und Aktionsfelder aller untersuchten Gehörbildungsbücher. Die Tabellen sind nach Autoren geordnet. Mit ihnen wurde versucht zu erfassen, was in den Büchern als Inhalt angeboten wird. Man kann in den Tabellen auch erkennen, welche Aktionsformen jeder Autor bevorzugt bzw. welche fehlen. Diese Tabellen sind als ein Zwischenprodukt zu verstehen, um die Inhalte der Bücher detaillierter analysieren zu können.

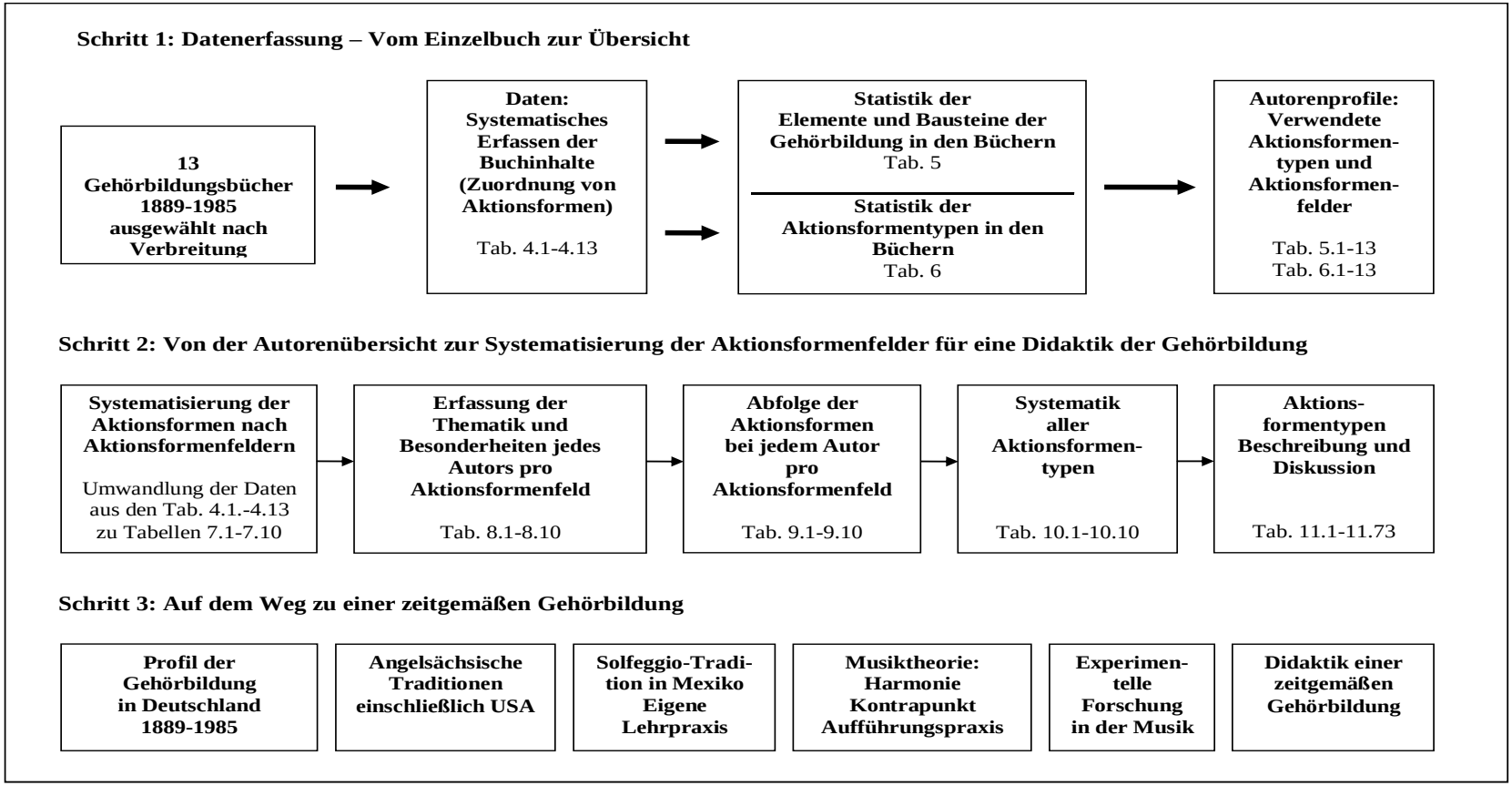
4. Zwei weitere Tabellen stellen statistisch die **Verteilung der Aktionsformen in Aktionsformenfeldern aller Autoren**, gegliedert nach Elementen und Bausteinen sowie statistisch die **Aktionsformentypen jedes Buchautors** dar. (Tabelle 5 und Tabelle 6) Mit beiden Tabellen kann man einen Überblick gewinnen, mit welchen Aktionsformenfeldern jeder Autor arbeitet und welche Aktionsformen sie einsetzen.
5. Mit den Daten der Tabelle 5 wurden eine Grafik der **Statistik der Elemente und Bausteine der** Inhaltsfelder aller Autoren erstellt (Grafik 5). Zur weiteren Verdeutlichung der Autorenprofile wurden Tortengrafiken pro Autor angefertigt (Tabellen 5.1.1-5.1.13). Aufschlussreich kann die prozentuale **Häufigkeit der Aktionsformen aller Bücher** sein (Grafik 6). Die Häufigkeit der Aktionsformen pro Autor wird ebenfalls dargestellt (6.1.1-13). So ergab sich eine Charakterisierung und mögliche Klassifizierung der

Inhalte jedes Autors. In den Grafiken und Tabellen kann man den prozentualen Anteil der Aktionsformen jedes Aktionsformensfeldes pro Autor erkennen. Zugleich werden im Vergleich aller Autoren und ihrer bevorzugten Aktionsformen aufschlussreiche, autorentypische Profile sichtbar.

6. In der nächsten Phase des Arbeitsprozesses folgt die **Systematisierung der Aktionsformen nach Aktionsformenfeldern** (Tabellen 7.1-7.10). An diesen Tabellen kann man beobachten, welche Aktionsformen in jedem Aktionsformenfeld von allen Autoren gebraucht werden. Dies ist ein wichtiger Teilschritt auf dem Weg zu einem umfassenden Curriculum der Gehörbildung: Es entsteht als erstes Fazit ein Gesamtabbild der bisher gebräuchlichen Aktionsformen und ihrer systematischen Zuordnung zu den Aktionsformenfeldern.
7. Danach wurde untersucht, welche **besondere Bedeutung bzw. Wichtigkeit jedem Aktionsformenfeld** von den einzelnen Autoren beigemessen wird. Auffallend war z. B. bei der Untersuchung, dass die Autoren sehr unterschiedliche Aspekte bevorzugen. Diese Erkenntnisse werden ebenfalls tabellarisch dargestellt (Tabellen 8.1-8.10).
8. Anschließend erfolgt die Untersuchung der **Abfolge der Aktionsformen** bei allen Autoren. Die verschiedenen Vorschläge der Autoren wurden ebenfalls zusammengefasst. In den Tabellen erkennt man einige spezielle Vorschläge der Autoren und in welchen Fällen sie übereinstimmen (Tabelle 9.1-9.10).
9. Beim nächsten Arbeitsschritt wurden die Tabellen der Systematisierung der Aktionsformen nach Aktionenformenfeldern herangezogen, um eine **Systematik aller Aktionsformentypen** zu entwickeln (Tabelle 10.1-10.10). Aus Gründen der Systematisierung und Abstraktion wurden hier sehr ähnliche Aktionsformen zu einem Begriff zusammengefasst, um eine klarere Übersicht zu erhalten.
10. An dieser Stelle des Arbeitsablaufes liegen alle ermittelbaren Aktionsformentypen vor. Nun erfolgt deren ausführliche **Beschreibung und Diskussion** (dazu die Tabellen 11.1-11.73).
11. Mit dem Tabellensatz sind Profile der Gehörbildungsbücher jedes Autors sichtbar geworden. Anschließend lässt sich ein **Profil der Gehörbildung in Deutschland 1889-1985** beschreiben und formulieren. Anhand dieser Profile kann man Basisinhalte und Defizite herausarbeiten – ein weiterer Zwischenschritt auf dem Weg zu einem zeitgemäßen Curriculum der Gehörbildung.
12. Im letzten Kapitel der Untersuchung fließen nun Konzeptionen, Erläuterung zur Methodik und didaktische Anmerkungen der Autoren in eine Diskussion ein, die einen Beitrag zur Grundlagenentwicklung in einer zeitgemäßen Gehörbildung liefern möchte.

Das nachfolgende Flussdiagramm soll den Arbeitsprozess bzw. die Daten- und Erkenntnisgewinnung in dieser Untersuchung zur Gehörbildung verdeutlichen.

Das Forschungsprojekt im Überblick



2 Analysen der ausgewählten Bücher

Man kann die Geschichte der Gehörbildung als Evolution, als kontinuierliche Entdeckung weiterer Inhalte, Übungsfelder und Aktionsformen darstellen. Mit diesem Kapitel soll ein erster Überblick über die Gehörbildungsbücher und ihre Intentionen vermittelt werden.

Wie schon erwähnt entstanden die meisten Bücher aus der Lehrpraxis an Hochschulen und wurden eigens dafür konzipiert.[17] Eine Ausnahme stellt Möllers Buch dar, das ursprünglich nicht für den Gebrauch an Hochschulen bestimmt war und elementare Musiklehre und Gehörbildung zu einer Einheit verbindet. Dies Buch ist unter dem Gesichtspunkt der Aktionsformen von besonderem Interesse.

Ein weiterer interessanter Aspekt ist die Frage, welche Traditionen in der Entwicklung der Gehörbildung zum Tragen kommen. Daher wurden die Bücher von Riemann 1889 und Sekles 1901 als Ausgangspunkt bzw. als Beispiel für Vorläufer mit einbezogen.

Die Bücher von Eccarius 1899 und Fetzer 1921 enthalten schon viele neue Inhalte. Zeitgleich war offenbar Riemanns Buch noch in Gebrauch, worauf die vielen Auflagen seines Buches hindeuten. Eccarius zum Beispiel versucht bereits Aspekte der Gehörbildung theoretisch zu gliedern; hier zeigen sich erste systematische Vorstellungen. Gegenüber der vorrangigen Orientierung an der Melodie wird nun auch das Hören von Akkorden, besonders bei Fetzer, mit einbezogen.

Gusindes Buch bietet ausführliche Vorbemerkungen an, in denen sehr klare Intentionen und Ziele dargelegt werden, die Gusindes lange Unterrichtserfahrung, verbunden mit tiefer Reflexion, widerspiegeln. Dies Buch bietet gute Voraussetzungen zur Entwicklung einer Theorie der Gehörbildung: Seine Beispiele sind präzise begründet. Noch wenig entwickelt erweisen sich jedoch seine Vorstellungen zu den Aktionsformen.

Die zwei Bücher der Nachkriegszeit, Grabner 1950 und Schenk 1951, zeigen ein sehr unterschiedliches Profil. Schenk gliedert die Inhalte seines Buchs systematisch, d.h. nach Elementen bzw. Bausteinen der Musik; Grabner gliedert sie in drei Stufen, in einen aufbauenden Lehrgang mit zunehmender Komplexität. Beide Autoren beziehen nun auch freitonale Beispiele mit ein. In seiner dreiseitigen Anleitung erklärt Grabner das Hauptziel seines Buches:

> *In dieser Hinsicht sollen die hier gebotenen Übungsbeispiele vor allem eine Brücke bauen, um über die historischen Stilphänomene in das Neuland der Gegenwart vorzustoßen. (*Grabner 1950, 3)

Dennoch nehmen bei Grabner die *„historischen Stilphänomene*" den größten Raum ein. Die Komplexität der Übungen lässt vermuten, dass Grabner offenbar bereits elementare Kenntnisse voraussetzt.

Schenks Buch *„… ist in erster Linie für das Arbeiten an Musikhochschulen und Konservatorien gedacht"* (Schenk 1951, 8); dennoch beginnt er mit wesentlich leichteren Beispielen als Grabner und führt allmählich in kleinen Schritten hin zu komplexen Beispielen. Deswegen *„kann auch die Arbeit in jeder anderen Schulgattung Verwendung finden"* (Schenk 1951, 8).

Fast zwanzig Jahren später wurden - wieder gleichzeitig - zwei neue Bücher veröffentlicht: Mackamul 1969 und Quistorp 1970. Beide Bücher gliedern ihre Inhalte nach den Elementen und Bausteinen der Musik, dennoch zeigen sich Unterschiede in der Gliederung der Kurse. Mackamul bietet viele Auszüge aus der Musikliteratur, Quistorp entwickelt eigene Übungsbeispiele. Im Gegensatz zu Quistorp stellt Mackamul tonale und freitonale Musik in getrennten Kapiteln vor. Wie schon Schenk empfiehlt auch Mackamul die Tonika-Do-Silben als Hilfe im Bereich der tonalen Musik.

Einige Jahre später - wieder fast gleichzeitig - erscheinen zwei neue Bücher: Hempel 1976 und Taubert 1977. Die Intentionen der Autoren sind sehr verschieden. Hempel sagt über sein Buch:

> *Dieses Heft, das aus der Unterrichtspraxis in Musikschule und Musikhochschule entstand, soll vor allem dem Schüler oder Studenten als Anleitung und Anregung für das Üben im Fach Gehörbildung dienen.* (Hempel 1976, 3)

Taubert präsentiert sein Buch wie folgt:

> *Die für Schulen, Musikschulen und Hochschulen konzipierte „Neue Praktik der Gehörbildung" verfolgt ein doppeltes Ziel: Das prima vista-Singen und die Schulung der musikalischen Vorstellungskraft für Sänger, Instrumentalisten und Dirigenten.* (Taubert 1977, 4)

[17] Vgl. Kap. 1.3

Taubert erwähnt überraschender Weise nicht, dass sein Buch sich hauptsächlich an der freitonalen Musik orientiert: Seine Intervall-Systematik und seine Intervallreihen, die Zwölftonreihen mit enthalten, sind ein Beweis dafür.

Ebenfalls in nur kurzem Zeitabstand erscheinen wiederum zwei sehr verschiedene Bücher, die neuesten, die in dieser Untersuchung Berücksichtigung finden: Kühns Buch von 1983 und Möllers Buch von 1985. Kühn folgt mit der Absicht, ein Gehörbildungsbuch für das Selbststudium zu schreiben, Hempel nach. Mit der Betonung des *„innerlichen Hörens“* stellt Kühns Buch einen innovativen Beitrag in der Geschichte der Gehörbildungsdidaktik vor. Möllers Buch verbindet elementare Musiktheorie und Gehörbildung, schenkt jedoch in Abkehr zur Tradition dem Vom-Blatt-Singen kaum Aufmerksamkeit.

Bereits mit dieser knappen Charakteristik kristallisieren sich Entwicklungstendenzen der Gehörbildung heraus. Damit wird zugleich auch die Auswahl der Gehörbildungsbücher für diese Forschungsarbeit deutlich: Die Auswahl bietet repräsentativ den Stand der Überlegungen zur Didaktik der Gehörbildung in Deutschland. Sie bedarf nun in den folgenden Kapiteln einer weiteren Präzisierung.

2.1 Übersicht I: Gesamterfassung der Inhalte aller untersuchten Gehörbildungsbücher

1. Da die hauptsächlichsten Inhalte der Gehörbildungsbücher sich als Aktionsformen präsentieren, wurden diese Inhalte erfasst, systematisiert und auf verschiedenen Ebenen hierarchisch gruppiert und verglichen. Andere wichtige Inhalte der Bücher wie ihre Konzeption und methodische Abfolge werden in den nachfolgenden Kapiteln in gleicher Weise behandelt.
2. Um die Aktionsformen zu erfassen, wurde als Erstes eine Matrix der allgemeinen Aktionsformen entwickelt.
3. Leider gab es keine klaren didaktischen Begriffe bei den Autoren. Zu diesem Zweck wurden zuerst Kategorien der allgemeinen Aktionsformentypen abgeleitet. Diese sollten für die 13 Bücher, die sehr unterschiedlich waren, anwendbar sein. Um dies nachvollziehen zu können, seien hier einige Beispiele angeführt: So nennen zum Beispiel die meisten Autoren als Aktionsformen Übungen, Aufgaben oder Unterrichtsmittel. Grabner gebraucht bei der Aktionsform „Übung" eine Kombination von Aktionsformenbegriff mit Aktionsformenfeldbegriff, z. B. „Intervallerkennen", „Skalensingen", „Klangdiktat" usw.[18] Gusinde bleibt weitgehend unbestimmt: Anscheinend gibt er dem Lehrer die Freiheit, die Beispiele zu gebrauchen wie er will, als Diktat oder als Prima vista Übung.[19] Andere Autoren wie Fetzer benutzen keine regulären Kategorien für die Aktionsformengruppen; sie geben zwar Übungen an, ordnen sie aber nur selten spezifisch zu.[20] Deswegen wurde hier teilweise Kühns Nomenklatur als generelle Referenz verwendet. Kühn nennt die Aktionsformenfelder nach den Elementen und Bausteinen der Musik und gliedert so sein Buch in *Einzeltöne, Intervalle, Skalen, Dreiklänge, Septakkorde, Akkordfolgen, Melodien, Zweistimmigkeit, Homophone Sätze und Lesen und Hören.* Jedem Aktionsformenfeld ordnet er Aktionsformen (Übungen) - meistens als Kette - genau zu.[21] Kühns Nomenklatur erwies sich als am Differenziertesten entwickelt, sie bietet eine gute Grundlage und wurde von mir für die Analyse aller Bücher modifiziert und erweitert.
4. Die aus Kühns Vorlage von mir weiterentwickelten Kategorien stellen allgemeine Aktionsformen dar; sie enthalten — mit Ausnahme des Diktats[22] — die Elemente der gebräuchlichsten Übungen eines Gehörbildungsunterrichts. Diese Kategorien sind auch besser geeignet, um die Aktionsformen in Bezug auf Wahrnehmung (z.B. Hören, Lesen, Analysieren) und Phasenkomponenten zu analysieren.[23]

Matrix der allgemeinen Aktionsformen
1. Analysieren
2. auswendig Lernen
3. Hören
4. Singen
5. Spielen
6. Schreiben
7. Lesen
8. Erkennen
9. Andere

Tabelle 3

[18] Siehe sein Verzeichnis der Übungen (Grabner 1950, 6-7).

[19] Siehe z. B. erstes Übungsfeld: Klopfen, Abzählen, Singen der Noten, Hören und Aufschreiben der Töne. (Gusinde 1911, 1).

[20] Z. B.: *„Übung 1 Töne nachsingen, Ubung III a, b, c. Durtonleitern oder zusammen angeschlagene Intervalle sollen von Schüler nach der soeben besprochenen Art in ihrer Verschiedenheit erkannt werden"* (Fetzer 1921, 15).

[21] Siehe Kühns Inhalt und seine Präsentation des Skalen-Aktionsformenfeldes (Kühn 1983, 5 und 26).

[22] Das Diktat wird hier als eine Aktionsformenkette mit zwei Elementen beschrieben: Hören - Schreiben. Ein Grund dafür ist, dass nachdem Hören (sehr häufig in der deutschen Gehörbildungsliteratur) kann man mit verschiedenen Wegen fortsetzen z.B.: Hören – Erkennen oder Hören – Spielen.

[23] Karpinski zum Beispiel hat bereits ein Diktatmodell mit verschiedenen Phasen konzipiert und veröffentlicht: Karpinskis Diktatmodell zeigt vier Phasen: *„ A simple model for music perception can account for many such errors by separating the process of taking dictation into four broad phases (some of each with a number of their own sub phases): hearing, short-term melodic memory, music understanding, and notation.* (Karpinski 2000, 64)

Anschließend wurde mit dieser Matrix eine Tabelle entworfen, um mit ihr alle Aktionsformen der Bücher zu erfassen. Die Tabellen, eine pro Autor, stellen zugleich eine objektive Referenz des Forschungsgegenstands dar und werden für jeden weiteren Arbeitsschritt gebraucht. Sie entstanden mit dem Ziel, die Aktionsformen aller Gehörbildungsbücher summarisch zusammenzustellen, zu analysieren und bestimmten Aktionsformentypen systematisch zuzuordnen. Dabei wurde zunächst jedes Buch tabellarisch einzeln erfasst und pro Buch eine Systematisierung versucht.

Jede Aktionsform wurde in einen bereits oben erwähnten Datensatz eingeführt[24], der hier zum besseren Verständnis des Vorgehens nochmals mitgeteilt wird und wie folgt gegliedert ist:

Buchautor											
ID = Datensatznummer	**Themen und Anmerkungen** (Originalbezeichnung des Buchautors)	**Beschreibung der Aktionsformen** (Originalbezeichnung des Buchautors	**Aktionsformentypen** Analysieren (A) auswendig Lernen (AL) Lesen (Le) Hören (Hö) Singen (Si) Spielen (Sp) Schreiben (Schr) Erkennen (Erk) Andere (And)								**Aktionsfelder** Rhythmik Einzelne Töne Intervalle Skalen Akkorde Melodie Zweistimmigkeit Dreistimmigkeit Harmonik Formenlehre
			A	AL	Le	Hö	Si	Sp	Schr	Erk	And	

Die meisten Aktionsformen wurden in zwei oder mehr Spalten eingetragen, wenn sie gleichzeitigen oder sukzessiven Aktivitäten entsprechen. Die letzte Spalte zeigt die Klassifizierung zu einem der folgenden Aktionsformenfelder:

1 **Rhythmik:** Alle Aufgaben, die den Rhythmus als isoliertes Element der Musik behandeln, wie z.B. einen Rhythmus klopfen oder den Rhythmus einer Melodie klatschen.
2 **Einzelne Töne:** Alle Übungen für isolierte Töne.
3 **Intervalle:** Diese Kategorie gruppiert alle Übungen mit isolierten Intervallen, entweder sukzessiv oder simultan erklingend. Einbezogen werden hier auch Übungen, die Intervalle grundlegend mit Strategien zum Lesen oder Hören von Melodien verbinden.
4 **Skalen:** Aktionsformen die Skalen als isolierter Baustein handeln: Eine bestimmte Skale schreiben, singen oder erkennen.
5 **Akkorde:** In dieser Kategorie sind Aktionsformen für isolierte Akkorde erfasst, jedoch nicht harmonische Fortschreitungen wie Kadenzen.
6 **Melodie:** Übungen zur Erfassung melodischer Linien, tonal oder frei tonal.
7 **Zweistimmigkeit:** mit homophonen und polyphonen Beispielen.
8 **Dreistimmigkeit:** mit homophonen und polyphonen Beispielen.
9 **Harmonik:** Alle Aktionsformen, die eine Sequenz von zwei oder mehr Akkorden beinhalten.
10 **Formenlehre:** In dieser Kategorie sind Aufgaben zur Erfassung musikalischer Formen, hier besonders der Liedform, erfasst.

Mit den erfassten Daten bildet sich in diesem Tabellentyp bereits ein Praxisprofil jedes Buchautors ab; an den Eintragungen sieht man bereits, welche Inhalte jeder Autor lehrt und — sehr wesentlich — in seinem Unterricht eben nicht lehrt.

(⇨ **Tabellenteil**, Tabellen 4.1 – 4.1.3)

[24] Unter Aktionsform wird hier eine bestimmte Anweisung, die ein Autor für ein oder mehrere Beispiele gibt, verstanden: etwa die Beschreibung einer Übung. Die gleiche Aktionsform wird nur dann mehrere Male in die Tabelle eingetragen, wenn sie zum Beispiel für verschiedenen Materialen verwendet wird, etwas Charakteristisches enthält oder wenn Autoren die gleiche Aktionsform für verschiedene Komplexitätsgrade verwenden.

Die Erfassung war nicht leicht. Alle Bücher haben höchst individuelle Besonderheiten in der Terminologie, in der Struktur und Anordnung der Übungen[25]. Die jetzt vorgelegte Tabelle hat daher mehrere Experimentierstadien durchlaufen. Sie erfasst jetzt aber alle wesentlichen Besonderheiten; die individuelle Didaktik jedes Buches bleibt weiterhin erkennbar. Die Abfolge der Aktionsformen jedes Buches bleibt ebenfalls in der Tabellendarstellung erhalten.

Nachdem die 13 Büchertabellen vorlagen, wurden die statistischen Ergebnisse in zwei neuen Tabellen erfasst. Die erste zeigt für jeden Autor die Verteilung der Aktionsformen in Aktionsformenfeldern, gegliedert nach Elementen und Bausteinen.

(⇨ Tabellenteil, Statistik der Elemente und Bausteine der Gehörbildung in den Büchern. Tabelle 5)

Die Statistik der Häufigkeit der Aktionsformentypen jedes Buchautors wurde in einer Tabelle dargestellt. In dieser Tabelle, die 73 verschiedenen Aktionsformentypen umfasst, werden sämtliche Übungen jedes Buchautors erfasst.

(⇨ Tabellenteil, Statistik der Häufigkeit der Aktionsformen: Tabelle 6)

Mit beiden Tabellen zusammen kann man einen Überblick gewinnen, in welchen Aktionsformenfeldern jeder Buchautor arbeitet und welche Aktionsformentypen er einsetzt. Nachfolgend werden nun didaktische Merkmale der Bücher vorgestellt.

Mit den Daten der Tabelle 5 wurden Grafiken der Statistik der Inhaltsfelder und Aktionsformen der Autoren erstellt. Daraus ergab sich eine Charakterisierung der Inhalte bzw. des Curriculums jedes Buchautors. Die Grafiken machen die Proportionen von Aktionsformentypen jedes Aktionsformensfeldes deutlich.

(⇨ **Tabellenteil**, Statistik der Inhalte der Aktionsformenfelder pro Autor: Grafiken 5, 5.1.1-5.1.13)

Mit den Daten der Tabelle 6 wurden Grafiken der Statistik der Aktionsformentypen der Autoren erstellt. Daraus ergab sich eine Charakterisierung der verwendeten Aktionsformen jedes Autors. Die Grafiken machen die Proportionen der vom einzelnen Autor verwendeten Aktionsformen deutlich.

(⇨ **Tabellenteil**, Grafiken 6, 6.1.1- 6.1.13)

[25] Man muss bedenken, dass sich in einer Zeitspanne von 100 Jahren nicht nur die Sprache, sondern auch Begriffe in der Gehörbildung sehr verändert haben. Buchkonzeption und Aktionsformenbeschreibungen sind wie schon erwähnt auch sehr unterschiedlich.

Die 13 Bücher - Strukturen und Inhalte[26]

Riemann

Sein Buch hat eine Einleitung von sechs Seiten, daran schliessen sich theoretische Erklärungen und einige Empfehlungen für die Lehrperson an, danach folgen die Beispiele. In Riemanns Buch gibt es als einzigen Aktionsformentyp das Diktat (*Hören – Schreiben*). Die Diktate sind in 10 Lektionen gruppiert; die Anzahl von Diktaten ist in jeder Lektion verschieden, z. B. hat die erste Lektion 12 Diktate, die zweite 24 und die siebte 28. Die ersten sieben Lektionen bringen nur melodische Beispiele.

In den Tabellen und Grafiken kann man Folgendes beobachten: Jede dieser Lektionen bietet verschiedene rhythmische Charakteristika und verschiedene Tonarten; z. B. bietet die erste Lektion alle Diktate in ¾ Takt und in C-Dur. Die achte Lektion bietet zwei-, drei- und vierstimmige Diktate; die neunten und zehnten Lektionen stellen nur zweistimmige Beispiele vor.

(⇨ Tabellenteil, Tabellen 4.1, 5.1.1 und 6.1.1.)

Eccarius

Sein Buch gliedert sich in zwölf Kapitel, jedes Kapitel bietet ein besonderes Thema, zum Beispiel:

I Die ersten Intervalle
II Die ersten Zusammenklänge und weitere Intervalle
III Benutzung der erlernten Intervalle zur Ausbildung des rhythmischen Gefühls
IV Der Dreiklang und seine Lagen
V Accordverbindungen als Gehörstudien

Das Buch scheint als sukzessiver Lehrgang konzipiert zu sein, um es Kapitel für Kapitel durchzuarbeiten und in jedem Kapitel ein bestimmtes Aktionsfeld als Hauptthema zu bearbeiten.
In den Tabellen und Grafiken kann man Folgendes beobachten: Es wurden 60 Aktionsformen identifiziert. Das Buch behandelt acht der Aktionsformenfelderkategorien: Rhythmik, Intervalle, Skalen, Akkorde, Melodie, Zweistimmigkeit, Dreistimmigkeit und Harmonik, die Mehrzahl verteilt sich in Melodie (40,00 %), Harmonik (21,67 %) und Akkorde (15,00 %), alle anderen Aktionsformenfelder haben weniger als 10 %.
Der Autor verwendet 24 verschiedene Aktionsformentypen. Die Aktionsformentypen, die in diesem Buch meistens verwendet werden, sind *Lesen - Singen* (18,33 %), *Hören - Schreiben* (15,00 %) und *Hören - Erkennen* (11,67 %).

(⇨ **Tabellenteil**, Tabellen 4.2, 5.1.2 und 6.1.2)

Sekles

Seinem Buch wird ein Vorwort von nur einer halben Seite vorangestellt. Das Diktat ist die einzige Aktionsform, die im Buch angesprochen wird. Die Beispiele sind in 30 Abschnitte gruppiert, jeder Abschnitt bringt 24 Beispiele, eines für jede Dur- bzw. Molltonart.
In den Tabellen und Grafiken kann man Folgendes beobachten: Als Aktionsformentyp herrscht das Diktat (*Hören – Schreiben*) zu 100 % vor; alle beziehen sich auf das Aktionsformenfeld Melodie. Jeder Abschnitt bietet verschiedene melodische und rhythmische Charakteristika.

(⇨ **Tabellenteil,** Tabellen 4.3, 5.1.3 und 6.1.3)

[26] Bei der folgenden Vorstellung der einzelnen Bücher wird die Terminologie der Autoren möglichst im Wortlaut beibehalten.

Gusinde

Unter den ausgewählten Büchern ist er der erste Autor, der in den *Vorbemerkungen über den Unterricht in Gehörbildung* mit mehr als zehn Seiten einen didaktischen Kommentar anbietet.
Die Beispiele sind in Übungsfeldern geordnet. Das Erste ohne besondere Bezeichnung gliedert sich in sechs Übungsfelder, danach finden sich weitere Gruppierungen mit folgenden Überschriften:

A Übungen in Dur (20 Übungsfelder)
B Übungen in Moll (15 Übungsfelder)
C Chromatik (10 Übungsfelder)
D Zweiklänge (12 Übungsfelder)
F Dreistimmigkeit (12 Übungsfelder)
G Vierstimmigkeit (6 Übungsfelder)

Jede dieser Übungsgruppen ist wiederum in eine verschiedene Anzahl von Übungsfeldern untergliedert. Jedes Übungsfeld bietet eine verschiedene Anzahl von Beispielen. Gusinde empfiehlt, die verschiedenen Kapitel der Reihe nach zu bearbeiten.[27]
Wie differenziert Gusinde vorgeht, kann man in den Tabellen und Grafiken beobachten: Es wurden 68 Aktionsformen identifiziert. Das Buch behandelt fünf Aktionsfelder: Melodie, Zweistimmigkeit, Harmonik, Dreistimmigkeit und Akkorde - die höchsten Prozentzahlen der Aktionsformentypen sind in Melodie (55,88 %) und in Harmonik (19,12 %) zu beobachten.
Die Aktionsformen, mit denen die meisten Beispielen bearbeitet werden sollen, sind generell in Gusindes Übungsfeld I erwähnt: Klopfen, Abzählen, Singen der Noten; Hören und Aufschreiben der Töne;[28] daher wurde die Mehrzahl der Aktionsformen in seinem Buch als *Hören - Singen – Schreiben – Andere* klassifiziert (98,53 %).

(⇨ **Tabellenteil**, Tabelle 4.4, 5.1.4 und 6.1.4)

Fetzer

Ihr Buch enthält ein Vorwort von knapp zwei Seiten. Das Buch ist in Kurs I und Kurs II gegliedert, jedoch nicht systematisch aufgebaut. Kurs I bietet 15 Hausarbeiten und 12 Übungen, Kurs II 11 Hausarbeiten und 14 Übungen. Sie haben verschiedene Inhalte, die teils als Aktionsformen, teils als Aktionsfelder zu klassifizieren sind, wie zum Beispiel:

H 1:= I = Töne nachsingen
H 3:=Ü III a, b, c = Durtonleitern
H 5:= Ü V a und V b = zu gegebenen Melodien zweite Stimmen schreiben
H 6:=Ü VI b und VI c= kleine Terz und kleine Sext;
H 9: = Ü 1X a 1 und 2= Dreiklänge in den Grundformen.

Sie beschreibt die zwei Kurse wie folgt:

> *Die Ausbildung des bewußten Gehörs teilt sich in zwei Kurse: Im I. Kurs handelt es sich um das Unterscheiden von Dur und Moll, um die Bestimmung sämtlicher Intervalle sowie das Erkennen einfacher Klangbildungen einschließlich der Dreiklänge, endlich der wichtigsten Septakkorde in ihrer ursprünglichen Gestalt. Die übrigen Akkorde und reichere Klangformen kommen im II. Kurs zur Behandlung.* (Fetzer 1921, 8)

In den Tabellen und Grafiken kann man Folgendes beobachten: Es wurden 63 Aktionsformen in 7 Aktionsformenfelder identifiziert: einzelne Töne, Intervalle, Akkorde, Skalen, Melodie, Zweistimmigkeit und Harmonik. Die Mehrzahl der Aktionsformen findet sich bei der Harmonik (38,10 %), den Akkorden (19,05 %) und der Melodie (14,29 %).

---

[27] *"Wie die Schulpädagogik nicht mit verschiedenen Alphabeten oder mehreren fremden Sprachen gleichzeitig einsetzt, so muss auch der Unterricht in Gehörbildung bei solider Arbeit ein Teilziel nach dem anderen zu erreichen suchen. Demgemäss sind die verschiedenen Tonarten, das Dur- und Mollgeschlecht, sowie die Chromatik, die Ein-, Zwei- und Mehrstimmigkeit nicht neben-, sonder nacheinander zu betreiben."* (Gusinde 1911, XII).

[28] Siehe (Gusinde 1911, 1).

Die Autorin verwendet 15 verschiedene Aktionsformentypen. Die am meisten verwendeten Aktionsformentypen in diesem Buch sind *Hören - Erkennen* (20,63 %), *Hören - Schreiben* (17,46 %), *Singen* (15,87 %) und *Auswendig – Lesen - Spielen - Andere* (7,94 %).

(⇨ **Tabellenteil,** Tabelle 4.5, 5.1.5 und 6.1.5)

Grabner

Sein Buch beginnt mit einer *Anleitung zum Gebrauch* von drei Seiten, daran schließen sich die Übungen an, die in drei Stufen gegliedert werden: Unterstufe (Teil I und II), Mittelstufe (Teil I und II) und Oberstufe. Die Bezeichnungen der Übungen sind eine Kombination von Aktionsform und Aktionsfeld. Schon in der Unterstufe (Teil I) gibt es mehrstimmige Beispiele. Grabner begründet dies lernpsychologisch wie didaktisch:

> *Denn im Gegensatz zur älteren Gepflogenheit, dem Schüler zwei- und mehrstimmige Diktate erst nach Absolvierung schwieriger einstimmiger zu bieten, bringt hier schon die Unterstufe leichte zwei- und dreistimmige Aufgaben, um den Schüler möglichst früh mit dem polyphonen linearen Hören vertraut zu machen.* (Grabner 1950, 4)

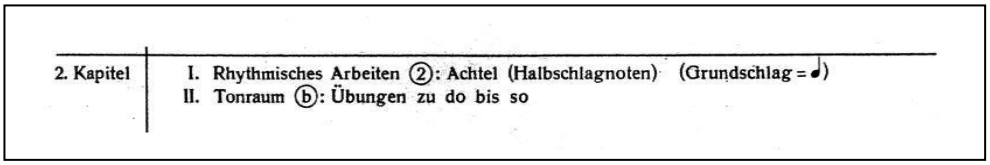
In den Tabellen und Grafiken kann man Folgendes beobachten: Es wurden 75 Aktionsformen in acht Aktionsformenfelder identifiziert, nur für Einzelne Töne und Formenlehre sind keine Aktionsformen in Grabners Buch enthalten. Die Mehrzahl der Aktionsformen sind Harmonik (21,33 %), Melodie (18,67 %) und Intervalle (14,67 %). Grabner konzentriert seine Aktionsformenstrategie in sieben verschiedene Aktionsformentypen, er bevorzugt als Aktionsformentypen *Hören - Schreiben* (57,33 %) und *Hören - Erkennen* (18,67 %).

(⇨ **Tabellenteil,** Tabellen 4.6, 5.1.6 und 6.1.6)

Schenk

Seine Methode wurde in einer Folge von acht Heften veröffentlicht. Jedes Heft stellt ein Kapitel mit drei bis sieben Teilen vor:

- Ein oder zwei Teile sind für Rhythmisches Arbeiten, Tonraumarbeit, Gehörübungen, Übungen zur Formenlehre, Klang- und Intervallgehörübungen und Übungen im gedächtnismäßigen Erfassen vorgesehen (Schenk 1951, 4-6).
- Die rhythmische Arbeit gliedert er in 10 Stufen; jede Stufe ist mit einer Nummer in einem Zirkel bezeichnet und hat bestimmte rhythmische Werte und Takte.



Faksimile. Mit Schenks Symbolen (Schenk 1951, 4)

- Die Tonraumarbeit ist mit Buchstaben von **a** bis **q** gegliedert. Am Anfang werden in jedem Tonraum verschiedene tonale Stufen mit do-Silben in Dur und Moll, am Ende auch andere Tonarten wie Kirchentonarten und „Zigeunertonarten" erarbeitet.
- Auch wenn der Autor es nicht wörtlich sagt: Die Gliederung des Buches zeigt, dass man die verschiedenen Teile eines Kapitels parallel bearbeiten sollte.

In den Tabellen und Grafiken kann man Folgendes beobachten: Es wurden 284 Aktionsformen in acht verschiedenen Aktionsformenfeldern identifiziert. Die einzigen Aktionsfelder ohne Aktionsformen sind Einzelne Töne und Dreistimmigkeit. Schenk ist der einzige Autor, der Formenlehre in seine Gehörbildung mit einbezieht. Die Tätigkeit bei den Aktionsformen konzentriert sich auf zwei Felder: Melodie (33,45 %) und Rhythmik (19,37 %).

Schenks Gehörbildungsstrategie bietet 27 Aktionsformentypen; die Aktivität konzentriert sich auf *Andere* (16,90 %), auf *Singen* (14,79 %), *Hören - Erkennen* (11,97 %), *Hören - Schreiben* (8,10 %) und *Lesen - Singen* (7,75 %).

(⇨ **Tabellenteil,** Tabelle 4.7, 5.1.7 und 6.1.7)

Mackamul

Sein Lehrbuch der Gehörbildung wurde in zwei Bänden veröffentlicht: *Elementare Gehörbildung* und *Hochschul-Gehörbildung*. Die Einführung und die Erläuterung zur Methodik sind rund zwölf Seiten lang. Mackamuls Gehörbildung weist eine Gliederung in 6 Stufen auf, drei im ersten und drei andere in zweitem Band.
Der Stoff selbst ist in 11 Stränge gegliedert: **R**: rhythmische Ausbildung, **J_1:** intervallisches Hören einstimmig, **J_2:** zwei- und mehrstimmiges intervallisches Hören, **D_1:** Dur einstimmig, **D_2, D_3, D_4, M_1:** Moll einstimmig, **M_2, M_3** und **M_4.** Alle diese Stränge sollen gleichzeitig bearbeitet werden:

> *Im Unterricht werden stets mehrere Disziplinen einer Ausbildungsstufe nebeneinander bearbeitet*. (Mackamul 1969, 13)

In den Tabellen und Grafiken kann man Folgendes beobachten: Es wurden 243 Aktionsformen in neun Aktionsformenfelder identifiziert - Formenlehre kommt nicht vor. Harmonik (30,04 %), Intervalle (23,05 %) und Melodie (18,11 %) vereinigen die Mehrzahl der Aktionsformen. Mackamul benutzt 29 verschiedene Aktionsformentypen: Die Tätigkeit konzentriert sich auf *Hören - Schreiben* (20,16 %), *Hören - Erkennen* (13,17 %), *Auswendig - Spielen - Andere* (10,29 %), *Lesen - Singen* (8,64 %) und *Hören - Spielen* (8,23 %).

(⇨ **Tabellenteil,** Tabellen 4.8, 5.1.8 und 6.1.8)

Quistorp

Ihr Buch bietet vier Sektionen, mit denen die Autorin ihre theoretische Konzeption ausweist: am Anfang die Sektion *Zur Methodik und Didaktik der Gehörbildung; Vorbemerkungen*, und am Ende drei Sektionen: *Möglichkeiten einer weiterführenden Gehörerziehung*, *Praktische Unterrichtserfahrungen* und *Kritische Schlussbetrachtungen* (insgesamt etwa 18 Seiten).
Der Stoff ist in drei Ausbildungsgänge gegliedert:

I Rhythmische Hörerziehung
II Intervall- und Melodiehören
III Akkord- und Harmoniehören.

Die Übungen sind in drei Ebenen gegliedert: Unter- Mittel- und Oberstufe, mit **U**, **M** und **O** bezeichnet, die ersten Stufen sind in **U I** und **U II**, **M I** und **M II** unterteilt. Die drei Ausbildungsgänge sollen Studierende parallel erarbeiten:

> *Die praktische Anwendung im Unterricht erfolgt daher in ständiger Kombination aller Einzelgebiete: in jeder einzelnen Stunde, gleich welcher Leistungsstufe, müssen rhythmische, intervallisch-melodische, harmonische und, bei allem mit einbezogen, Gedächtnisübungen angesetzt werden.* (Quistorp 1970, 3)

In den Tabellen und Grafiken kann man Folgendes beobachten: Es wurden 105 Aktionsformen in sieben Aktionsformenfelder identifiziert: Rhythmik, Intervalle, Skalen, Akkorde, Melodie, Zweistimmigkeit und Harmonik. Die Tätigkeit konzentriert sich sich hauptsächlich auf die Aktionsfelder Harmonik (33,33 %), Rhythmik (24,76 %) und Melodie (20,00 %).
Quistorps Strategie erweist sich als sehr vielfältig. Die Autorin benutzt 22 Aktionsformentypen. Die Aktivität konzentriert sich auf *Lesen - Singen – Hören - Schreiben* (41,90 %), die dominante Aktionsformenkette der Autorin. Im Vergleich mit anderen Autoren werden andere Aktionsformentypen nur sehr wenig verwendet.

(⇨ **Tabellenteil,** Tabellen 4.9, 5.1.9 und 6.1.9)

Hempel

Sein Buch besitzt nur ein kurzes Vorwort von einer Seite. Der Stoff wird in Hempels Buch in Rhythmik, Melodik und Harmonik als den „klassischen Parametern" aufgeteilt. Die Übungen sind nicht in Stufen oder Ebenen gegliedert.
In den Tabellen und Grafiken kann man Folgendes beobachten: Es wurden 49 Aktionsformen in neun Aktionsfelder identifiziert; Formenlehre kommt nicht vor. Der Autor verwendet 9 Aktionsformentypen. Die häufigsten Aktionsformen sind zu finden bei Intervallen (20,41 %), Akkorde (20,41 %), Rhythmik (16,33 %) und Melodie (14,29 %). Hempels bevorzugte Aktionsformentypen sind *Hören - Erkennen* (42,86 %), *Hören - Schreiben* (20,41 %) und *Hören - Singen* (12,24 %).

(⇨ **Tabellenteil,** Tabelle 4.10, 5.1.10 und 6.1.10)

Taubert

Sein Buch bietet kein originales Autorenvorwort. Im Buch zeigen sich zwei Teile: Der erste Teil bringt Vorübungen und theoretische Erklärungen, der zweite Teil 12 Übungsblätter. Die meisten Blätter bieten Material zu Intervallübungen.
In den Tabellen und Grafiken kann man Folgendes beobachten: Es wurden 60 Aktionsformen in acht Aktionsformenfelder identifiziert: Rhythmik, Einzelne Töne, Intervalle, Skalen, Akkorde, Zweistimmigkeit, Dreistimmigkeit und Harmonik. Die Mehrzahl der Aktionsformen findet sich bei Intervalle (63,33 %); andere Aktionsfelder sind dagegen wenig ausgeprägt. Taubert verwendet 15 Aktionsformentypen. Er beschäftigt sich am meisten mit *Lesen - Singen* (40,00 %), aber auch *Hören - Singen - Spielen* (23,33 %) ist recht häufig anzutreffen.

(⇨ **Tabellenteil,** Tabelle 4. 11, 5.1.11 und 6.1.11)

Kühn

Kühns Buch enthält eine recht umfangreiche Einführung von 12 Seiten. Das Buch ist in zehn Teile gegliedert: Einzelne Töne, Intervalle, Skalen, Dreiklänge, Septakkorde, Akkordfolgen, Melodien, Zweistimmigkeit, Homophone Sätze und Lesen und Hören.
In den Tabellen und Grafiken kann man Folgendes beobachten: Es wurden 92 Aktionsformen in sieben Aktionsformenfelder identifiziert: Einzelne Töne, Intervalle, Skalen, Akkorde, Melodie, Zweistimmigkeit, und Harmonik. Die Mehrzahl der Aktionsformen findet sich bei Harmonik (58.70 %), an zweiter Stelle bei Melodie (9,78 %) und dann bei Intervallen (8,70 %). Kühn verwendet eine Vielfalt von Aktionsformentypen, insgesamt 28. Die vorrangig verwendeten Aktionsformentypen sind *Hören – Singen – Spielen – Andere* (17,39 %), *Hören - Singen – Spielen* (16,30 %), *Hören - Spielen – Andere* (8,70 %) und *Singen* (7,61 %).

(⇨ **Tabellenteil,** Tabelle 4.12, 5.1.12 und 6.1.12)

Möller

Sein Buch bringt nur ein knappes Vorwort von einer halben Seite. Es ist in zehn Kapitel gegliedert: Kapitel I und III beschäftigen sich mit Tonleitern, IV mit Intervallen, V und VI mit Akkorden und Akkordfolgen, die anderen Kapitel mit Prinzipien der Modulation, Improvisation von Liedbegleitungen und anderen harmonischen Aspekten.
In den Tabellen und Grafiken kann man Folgendes beobachten: Es wurden 68 Aktionsformen in fünf Aktionsformenfelder identifiziert: Harmonik, Akkorde, Intervalle, Skalen und Einzelne Töne. Möllers Hauptaktionsformenfeld ist Harmonik (51,47 %), dann Skalen (19,12 %) und Akkorde (17,65 %). Möller verwendet 12 verschiedene Aktionsformentypen. Die Mehrzahl der Aktionsformentypen findet sich in *Auswendig – Lesen - Spielen – Andere* (25,00 %), dann *Schreiben* (13,24 %) und *Singen* (13,24 %).

(⇨ **Tabellenteil,** Tabelle 4.13, 5.1.13 und 6.1.13)

2.2 Übersicht II: Statistik der Elemente und Bausteine der Gehörbildung (Aktionsformenfelder) im Autorenvergleich

Die **Tabelle 5 a** zeigt die Autoren, die Aktionsformenfelder und die Quantität der Übungen, **Tabelle 5 b** zeigt dasselbe mit Prozentzahlen. Hier wird ersichtlich, welche Aktionsformenfelder jeder Autor berücksichtigt bzw. nicht berücksichtigt. Zugleich wird auch deutlich, in welchem Aktionsformenfeld am Intensivsten geübt wird.

Die Autoren wurden chronologisch nach dem Jahre der ersten Auflage ihrer Gehörbildungsbücher geordnet. Die Aktionsformenfelder wurden nach folgendem Kriterium geordnet: zuerst die Aktionsformenfelder, die isolierte Aspekte behandeln (Rhythmik, Einzelne Töne, Intervalle, Skalen und Akkorde), dann die Aktionsformenfelder, die in einem musikalischen Kontext arbeiten (Melodie, Zweistimmigkeit, Dreistimmigkeit, Harmonik, Formenlehre).

Die Anzahl der identifizierten Aktionsformen in jedem Buch ist sehr verschieden, zwischen 12 (Riemann) und 284 (Schenk). Autoren, die nicht in Stufen gliedern, verwenden weniger Aktionsformen.

Die Mehrzahl der Autoren (9) bearbeiten zwischen 7 und 9 Aktionsformenfelder, die Autoren mit vielen Aktionsformenfeldern sind Mackamul und Hempel, beide mit 9, dann kommen mit je 8 Eccarius, Grabner, Schenk und Taubert und Fetzer, dann Quistorp und Kühn mit 7. Als Autoren mit wenigen Aktionsformenfeldern fallen Gusinde (5), Riemann (4) und Sekles (1) auf.

Die Übersicht über die Quantität der Aktionsformenfelder pro Autor gibt ebenfalls Aufschlüsse über Schwerpunkte bisheriger Gehörbildungsdidaktik: *Harmonik* bei 12 Autoren, *Melodie*, *Akkorde* und *Zweistimmigkeit* bei 11 Autoren, *Intervalle* und *Skalen* bei 7 Autoren, *Rhythmik* und *Dreistimmigkeit* bei 6 Autoren und schließlich *Einzelne Töne* bei 6 und *Formenlehre* bei nur 1 Autor.

In der Tabelle 5 c kann man beobachten, wieviel Prozent jeder Autor in seiner Konzeption den Aktionsformen in jedem Aktionsformenfeld zuweist (je Autor = 13/100 %). An dieser Tabelle kann man gleichfalls beobachten, dass bei die Mehrzahl der Autoren die Aktionsformenfelder Melodie und Harmonik die höchsten Prozentzahlen der Aktionsformen aufweisen: Melodie hat die höchsten Prozentzahlen bei fünf Autoren (Riemann, Eccarius, Sekles, Gusinde und Schenk), Harmonik hat die höchsten Prozentzahlen bei sechs Autoren (Fetzer, Grabner, Mackamul, Quistorp, Kühn und Möller). Ein anderes Aktionsformenfeld mit hohen Prozentzahlen, Intervalle, zeigt sich bei Taubert mit 63,33 % und bei Hempel mit 20,41 %, jedoch finden sich auch bei Hempel Akkorde mit 20,41 %.

Einzelne Töne, ein Aktionsformenfeld, das nur 6 Autoren bearbeiten, hat sehr niedrige Prozentzahlen (6,67 % - 0,41 %), was nicht selten ist, weil sich in der Regel nur sehr wenige Aktionsformen mit diesem Feld beschäftigen, da dies nicht als komplex angesehen wird. Aber bei einzelnen Tönen könnte zum Beispiel die Klangfarbe Gehörbildungsgegenstand sein – darauf wird später noch eingegangen.

(⇨ Tabellenteil, Tabellen 5 a, b und c. Statistiken der Elemente und Bausteine der Gehörbildung in den Büchern)

2.3 Übersicht III: Statistik der Häufigkeit einzelner Aktionsformentypen im Autorenvergleich

Tabelle 6 a zeigt die 73 verschiedenen Aktionsformentypen und die Anzahl jeder Aktionsform in den 13 Büchern. **Tabelle 6 b** stellt Gleiches in Prozentzahlen dar.

Nach der Anzahl der Häufigkeit, kann man 3 Gruppen von Aktionsformentypen unterscheiden. Die erste Gruppe mit den am häufigsten verwendeten hat 8 Aktionsformentypen: *Hören - Schreiben*, *Hören - Erkennen*, *Singen*, *Lesen - Singen*, *Andere*, *Lesen - Hören - Singen - Schreiben - Andere*, *Auswendig – Lesen – Spielen – Andere, Lesen - Hören - Schreiben – Singen* und *Hören – Singen - Spielen*.

Eine zweite Gruppe bildet sich mit 12 Aktionsformentypen, die 6 bis 29 mal vorkommen, eine dritte mit den restlichen Aktionsformentypen, in der 5 Fälle oder weniger registriert worden sind.

Singen ist der Aktionsformentyp, der von mehreren Autoren verwendet wird (10), dann kommen *Hören – Schreiben* (= Diktat), die von 9 Autoren verwendet wird, ebenso häufig *Hören- Singen* (9) und *Andere* (9), danach *Lesen – Singen* (8), *Lesen – Singen – Andere* (8) und *Hören – Singen - Erkennen.*

Die höchsten Prozentzahlen sind wieder von besonderem Interesse, weil sich hier wieder die unterschiedlichen Konzeptionen abbilden:
Riemann (100 %), Sekles (100 %) Grabner (57,33 %) und Mackamul (20,16 %) treffen sich in *Hören - Schreiben*, Fetzer (20,63 %) und Hempel (42,86 %) in *Hören – Erkennen*, Eccarius (18,33 %) und Taubert (40,00 %) in *Lesen - Singen,* Einzelfälle sind *Gusinde (98,53 %)* in *Lesen - Hören – Singen – Schreiben – Andere,* Quistorp (42,86 %) in *Hören – Schreiben – Singen*, Schenk (15,85 %) in *Singen*, Kühn (13,04 %) in *Singen – Spielen – Andere*, Möller (36,76 %) allein *Spielen – Andere*.

Interessant ist nun die Frage, wie Gehörbildung in rund 100 Jahren Gehörbildungsgeschichte in Deutschland betrieben wurde, welches Profil vorherrschend ist. Dazu wurden nun die 13 Autoren gleich 100 Prozent gesetzt. Auf diese Weise erhält man folgende Ergebnisse bei den Aktionsformentypen mit den höchsten Prozentzahlen:

- *Hören - Schreiben* 26,33 %
- *Hören - Erkennen* 9,37 %
- *Lesen - Singen* 6,92 %
- *Lesen - Hören – Singen – Schreiben - Andere* 7,68 %
- *Singen* 6,61 %
- *Andere* 5,01 %

Das Diktat (*Hören - Schreiben*) ist offenbar der vorrangige Aktionsformentyp der Gehörbildungsmethodik in Deutschland.

(⇨ **Tabellenteil, Tabellen 6 a, b und c.** Statistik der Häufigkeit einzelner Übungsfelder und Aktionsformentypen bei den untersuchten Autoren)

2.4 Übersicht IV: Systematisierung der Aktionsformen nach Aktionsformenfeldern

Die nächste Phase des Arbeitsprozesses war die Systematisierung der Aktionsformen nach Aktionsformenfeldern (**Tabellen 7.1-7.10**). Die neuen Tabellen wurden mit der Umwandlung der Daten aus den **Tabellen 4.1 – 4.13** erstellt. Dazu waren zwei Schritte notwendig:

- Die neuen Tabellen werden nach Aktionsformenfeldern und Autoren geordnet (**Tabellen 7.1-7.10**). Dabei erweist sich der Tabellenaufbau insoweit als praktisch, weil man in jedem Aktionsformenfeld alle Autoren vergleichend betrachten kann - jeden Autor mit der originalen Abfolge seiner Aktionsformen und ihrer Thematik.[29] Es zeigt sich hier bereits deutlich, welche Inhalte jeder Autor als Übung anbietet bzw. nicht anbietet.
- Der andere Schritt war die Aufgabe, die neuen Tabellen nach Aktionsformenfeldern und Aktionsformentypen zu gliedern. Auf diese Weise ist anschließend nur eine Zusammenfassung ähnlicher Aktionsformen nötig, um die Aktionsformentypen zu erhalten (**Tabellen 10.1 – 10.10**).

Kommentare zu den Tabellen 7.1 - 7.10

Rhythmik

Nur sieben von den dreizehn Autoren arbeiten in diesen Aktionsformenfeld: Eccarius, Grabner, Schenk, Mackamul, Quistorp, Hempel und Taubert. Es wurden 112 Aktionsformen (= 100 %) in diesem Aktionsformenfeld identifiziert. Die genannten Autoren verwenden nur 16 von 73 mögliche Aktionsformentypen.
Die höchste Anzahl und Prozentzahl der Aktionsformentypen dieses Aktionsformenfeldes ist in *Hören - Schreiben* mit 26 Aktionsformen, die 23,21 % entsprechen, danach kommen *Andere* 23 (20,54 %), *Lesen – Andere* 12 (9,82 %), *Schreiben* 12 (9,82 %) und *Lesen – Hören – Singen – Schreiben* 6 (5,36 %). Die restlichen Aktionsformentypen haben weniger als 5 %.
In diesem Aktionsformenfeld sind häufig Aktionsformen zu finden, die als *Andere* klassifiziert wurden, oder ein Teil der Aktionsformen wurde als *Andere* klassifiziert. Zwei Fälle von *Andere* können sich in diesem Aktionsformenfeld unterscheiden, der erste ist spezifisch für Rhythmik wie zum Beispiel: *Taktieren*, *Klatschen*, *Klopfen*, *Marschieren*, *rhythmische Kanons*, *rhythmische Ostinati*, *lautes Zählen des Taktmaßes*, *Übertragen von Sprachrhythmen in Notenschrift* und *rhythmische Werte umschreiben*. Der zweite Fall ist nicht spezifisch für dieses Feld, zum Beispiel: *Improvisieren*, *Ergänzen* und *Erfinden*. Zwei Aktionsketten in der Kombination mit *Auswendig* sind spezifisch für das Aktionsfeld Rhythmik: *Auswendig – Lesen - Schreiben – Andere* und *Auswendig – Hören – Schreiben – Andere*.

(⇨ **Tabellenteil,** Tabelle 7.1)

Einzelne Töne

Nur sechs von den dreizehn Autoren bieten Aktionsformen in diesem Aktionsformenfeld an: Fetzer, Mackamul, Hempel, Taubert, Kühn und Möller. Es wurden 13 Aktionsformen (=100 %) in diesem Aktionsformenfeld identifiziert. Die Autoren verwenden von 73 möglichen Aktionsformentypen nur 4.
Die höchste Anzahl und Prozentzahl der Aktionsformen dieses Aktionsformenfeldes sind *Hören – Singen – Spielen* mit 7 Aktionsformen, die 53, 85 % entsprechen, danach kommen *Hören - Singen* 4 (30,77 %) und dann mit 1 (7,69 %) *Hören – Spielen – Schreiben – Erkennen* und *Andere*. Die Aktionsform *Andere* bedeutet in diesem Fall „*Töne sind enharmonisch zu verwechseln (ansagen: z. B. fis = ges)*“.

(⇨ **Tabellenteil,** Tabelle 7.2)

[29] Die Tabellen 8.1-8.10 erfassen die Bedeutung bzw. Wichtigkeit einzelner Aktionsformenfelder pro Autor. Die Tabellen 9.1-9.10 zeigen die Abfolge der Aktionsformen bei jedem Autor.

Intervalle

Zehn von den dreizehn Autoren bieten in diesem Aktionsformenfeld spezifische Aktionsformen an: Eccarius, Fetzer, Grabner, Schenk, Mackamul, Quistorp, Hempel, Taubert, Kühn und Möller. Es wurden in diesem Aktionsformenfeld insgesamt 187 Aktionsformen (=100 %) identifiziert. Die Autoren verwenden von 73 möglichen Aktionsformentypen nur 29.
Die höchste Anzahl und Prozentzahl der Aktionsformen dieses Aktionsformenfeldes zeigen sich bei *Lesen – Singen* mit 43 Aktionsformen, die 22,99 % entsprechen, danach folgen *Hören – Erkennen* 34 (18,88 %), *Singen* 22 (11,76 %), *Hören – Schreiben* 11 (5,88 %) *Hören – Singen – Spielen* 11 (5,88 %), und *Hören – Singen* 10 (5,35 %). Alle restlichen Aktionsformentypen haben weniger als 5 %.

(⇨ **Tabellenteil,** Tabelle 7.3)

Skalen

Zehn von den dreizehn Autoren präsentieren in diesem Aktionsformenfeld Aktionsformen: Eccarius, Fetzer, Grabner, Schenk, Mackamul, Quistorp, Hempel, Taubert, Kühn und Möller. Es wurden 78 Aktionsformen (=100 %) in diesem Aktionsformenfeld identifiziert. Diese Autoren verwenden von 73 möglichen Aktionsformentypen nur 15.
Die höchste Anzahl und Prozentzahl der Aktionsformen dieses Aktionsformenfeldes findet sich bei *Singen* 32 (41,03 %), *Hören – Erkennen* 10 (12,82 %), *Hören - Singen – Spielen – Andere* 7 (8,97 %), *Lesen – Singen* 6 (7,69 %), *Hören – Schreiben* 5 (6,41 %) und *Andere* 4 (5,13 %). Die restlichen Aktionsformentypen weisen weniger als 5 % auf. Im Fall *Andere* ist *innerlich Voraushören*, *Transponieren* und *Sagen der Notennamen der Skalen* gemeint.

(⇨ **Tabellenteil,** Tabelle 7.4)

Akkorde

Elf von den dreizehn Autoren bieten in diesem Aktionsformenfeld Aktionsformen an: Eccarius, Gusinde, Fetzer, Grabner, Schenk, Mackamul, Quistorp, Hempel, Taubert, Kühn und Möller. Es wurden 100 (=100 %) Aktionsformen in diesem Aktionsformenfeld identifiziert. Von 73 möglichen Aktionsformentypen verwenden diese Autoren nur 17.
Die höchsten Prozentzahlen der Aktionsformen dieses Aktionsformenfeldes sind bei *Singen* 26 (26 %), *Hören – Erkennen* 20 (20 %), *Andere* 12 (12 %) und *Hören – Singen* 18 (18 %) zu finden. Die restlichen Aktionsformentypen zeigen weniger als 5 %. In Fall *Andere* ist gemeint *„die Noten eines Akkords oder seine Auflösung sagen"*.

(⇨ **Tabellenteil,** Tabelle 7.5)

Melodie

Elf von den dreizehn Autoren bieten in diesem Aktionsformenfeld spezifische Aktionsformen an: Riemann, Eccarius, Sekles, Gusinde, Fetzer, Grabner, Schenk, Mackamul, Quistorp, Hempel und Kühn. Es wurden 298 Aktionsformen (=100 %) in diesem Aktionsformenfeld identifiziert. Die Autoren verwenden von den 73 Aktionsformentypen 38.
Die höchsten Prozentzahlen der Aktionsformen dieses Aktionsformenfeldes sind bei *Hören – Schreiben* 68 (22,82 %), *Lesen - Hören – Singen – Schreiben – Andere* 39 (13,09 %), *Lesen – Singen* 33 (11,07 %), *Hören – Erkennen* 21 (7,05 %), *Lesen – Singen – Andere* 19 (6,38 %) und *Andere* 19 (6,38 %) zu finden. Die restlichen Aktionsformentypen weisen wieder weniger als 5 % auf. Im Fall *Andere* beinhaltet dies *Erfinden einer melodische Linie*, *Ergänzen* und *Lieder und Liedzeilen variieren* und in den Aktionsformenketten ist *mit Handzeichnen*, *mit Silbenbenennung*, *transponieren* und *nach Moll übertragen* gemeint.

(⇨ **Tabellenteil,** Tabelle 7.6)

Zweistimmigkeit

Hier zeigen elf von den dreizehn Autoren spezifische Aktionsformen: Riemann, Eccarius, Gusinde, Fetzer, Grabner, Schenk, Mackamul, Quistorp, Hempel, Taubert und Kühn. In diesem Aktionsformenfeld wurden 71 Aktionsformen (=100 %) identifiziert. Die Autoren verwenden von 73 möglichen Aktionsformentypen 22.
Die höchsten Prozentzahlen der Aktionsformen dieses Aktionsformenfeldes zeigen sich bei *Hören – Schreiben* 29 (40,85 %), *Lesen – Singen – Hören – Schreiben - Andere* 13 (18,31 %) und *Hören – Singen* 3 (4,23 %). Die restlichen Aktionsformentypen zeigen weniger als 4 %.

(⇨ **Tabellenteil,** Tabelle 7.7)

Dreistimmigkeit

In diesem Aktionsformenfeld bieten elf von dreizehn Autoren spezifische Aktionsformen an: Riemann, Eccarius, Gusinde, Fetzer, Grabner, Schenk, Mackamul, Quistorp, Hempel, Taubert und Kühn. Es wurden hier 25 Aktionsformen (=100 %) identifiziert. Von 73 möglichen Aktionsformentypen verwenden die Autoren nur 5.
Die höchste Anzahl bzw. Prozentzahl der Aktionsformen dieses Aktionsformenfeldes zeigt sich bei *Hören – Schreiben* 18 (72 %), dann *Lesen - Hören – Singen – Schreiben – Andere 3* (12 %) *Hören – Spielen* 2 (8 %) und *Andere* 1 (4 %). Im Fall Andere ist *Transponieren* gemeint.

(⇨ **Tabellenteil,** Tabelle 7.8)

Harmonik

Immerhin zwölf von den dreizehn Autoren bieten in diesem Aktionsformenfeld spezifische Aktionsformen an: Riemann, Eccarius, Gusinde, Fetzer, Grabner, Schenk, Mackamul, Quistorp, Hempel, Taubert, Kühn und Möller. Es wurden 298 Aktionsformen (=100 %) in diesem Aktionsformenfeld identifiziert - die zweithöchste Anzahl von Aktionsformen. Diese Autoren verwenden von 73 möglichen Aktionsformentypen 44.
Die Betrachtung der Anzahl und Prozentzahl der Aktionsformen zeigt hier folgende Verteilung: *Auswendig - Lesen - Spielen – Andere* 49 (16,39 %), *Hören – Schreiben* 32 (10,70 %), *Lesen - Hören – Singen – Schreiben* 31 (10,37 %), *Hören – Erkennen* 22 (7,36 %) und *Singen* 18 (6,02 %). Die restlichen Aktionsformentypen sind wieder mit weniger als 5 % vertreten. Im Fall *Andere* sind *Transponieren, Improvisieren, Liedbegleiten, innerlich Hören* und theoretische Aufgaben wie *schriftliche Auflösungen schreiben* gemeint.

(⇨ **Tabellenteil**, Tabelle 7.9)

Formenlehre

Dieses Aktionsformenfeld wird nur von Schenk als einzigem Autor berücksichtigt. In diesem Aktionsformenfeld wurden 26 Aktionsformen (=100 %) identifiziert. Schenk verwendet 3 der 73 möglichen Aktionsformentypen.
Die Anzahl- bzw. Prozentverteilung der Aktionsformen zeigt sich hier wie folgt: *Andere* 14 (53,85 %), *Hören – Erkennen* 9 (34,62 %) und *Analysieren – Hören* 3 (11,54 %). Im Fall *Andere* ist *Erfinden* und *Ergänzen* gemeint.

(⇨ **Tabellenteil,** Tabelle 7.10)

2.5 Erfassen der Bedeutung bzw. Wichtigkeit einzelner Aktionsformenfelder pro Autor

Grundlage für den nächsten Arbeitsschritt sind die **Tabellen 7.1-7.10**. Die **Tabellen 8.1-8.10** zeigen nun Themen und Besonderheiten jedes Autors im Vergleich. Das ist insofern interessant, weil man jetzt im Vergleich jedes Aktionsformenfeldes sehen kann, was bei vielen Autoren quasi den Standard des Curriculum bildet, was speziell bzw. individuell noch als Erweiterung gesehen und was an Inhalten überhaupt nicht berücksichtigt wird.

Kommentare zu den Tabellen 8.1 – 8.10

Rhythmik

Nur in sieben Büchern finden sich Abschnitte bzw. Kapitel, die sich mit diesem Aktionsformenfeld befassen. In diesem Aktionsformenfeld besteht die gemeinsame Thematik darin, dass die meisten Autoren die klassischen rhythmischen Kontexte ohne Taktwechsel und die rhythmische Werte bis Zweiunddreißigstel bearbeiten. Taktwechsel werden nur von Grabner und Quistorp berücksichtigt. Fast alle Autoren bieten dazu nur kurze und eigene Übungsbeispiele an. Einzig Mackamul arbeitet mit Rhythmen aus Literaturbeispielen in längeren Ausschnitten – interessanter Weise hier nur mit Mozarts Sonaten. Interessante Übungen wie z. B. den Rhythmus von ganzen Musikwerken zu abstrahieren, werden nur von Schenk und Hempel empfohlen. Griechische Metren als Grundrhythmen kommen nur bei Grabner vor. Grundprobleme wie die Unterscheidung von Metrum, Takt, Rhythmus und die Wahrnehmung von Auftakt- und Volltaktbeginn werden nur bei Eccarius und Schenk ausführlich behandelt. Hempel bietet als einziger auch das Training von geraden gegen ungerade Werte an. Wie die Tabelle zeigt, werden Sprachrhythmen, rhythmische Ostinati und Kanons nur jeweils von einem Autor berücksichtigt.

(⇨ **Tabellenteil,** Tabelle 8.1)

Einzelne Töne

Nur sechs Autoren bearbeiten dies kleine Aktionsformenfeld; es sind Tontreffübungen: Einzelne Töne sollen nachgesungen werden. Dies wird in einem Kurs meistens als eine der ersten Aktionsformen empfohlen. Fetzer beruft sich darauf, dass diese Übung von Jacques Dalcroze empfohlen wurde.[30] Kühn meint, dass viele Studenten Schwierigkeiten mit der Aufgabe haben, obwohl diese Fähigkeit auf den ersten Blick nicht sehr kompliziert zu sein scheint.

> *Darum unterschätze man beispielsweise nicht die scheinbar triviale Aufforderung, einen bestimmten Ton nachzusingen: Viele haben bereits damit, nicht allein aus Scheu vor stimmlicher Veräußerung, erhebliche Schwierigkeiten.* (Kühn 1983, 18).

Karpinski fügt sie als eine wichtige Vorübung in seinem Kapitel *Preliminary Listening Skills* ein (Karpinski 2000, S. 33).
Obwohl dieses Feld eher klein ist, zeigen sich viele Variabeln. Einige Autoren empfehlen nur einzelne Töne in extremen Lagen zu arbeiten, andere auch im Stimmbereich. Einige arbeiten ohne und andere mit absoluten Namen. Einige denken nur an Nachsingen ohne Notennamen, andere lassen einzelne Töne als absolute Töne üben – „Sing mal ein a'!" Möller schlägt nur eine theoretische Aufgabe vor.

(⇨ **Tabellenteil,** Tabelle 8.2)

[30] Fetzer 1911, 11.

Intervalle

Alle Autoren (zehn), die in diesem Aktionsformenfeld arbeiten, verwenden eigene Übungsbeispiele, nur drei arbeiten auch zusätzlich mit Literaturbeispielen. Alle erarbeiten die Intervalle im Oktavraum, nur drei gehen über den Oktavraum hinaus. Manche Autoren erarbeiten die Intervalle in tonalem Kontext, andere wiederum nur in freitonalem Kontext; nur eine dritte Gruppe verwendet beide Kontexte. Besondere Themen dieses Aktionsfeldes sind Stamm- und Strebeintervalle[31] sowie Dissonanzen und Konsonanzen.

(⇨ **Tabellenteil,** Tabelle 8.3)

Skalen

Alle zehn Autoren erarbeiten die Dur- und Moll-Skalen. Andere Skalen wie die modalen Skalen, die Ganztonskala und die chromatische Skala werden ebenfalls häufig erarbeitet. Eher selten sind Pentatonik, Zigeuner-Moll und Zigeuner-Dur Gegenstand des Gehörbildungsunterrichts. Nur Grabner verwendet noch zwei andere Skalen: „Durmoll" (1. Tetrachord Dur, 2. Moll) und „Molldur" (1. Tetrachord Moll, 2. Dur).

(⇨ **Tabellenteil,** Tabelle 8.4)

Akkorde

In diesem Aktionsformenfeld gibt es kaum Unterschiede zwischen den Autoren; alle erarbeiten dasselbe Material: Dreiklänge und Septakkorde. Einzig Grabner und Möller arbeiten mit besonderen dreistimmigen Strebeklängen, und Hempel bezieht zusätzlich dissonante Klänge mit ein.[32]

(⇨ **Tabellenteil,** Tabelle 8.5)

Melodie

Elf von dreizehn Autoren erarbeiten dieses Aktionsformenfeld; alle verwenden tonale Melodien. Nur sechs von ihnen beziehen auch Melodien in freitonalem Kontext mit ein. Fast alle (zehn) verwenden dazu eigene Übungsbeispiele, nur wenige noch zusätzlich Literaturbeispiele. Als besondere Themen findet man in diesem Aktionsformenfeld Zwölftonreihen und Melodie-Passagen.[33]

(⇨ **Tabellenteil,** Tabelle 8.6)

Zweistimmigkeit

Dies ist ein Aktionsformenfeld mit vielen Variablen. Die meisten Autoren beschäftigen sich mit dem tonalen Kontext (10 von 11) und mit eigenen Übungsbeispielen (acht). Wenige Autoren erarbeiten Zweistimmigkeit im freitonalen Kontext (sechs) und noch weniger mit Literaturbeispielen (vier). Besondere Themen werden von Gusinde, Schenk, Mackamul und Hempel eingeführt. Dies sind weitere Differenzierungen wie z.B. Fanfaren, Hornquintensatz, parallele Stimmführung in Terzen und Sexten, homophone oder polyphone Stimmführung.

(⇨ **Tabellenteil,** Tabelle 8.7)

---

[31] Grabner und Möller verwenden diesen Begriff, z. B für die übermäßige Quarte.

[32] *„Das Übungsziel, das sich in C. 9* (das Bezugskapitel, Anm. d. Verf.) *auf verhältnismäßig konsonante, funktionale Klänge bezog, wird nun auf dissonante, freitonale Klänge erweitert."* (Hempel 1977, 19)

[33] Die ältesten Bücher – Fetzer und Eccarius – verwenden diesen Begriff. Bezeichnet werden damit instrumentale Passagen aus der Literatur.

Dreistimmigkeit

Sieben Autoren arbeiten in diesem Aktionsformenfeld, die meisten im tonalen Kontext und mit eigenen Übungsbeispielen. Im freitonalen Kontext arbeiten vier Autoren und mit Literaturbeispielen nur zwei. Besondere Themen werden von Grabner und Mackamul eingeführt: Klangreihe, Quarten und Sekunden, homophone und polyphone Beispiele.

(⇨ **Tabellenteil**, Tabelle 8.8)

Harmonik

Es ist nicht verwunderlich, dass die Mehrzahl der Autoren (12 von 13) das Aktionsfeld Harmonik einbezieht – zwölf arbeiten dabei tonal, nur sechs auch freitonal. Wiederum bringen die meisten Autoren eigene Übungsbeispiele und nur wenige (5) auch Literaturbeispiele. Besondere Themen sind der homophone Satz, Liedbegleitung und „harmonische Schemata".[34]

(⇨ **Tabellenteil,** Tabelle 8.9)

Formenlehre

Formenlehre ist offenbar für viele Autoren noch kein Gegenstand der Gehörbildung, denn nur ein Autor - Schenk - beschäftigt sich mit den verschiedenen Liedformen und seinen Teilen. Weitere Themen sind bei ihm das Metrum und die Rhythmen der Tänze.

(⇨ **Tabellenteil,** Tabelle 8.10)

[34] Kühn reduziert z.B. eine Sonate Mozarts auf die reinen Akkordfortschreitungen.

2.6 Abfolge der Aktionsformen bei jedem Autor

Mit den **Tabellen 7.1-7.10** „Systematisierung der Aktionsformen nach Aktionsformenfeldern" und zusammen mit einer weiteren Durchsicht der Bücher entstanden die **Tabellen 9.1-9.10**. Die Abfolge der Aktionsformen in jedem Aktionsformenfeld pro Autor zu betrachten ist durchaus didaktisch interessant. Aus der Analyse der Übungssequenzen in jedem Aktionsformenfeld lassen sich – zumindest in einigen Fällen - wichtige Unterschiede zwischen den Autoren beschreiben und Rückschlüsse auf deren Methodik ziehen. Damit dies besser sichtbar wird, sind die nachfolgend genannten Tabellen erstellt worden, welche die Abfolgen in jedem Aktionsformenfeld zeigen.

(⇨ **Tabellenteil,** Tabellen 9.1 – 9.10)

Kommentare zu den Tabellen 9.1 – 9.10

Rhythmik

Hier sind sich die meisten Autoren einig. Sie sehen es als grundlegend an, dass man erst die verschiedenen Zeitwerte (Ganze, Halbe, Viertel, Achtel etc.) lernen soll, dann Übungen mit großen Werten, dann kleinere und andere Unterteilungen wie z. B. Triole, dann regelmäßige (synchron zum Taktakzent orientierte) Rhythmen und danach synkopierte Rhythmen. Nur Eccarius und Schenk fangen gleich mit Metrum und Rhythmus an, mit dem Erkennen von Taktarten und Rhythmen und mit Aufgaben zur Unterscheidung von Auf- und Volltakt. Das Lesen und Erfassen der Rhythmen wird auf verschiedene Weise geübt: mit Taktsprache (spezifische Silben für jeden Zeitwert), mit lautem Zählen des Taktmaßes (Mackamul) und mit Taktieren. Grundrhythmen (griechische Metren) werden nur von Grabner als Einstieg verwendet – dieser methodische Ansatz bei Eccarius Grabner und Schenk ist besonders wichtig, weil Lernende auf diese Weise von Anfang an eine Perspektive von der Struktur eines Rhythmus bekommen. Taktwechsel werden am Ende der Unterrichtssequenz von Grabner und Quistorp geübt.

(⇨ **Tabellenteil,** Tabelle 9.1)

Einzelne Töne

In diesem Aktionsformenfeld wird sehr unterschiedlich geübt: entweder sofort in extremen Lagen oder zunächst erst einmal im Stimmbereich und anschließend in extremen Lagen. Wenn die Autoren nicht nur das Nachsingen, sondern auch die Abfolge „Singen eines Tones - Ton bestimmen – am Klavier kontrollieren" vorschlagen, ist dies erst der zweite Schritt.

(⇨ **Tabellenteil,** Tabellen 9.2)

Intervalle

In diesem Aktionsformenfeld gibt es zwei verschiedene Wege: Einige Autoren üben zunächst erst einmal eine Auswahl der Intervalle, anderen Autoren beziehen gleich alle Intervalle bis zur Oktave mit ein. Mackamul schlägt verschiedene Abfolgen für das Üben von sukzessiven und simultanen Intervallen vor. Insgesamt lassen sich in der Tabelle vier verschiedene Abfolgen erkennen. Man vergleiche dazu Eccarius, Schenk, Grabner und Quistorp, Mackamul.

(⇨ **Tabellenteil,** Tabelle 9.3)

Skalen

In diesem Aktionsformenfeld gibt es ebenfalls zwei verschiedene Wege: Einige Autoren beginnen mit der Stammtonreihe oder einer Auswahl von Skalen, andere Autoren beziehen gleich alle Skalen mit ein. Eccarius, Fetzer und Schenk stellen die Dur-Skala an den Anfang und schließen die Moll-Skala an, Kühn beginnt mit der Moll-Skala und kommt über die so genannten Zigeuner-Skalen erst zur Dur-Skala. Vier Autoren üben alle Skalen von Anfang an.

(⇨ **Tabellenteil,** Tabelle 9.4)

Akkorde

In diesem Aktionsformenfeld sind sich alle Autoren einig: Der Weg führt von den Dreiklängen zu den Septakkorden (Sixte ajoutée wird als Moll-Septakkord erklärt). Einzig Hempel führt später Dissonantklänge ein.

(⇨ **Tabellenteil**, Tabelle 9.5)

Melodie

Das Aktionsformenfeld Melodie wird bei den Autoren hauptsächlich mit Intervallen verbunden bzw. geübt, obwohl sich kaum einer über diesen Zusammenhang äußert. Melodieteile werden auch als Etüde zum singenden Ansagen der absoluten Notenbezeichnung verwendet. Schenk und Mackamul, auch Gusinde empfehlen die Solmisationssilben Tonika-Do, d. h. relative Systeme. Die Übungen von Sekles beruhen meist auf einer dreiklangsorientierten Melodiebildung. In der Abfolge der Übungen dieses Aktionsformenfeldes kann man auch beobachten, dass den Autoren die rhythmische Komplexität der Beispiele bewusst ist, denn sie beginnen mit einfachen rhythmischen Kontexten und nachfolgend progressiver rhythmischer Komplexität.

(⇨ **Tabellenteil,** Tabelle 9.6)

Zweistimmigkeit

Die Abfolgen in diesem Aktionsformenfeld zeigen viele Varianten, weil die musikalischen Beispiele auch sehr verschieden sein können. Dennoch kann man einige Kriterien entdecken: Beispiele zunächst ohne Modulation und danach mit Modulation, homophon und später polyphon orientierte Beispiele, Beispiele mit zunehmender rhythmischer Komplexität.

(⇨ **Tabellenteil,** Tabelle 9.7)

Dreistimmigkeit

In diesem Aktionsformenfeld gibt es bei den Autoren so wenige Beispiele, dass eine abstrahierende Differenzierung kaum möglich ist. Grabners erste Beispiele zeigen keine Modulation und nur einfache Rhythmik, dann schließen sich Beispiele mit chromatischer Melodieführung und später freitonale mit weiträumigen Intervallen an. Mackamul beginnt mit homophonen Beispielen, zuerst ohne Modulation, dann mit Modulation und anschließend mit Polyphonie.

(⇨ **Tabellenteil,** Tabelle 9.8)

Harmonik

In diesem Aktionsformenfeld lassen sich zwei parallele Wege bei den selben Autoren beobachten: Der erste Weg führt von den Dreiklängen zu den Septakkorden; die Akkordfolgen beginnen mit Akkordfolgen, bei denen zwei gemeinsame Töne verwendet werden, dann nur ein gemeinsamer Ton und anschließend keiner. Der zweite Weg berücksichtig die Kadenz: hier fängt man mit den drei Hauptdreiklängen (T S D T) an, danach die Umkehrungen (Sext- und Quartsext-Akkorde), anschließend die Dominantseptakkorde, die Nebendreiklänge, die Zwischendominanten und am Ende die Modulation. Einige Variablen werden in der u. a. Tabelle „Abfolge und methodische Vorschläge" deutlich.

(⇨ **Tabellenteil,** Tabelle 9.9)

Formenlehre

Die Sequenz dieses Aktionsformenfeldes beginnt mit der einsätzigen zweigliedrigen Liedform, dann folgt die einsätzige dreigliedrige Liedform. Es schließen sich die äußere und innere Erweiterung der einsätzigen Liedform an, ihre möglichen Erweiterungen und Kürzungen einschließlich dreitaktiger Motivbildung sowie dreitaktige Satzglieder und – zum Schluss – die zwei- und dreisätzige Liedform, die Tanzmetren und Tanzrhythmen.

(⇨ **Tabellenteil,** Tabelle 9.10)

2.7 Systematik aller Aktionsformentypen

In der nächsten Phase wurden die Tabellen der Systematisierung der Aktionsformen nach Aktionsformenfeldern (**Tabellen 7.1-7.10**) sorgfältig weiter ausgewertet. Von den ursprünglichen quantitativ 1209 Aktionsformen, die in den gesamten Inhalten den 13 Büchern vorkommen, wurden durch die Reduktion 550 klar unterscheidbare Aktionsformen identifiziert. Ähnliche Aktionsformen bei verschiedenen Autoren wurden nicht reduziert, um diese Fälle in der Tabelle aller Aktionsformentypentypen (**Tabellen 10.1-10.10**) sichtbar werden zu lassen. Die gewonnenen Ergebnisse zeigen nun pro Aktionsformenfeld alle Aktionsformen der Autoren im Überblick. Es sind vielfältige didaktische Aktivitäten mit hoher Differenzierung.

Um den Prozess der Reduktion zu verdeutlichen, d. h. welche Art von Aktionsformen abstrahierend zusammengefasst wurden und welche nicht, seien hier drei Beispiele erläutert. Zum Verständnis ist es notwendig, die **Tabellen 7.1** und **10.1** zur Hand zu haben:

Beispiel 1: Einige Aktionsformen werden zu einer einzigen reduziert.

> In der **Tabelle 7.1** *Aktionsformen nach Aktionsformenfeldern „Rhythmik"* kann man die Aktionsformen mit den ID 36, 53, 75, 114, 119, 148, 187, 225 und 263 von Schenk sehen. Alle diese Aktionsformen sind in der Kategorie *Andere* klassifiziert und in ihrer Beschreibung steht *„Improvisieren ….*". Tatsächlich wird genau die gleiche Aktionsform beschrieben, nur wechseln die Tonräume, mit denen man in jedem einzelnen Fall arbeiten muss. Deswegen findet man in der **Tabelle 10.1** *Systematik aller Aktionsformentypen - Rhythmik* nur die ID 36 von Schenk. Aus diesem Grunde wird dann in dieser Tabelle bei Rhythmik überhaupt nur ein Beispiel der Aktionsform *Improvisieren* von Schenk vermerkt.

Beispiel 2: Ähnliche Aktionsformen werden nicht zu einer einzigen reduziert.

> Man kann in der **Tabelle 7.1** *Aktionsformen nach Aktionsformenfelder „Rhythmik"* die Aktionsformen ID 2, 4 und 8 von Hempel sehen. Es handelt sich um drei Diktate, die in der Kategorie *Hören – Schreiben* klassifiziert wurden. Hierbei wurden drei (!) Aktionsformen in die **Tabelle 10.1** *Systematik der Aktionsformen nach Aktionsformenfelder* eingetragen, weil diese Diktatbeispiele jeweils eine spezifische Fokussierung der Aufmerksamkeit verlangen. Der erste Typ von Diktat ist auf genaue Zeitdauern und Pausen fokussiert, in dem zweiten Typ müssen Studierende den Rhythmus aus der Melodie abstrahieren und im dritten Fall handelt es sich um ein mehrstimmiges Beispiel. Es wird deutlich geworden sein, dass diese Unterschiede erfasst werden mussten, zumal diese Differenzierung nur bei Hempel zu beobachten war.

Beispiel 3: Mehrere Autoren schlagen die gleiche Aktionsform vor.

> Hier verwenden drei Autoren eine ähnliche Aktionsform in einem Aktionsformenfeld. Man kann in der **Tabelle** *Systematik aller Aktionsformentypen - Rhythmik*, die Aktionsform *Hören – Erkennen* finden. Es gibt zwei Autoren, die diese Kombination verwenden: Schenk ID 1 und Quistorp ID 1. Beide Autoren haben ein gemeinsames Beispiel für *Taktarten erkennen*, obwohl der Wortlaut nicht identisch ist. Man kann auch sehen, dass Eccarius ID 15 ein ähnliches Beispiel anbietet, jedoch verlangt er nach dem Erkennen noch das Taktieren.

Diese Beispiele sollen verdeutlichen, dass man diese Tabellen auch als Aktionsformenkatalog lesen und verwenden kann.

(⇨ Tabellenteil, Tabellen 10.1 – 10.10)

Kommentare zu Tabellen 10.1 – 10.10

Rhythmik

Von den 112 erfassten Aktionsformen wurden durch die Reduktion der ähnlichen Aktionsformen 58 Aktionsformen von 16 verschiedenen Aktionsformentypen ermittelt.
Die höchste Anzahl der Aktionsformen eines Aktionsformentyps fand sich in *Lesen - Andere* 10, dann folgen *Hören - Schreiben* 9, *Andere* 9, *Hören – Erkennen* 5 und *Singen – Andere* 5.

Wenn man alle Angaben genau betrachtet, so kann man nur in drei von den 47 Fällen die gleiche Aktionsform bei zwei verschiedenen Autoren finden:

1. *Andere* als ***Improvisieren*** Grabner ID 9 und Schenk ID 36.
2. *Hören - Erkennen* von ***Taktarten*** Schenk ID 1 und Quistorp ID 1.
3. *Lesen – Andere* als ***Zweitaktiges rhythmisches geklatschtes Beispiel*** Schenk ID 10 und Quistorp ID 2.

Es ist wichtig darauf hinzuweisen, dass die 58 Aktionsformen sämtlich verschieden sind, mit Ausnahme der unter 1.-3. genannten Übereinstimmungen.

(⇨ **Tabellenteil,** Tabellen 10.1)

Einzelne Töne

Von den 13 erfassten Aktionsformen wurden durch die Reduktion der ähnlichen Aktionsformen 11 Aktionsformen von 4 verschiedenen Aktionsformentypen ermittelt.
Die höchste Anzahl der Aktionsformen innerhalb eines Aktionsformentyps fand sich in *Hören - Singen – Spielen* 6 und *Hören – Singen* 3.
Wenn man alle Angaben genau betrachtet, so kann man die gleiche Aktionsform nur bei zwei der Autoren finden: *Hören- Singen* Fetzer ID 2, Mackamul ID 11 und Hempel ID 18.
Es ist wichtig anzumerken, dass die 6 Aktionsformen des Aktionsformentyps *Hören – Singen – Spielen* alle verschieden sind.

(⇨ **Tabellenteil,** Tabellen 10.2)

Intervalle

Von den 187 erfassten Aktionsformen wurden durch die Reduktion der ähnlichen Aktionsformen 86 Aktionsformen von 27 verschiedenen Aktionsformentypen ermittelt.
Die höchste Anzahl der Aktionsformen innerhalb eines Aktionsformentyps fand sich in *Hören – Erkennen* 15, *Singen* 10 und *Hören - Singen – Spielen* 9.
Wenn man alle Angaben genau betrachtet, so kann man nur in sieben von den 85 Fällen die gleiche Aktionsform bei zwei bzw. mehreren verschiedenen Autoren finden:

1. *Singen* als ***Intervallketten singen*** Fetzer ID 4, Grabner ID 29, Schenk ID 43, Mackamul ID 6 und Quistorp ID 31.
2. *Hören – Erkennen* als ***Intervalle erkennen*** Grabner ID 5, Schenk ID 62, Mackamul ID 7 und Hempel ID 12.
3. *Hören – Erkennen* als ***Serien von Intervallen, die leicht zu verwechseln sind, bestimmen*** Mackamul ID 39 und Hempel ID 16.
4. *Hören – Singen* als ***Intervalle singen*** Fetzer ID 15 und Mackamul ID 34.
5. *Lesen – Singen* als ***Beispiele vom Blatt Singen*** Schenk ID 64 und Mackamul ID 10.
6. *Lesen – Hören – Singen – Schreiben* als ***Sukzessivdiktat – Singen*** Mackamul ID 42 und Quistorp ID 35.
7. *Auswendig –Lesen – Singen* als ***Kurze Tonfolgen von vier – sechs Tönen im gedächtnismäßigen Erfassen*** Schenk ID 211 und Quistorp ID 28.

(⇨ Tabellenteil, Tabellen 10.3)

Skalen

Von den 78 erfassten Aktionsformen wurden durch die Reduktion der ähnlichen Aktionsformen 46 Aktionsformen von 15 verschiedenen Aktionsformentypen ermittelt.
Die höchste Anzahl der Aktionsformen innerhalb eines Aktionsformentyps fand sich in *Singen* 16, *Hören – Erkennen* 7, *Hören - Singen – Spielen – Andere* 4, *Hören – Schreiben* 3 und *Lesen – Singen* 3.

Wenn man alle Angaben genau betrachtet, so kann man nur in vier von den 47 Fällen die gleiche Aktionsform bei zwei bzw. mehreren verschiedenen Autoren finden:

1. *Singen* als ***Skalen singen*** Grabner ID 27 und Schenk ID 157, Mackamul ID 8, Quistorp ID 38, Taubert ID 46 und Möller ID 16.
2. *Hören - Erkennen* als ***Skalen erkennen*** Grabner ID 28 und Schenk ID 265.
3. *Hören – Erkennen* als ***Falsche Töne in einer Skala erkennen*** Schenk ID 18 und Hempel ID 26.
4. Hören – Schreiben als **Gegebene Tonleitern nachzuschreiben** Grabner ID 3 und Schenk ID 266.

(⇨ **Tabellenteil,** Tabellen 10.4)

Akkorde

Von den 100 erfassten Aktionsformen wurden durch die Reduktion der ähnlichen Aktionsformen 59 Aktionsformen von 17 verschiedenen Aktionsformentypen ermittelt.
Die höchste Anzahl der Aktionsformen innerhalb eines Aktionsformentyps fand sich in *Singen* 14, *Hören – Erkennen* 11 und *Hören – Singen* 11.
Wenn man alle Angaben genau betrachtet, so kann man nur in drei von den 63 Fällen die gleiche Aktionsform bei zwei bzw. mehreren verschiedenen Autoren finden:

1. *Singen* als ***gebrochene Akkorde singen*** Eccarius ID 43, Fetzer ID 40, Schenk ID 251, Mackamul ID 77, Hempel ID 31, Quistorp ID 81 und Möller ID 25.
2. *Hören – Erkennen* als ***Tongeschlecht, Lage und Stellung von dreistimmigen Klängen erkennen*** Eccarius ID 26, Fetzer ID 27, Grabner ID 14, Schenk ID 83, Mackamul ID 80 und Hempel ID 29.
3. *Hören – Singen* als ***Einzeltöne eines Akkords heraussingen***, Fetzer ID 25 Grabner ID 38, Schenk ID 80 und Mackamul ID 25.

(⇨ **Tabellenteil,** Tabellen 10.5)

Melodie

Von den 298 erfassten Aktionsformen wurden durch die Reduktion der ähnlichen Aktionsformen 95 Aktionsformen von 38 verschiedenen Aktionsformentypen ermittelt.
Die höchste Anzahl der Aktionsformen innerhalb eines Aktionsformentyps fand sich in *Hören – Erkennen* 17, *Hören – Schreiben* 12, *Hören – Singen* 6, *Lesen – Singen - Andere* 6, *Lesen – Singen* 6 und *Lesen – Hören – Singen – Schreiben* 6.
Wenn man alle Angaben genau betrachtet, so kann man nur in sieben von den 101 Fällen die gleiche Aktionsform bei zwei bzw. mehreren verschiedenen Autoren finden:

1. *Andere* als ***eine einfache melodische Linie erfinden*** Fetzer ID 21 und Schenk ID 193.
2. *Hören – Erkennen* als ***das Tongeschlecht von einer kurzen Melodie bestimmen***, Schenk ID 272 und Hempel ID 24.
3. *Hören – Schreiben* als ***Diktat einer Melodie***, Riemann ID 1, Eccarius ID 23, Sekles ID 1 und Quistorp ID 44.
4. *Lesen – Singen* als ***Vom Blatt lesen*** Eccarius ID 39, Grabner ID 10, Schenk ID 123, Mackamul ID 76, Quistorp ID 40 und Kühn ID 64.
5. *Lesen – Singen – Andere* als ***Beispiele in Dur, werden in Moll gesungen und umgekehrt*** Eccarius ID 51, Schenk ID 240 Quistorp ID 42.
6. *Lesen – Hören – Singen – Schreiben* als ***Diktat und vom – Blatt – singen*** Eccarius ID 29, Schenk ID 100 und Quistorp ID 48.
7. *Auswendig – Lesen – Spielen – Andere* als ***Lieder auf dem Klavier spielen*** Schenk ID 99 und Mackamuld ID 100.
8. *Auswendig – Lesen – Hören - Singen – Schreiben* als ***Diktat, vom Blatt singen und Gedächtnisübungen*** Schenk ID 237 und Quistorp ID 47.

Es ist wichtig anzumerken, dass die 15 Aktionsformen des Aktionsformentyps *Hören – Erkennen* (siehe oben unter 3.) alle verschieden sind.

(⇨ **Tabellenteil,** Tabellen 10.6)

Zweistimmigkeit

Von den 71 erfassten Aktionsformen wurden durch die Reduktion der ähnlichen Aktionsformen 36 Aktionsformen von 22 verschiedenen Aktionsformentypen ermittelt.
Die höchste Anzahl der Aktionsformen innerhalb eines Aktionsformentyps fand sich in *Hören – Schreiben* 8.
Bei den anderen Aktionsformen ist ein hoher Individualisierungsgrad zu beobachten.
Wenn man alle Angaben genau betrachtet, so kann man nur in zwei von den 43 Fällen die gleiche Aktionsform bei mehreren verschiedenen Autoren finden:

1. *Hören – Schreiben* als ***Diktat eines zweistimmigen Beispiels*** Riemann ID 10, Eccarius ID 41, Fetzer ID 18, Grabner ID 13, Mackamul 130 und Hempel ID 44.
2. Lesen – Hören – Singen – Schreiben als **Zweistimmige Beispiele, Diktat und vom Blatt singen** Schenk ID 218 und Quistorp ID 80.

(⇨ **Tabellenteil,** Tabellen 10.7)

Dreistimmigkeit

Von den 25 erfassten Aktionsformen wurden durch die Reduktion der ähnlichen Aktionsformen 11 Aktionsformen von 5 verschiedenen Aktionsformentypen ermittelt.
Die höchste Anzahl der Aktionsformen innerhalb eines Aktionsformentyps fand sich in *Hören – Schreiben* 7.
Wenn man alle Angaben genau betrachtet, so kann man nur in einem von den 11 Fällen die gleiche Aktionsform bei mehreren verschiedenen Autoren finden:

1. *Hören – Schreiben* als ***Diktat eines dreistimmigen Beispiels*** Riemann ID 9, Eccarius ID 46, Grabner ID 25, Mackamul ID 108 und Hempel ID 46.

(⇨ **Tabellenteil**, Tabellen 10.8)

Harmonik

Von den 299 erfassten Aktionsformen wurden durch die Reduktion der ähnlichen Aktionsformen 137 Aktionsformen von 43 verschiedenen Aktionsformentypen ermittelt.
Die höchste Anzahl der Aktionsformen innerhalb eines Aktionsformentyps fanden sich in *Hören – Schreiben* 13, *Hören – Erkennen* 12, *Lesen - Spielen - Andere* 9 und *Singen* 10.
Wenn man alle Angaben genau betrachtet, so kann man nur in sieben von den 137 Fällen die gleiche Aktionsform bei zwei oder mehreren verschiedenen Autoren finden:

1. *Lesen - Spielen – Andere* als ***eine Kadenz am Klavier in verschiedenen Tonarten spielen*** Eccarius ID 52, Fetzer ID 52 und Kühn ID 73.
2. *Spielen – Schreiben – Andere* als ***Akkordfolgen am Klavier spielen und schreiben*** Fetzer 49, Mackamul ID 56 und Möller ID 40.
3. *Singen* als ***Akkorde mit Auflösung singen*** Fetzer ID 30, Schenk ID 212 und Kühn ID 35.
4. *Singen* als ***Kadenzen in verschiedenen Tonarten mit Notennamen im Nacheinander singen*** Eccarius ID 31 und Schenk ID 201.
5. *Hören – Erkennen* als ***Klangveränderungen hören*** Grabner ID 60, Mackamul ID 166 und Hempel ID 40.
6. *Hören – Schreiben* als ***Klangreihendiktat*** Grabner ID 44, Schenk ID 250 und Mackamul ID 215.
7. *Hören – Schreiben* als ***Generalbassdiktat*** Fetzer ID 35, Grabner ID 40, Mackamul ID 214 und Hempel ID 48.

(⇨ **Tabellenteil,** Tabellen 10.9)

Formenlehre

Von den 26 erfassten Aktionsformen wurden durch die Reduktion der ähnlichen Aktionsformen 8 Aktionsformen von 5 verschiedenen Aktionsformentypen ermittelt.
Die höchste Anzahl der Aktionsformen innerhalb eines Aktionsformentyps fanden sich in ***Andere*** 5 und ***Hören – Erkennen*** 3.
Da es sich in diesem Fall um einen einzigen Autor handelt, sind alle dieser 11 Aktionsformen verschieden.

(⇨ **Tabellenteil**, Tabellen 10.10)

Ergänzender Kommentar zu allen Tabellen 10.1 – 10.10

Von den 550 Aktionsformen dieser Tabellen gab es 33 Fälle von auffallenden bzw. spezifischen Aktionsformen, die von zwei oder mehreren Autoren genau gleich verwendet wurden. Das entspricht einer Anzahl von 115 IDs der Autoren bzw. 21,02 % der gesamten Aktionsformen, die in den Tabellen 10.1-10.10 erfasst wurden.
Es ergaben sich in 17 Fälle Übereinstimmungen mit 2 Autoren, in 8 Fällen mit 3, in 4 Fällen mit 4, in 2 Fällen mit 5, in 4 Fällen mit 6 Autoren und in 1 Fall mit 7 Autoren.
Auffallend ist, dass in allen Fällen der Übereinstimmung die Aktionsformen, die Thematik und die musikalischen Beispiele sehr ähnlich sind. Hier offenbaren sich bereits Konsense einer Didaktik der Gehörbildung. Anderseits ist die Vielfalt der restlichen 78,08 % der Aktionsformen interessant: Hier manifestiert sich auf dem Weg zu einer Didaktik der Gehörbildung eine hohe kreative Vielfalt, die nun Gegenstand weiterer Analyse und Interpretation sein wird.

2.8 Aktionsformentypen, Beschreibung und Diskussion

Im nächsten Arbeitsschritt werden nun die **Tabellen 10.1 – 10.10** weiter verwendet, um die Aktionsformentypen zu analysieren und zu definieren. Die **Tabellen 11.1 - 11.73** geben sortiert nach 9 Kategorien pro Aktionsform 73 Zusammenstellungen wieder: Hier kann man nun die 550 Aktionsformen schnell in Beziehung zu Aktionsformenfeldern und Autoren setzen.

Für jede Tabelle gibt es nachfolgend eine generelle Beschreibung der spezifischen Aktionsformen; besondere Fälle werden eigens erklärt. Anschließend folgen die Beispiele der spezifischen Aktionsformen. Außerdem werden noch folgende Aspekte der Aktionsform kommentiert:

- Erläuterung der Aktionsform, z. B. ob sie eine Musiktheorie-Übung oder Gedächtnisübung oder musikalische Aktion ist und welches Ziel mit ihr verbunden ist,
- Aufbau der Aktionsform, z. B. ob sie in sich eine Kette bildet oder Phasen hat und in welchem Ablauf (sukzessiv oder simultan) ihre Komponenten stattfinden,
- Gruppenbildung von Aktionsformen, die ein Autor als notwendig erachtet, um alle möglichen Aspekte eines musikalischen Elementes oder Bausteins abzudecken.

(⇨ **Tabellenteil,** Tabellen 11.1 – 11.73)

Die 73 Tabellen lassen sich in folgenden Gruppen gliedern und darstellen:

- Isolierte Aktionsformentypen und ihre Zusammenstellungen. (**Tabellen 11.1 – 11.10**)
- Aktionsformentypen mit *Hören* als besondere Aktionsform. (**Tabellen 11.11 – 11.27**)
- Aktionsformentypen mit *Lesen* als besondere Aktionsform. (**Tabellen 11.28 – 11.47**)
- Aktionsformentypen mit *Auswendig* als besondere Aktionsform. (**Tabellen 11.48 – 11.67**)
- Aktionsformentypen mit *Analysieren* als besondere Aktionsform. (**Tabellen 11.68 – 11.73**)

Die Darstellung der Aktionsformentypen in Gruppen erleichtert dem Leser die Verwandtschaft und kleinen Unterschiede der Aktionsformentypen, zusammen mit ihren Beziehungen mit Aktionsformenfelder und Autoren, zu beobachten.

Isolierte Aktionsformentypen und ihre Zusammenstellungen (Tabellen 11.1 – 11.10)

Singen, *Spielen*, *Schreiben* und *Andere* sind die einzigen Kategorien die auch als isolierte Aktionsformentypen vorkommen, *Singen* und *Spielen* als musikalische Aktionen, *Schreiben* als musiktheoretische Aufgaben und *Andere* sowohl als Kompositions- und Improvisationsaufgaben wie auch als musiktheoretische Übungen. Die isolierten Aktionsformentypen und ihre Zusammenstellungen *Spielen – Andere*, *Spielen – Schreiben – Andere*, *Singen – Spielen* und *Singen – Spielen – Andere* zusammen haben eine Anzahl von 266 der gesamten Aktionsformen, die 22,00 % entsprechen. Sie werden von 10 der 13 Autoren verwendet und kommen in allen Aktionsformenfeldern vor. In einigen Fällen ist es möglich, die isolierten Aktionsformentypen in Phasen zu zerlegen.

Aktionsformentypen mit *Hören* als besondere Aktionsform (Tabellen 11.11 – 11.27)

Die zweite Gruppe der Aktionsformentypen haben als Merkmal, dass *Hören* als Ausgangspunkt der Aktionsformentypen steht, denn die Autoren, die diese Aktionsformentypen vorschlagen, rechnen damit, dass ein Lehrer oder Leiter die Beispiele vorspielt oder vorsingt. Es gibt nur einige Ausnahmen, die mit *Spielen* beginnen, dies sind Kühns Aktionsformentypen. Die Aktionsformen in den Büchern, die zu den Aktionsformentypen dieser Gruppe gehören, haben die höchste Anzahl aller Gruppen der gesamten Inhalte der Bücher: 494 Aktionsformen, das entspricht 40, 86 %. Die Aktionsformentypen dieser Gruppe werden sowohl von den 13 Autoren als auch in allen Aktionsformenfeldern verwendet.

In dieser Gruppe kann man zwei große Subgruppen unterscheiden: die erste bildet sich mit *Hören* und gleich danach eine musikalische Antwort wie das Nachsingen, Nachspielen oder Nachklatschen; abschließend können in der Abfolge der Aktionsformenketten andere Aktionen als Varianten auftreten. Die zweite

Subgruppe fängt mit *Hören – Schreiben* an, d. h. mit dem Diktat, dem andere Aktionen folgen können. Ein anderer Aktionsformentyp dieser Gruppe ist *Hören – Erkennen*.

Aktionsformentypen mit *Lesen* als besondere Aktionsform (Tabellen 11.28 – 11.47)

Die dritte Gruppe der Aktionsformentypen bildet sich mit *Lesen* als Ausgangspunkt der Aktionsformentypen. *Lesen* ist eine Aktionsform, die meistens als simultane Komponente auftritt. Daher findet man sie in der Gruppe, wo viele Aktionsformenketten mit simultanen Komponenten vorkommen. Die Anzahl der Aktionsformen im gesamten Inhalt der Bücher, die zu den Aktionsformentypen dieser Gruppe gehören, beträgt 306, das entspricht 25.31 % der gesamten Inhalte der Bücher. Elf von dreizehn Autoren verwenden Aktionsformentypen dieser Gruppe in acht Aktionsformenfelder.

Aktionsformentypen mit *Auswendig* als besonderer Aktionsform (Tabellen 11.48 – 11.67)

In dieser Gruppe befinden sich alle Aktionsformentypen, die eine Aktivität des Gedächtnisses in ihrer Beschreibung erwähnen, z. B. Memorieren, im gedächtnismäßigen Erfassen, aus dem Gedächtnis, Auswendig lernen, Gedächtnisaufgaben und Gedächtnisübungen.

Die Anzahl der Aktionsformen in den gesamten Büchern, die zu den Aktionsformentypen dieser Gruppe gehören, ist 123, die 10,17 % entsprechen. Nur sieben Autoren verwenden Aktionsformentypen dieser Gruppe in sechs Aktionsformenfelder. Von der Vielfalt dieser Gruppe lassen sich jedoch zwei Subgruppen nach ihrem Ausgangspunkt unterscheiden: die mit *Hören* anfangen, und die mit *Lesen* anfangen.

Aktionsformentypen mit *Analysieren* als besondere Aktionsform (Tabellen 11.68 – 11.73)

Die Aktionsformentypen mit *Analysieren* bilden die letzte und kleinste Gruppe. Die Anzahl der Aktionsformen des gesamten Inhaltes der Bücher der Aktionsformentypen dieser Gruppe ist 20, die nur 1,65 % entspricht. *Analysieren* wird nur von sechs Autoren in ebenso sechs Aktionsformenfelder eingeführt. In der Gehörbildung kommt *Analysieren* zusammen mit dem *Lesen* oder mit dem *Hören*.

☞ Notiz für Leser zur Erleichterung des Überblicks

Die Aktionsformentypen (73) werden in den Kommentaren *kursiv* geschrieben, die spezifischen Aktionsformen (550) werden ***kursiv und fett*** geschrieben, um diese zu unterscheiden. Die originale Formulierung der Buchautoren wird übernommen.

Auf den ersten Blick wird es für Leser vielleicht mühevoll sein, 73 Aktionsformentypen und ihre weitere Spezifizierung auf den folgenden Seiten durchzulesen. Dennoch hält der Verfasser diese detaillierte und formatierte Beschreibung für notwendig: Es geht um die feinen Unterschiede, deren Erfassung, Herausstellung und Kommentierung wichtige Arbeitsschritte zu einer Didaktik der Gehörbildung sind, die alle Aspekte nach heutigem Kenntnisstand erfassen und zu einem idealen Gehörbildungscurriculum bündeln kann. Die individuelle Schwerpunktsetzung der Praktiker, ihre verborgenen Theorien und ihre trainingsorientierten Strategien können durch die Art der gewählten Darstellung und die Kommentare herausgearbeitet werden. Parallel dazu entsteht eine Diskussion und Kommentierung der Komplexität des musikalischen Hörens.

Tab. 11.1 Aktionsformentyp *Singen*

Tab. 11.1 Singen											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Eccarius	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	2
Fetzer	-	-	1	1	1	-	-	-	2	-	5
Grabner	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	2
Schenk	-	-	4	7	1	-	-	-	2	-	14
Mackamul	-	-	1	3	2	1	-	-	-	-	7
Quistorp	-	-	2	1	1	-	-	-	1	-	5
Hempel	-	-	1	-	3	-	-	-	-	-	4
Taubert	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Kühn	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	4
Möller	-	-	-	2	5	-	-	-	-	-	7
Total	0	0	10	16	14	1	0	0	10	0	51

Singen wird als isolierter Aktionsformentyp erfasst, wenn die Autoren nur zum Singen auffordern, ohne Lesen oder unmittelbares Hören anzusprechen. Man kann zwei Arten dieser Aktionsform unterscheiden: die erste ist eine Aktionsform mit Phasen, denn vor dem *Singen* gibt es eine Aktivität des innerliches Hörens; die zweite liegt vor, wenn die Intervalle, Skalen, Akkorde und Melodien noch dazu mit Ton- oder Silbennamen gesungen werden sollen, anschließend wird simultan eine musiktheoretische Aufgabe verlangt.

Intervalle

Von beliebigen Ton aus singen und ***Mit Notennamen in Kettenform singen*** – Diese Aktionsformen werden von mehreren Autoren empfohlen. ***Komplementärintervalle singen*** (Schenk) und ***Die durchlaufende Quintenreihe von feses zu hisis, vor- und rückwärts singen*** (Schenk).

Skalen

Auf- und abwärts, mit und ohne Notennamen, mit Do Silben und von einer bestimmten Stufe aus singen - Diese Aktionsformen werden ebenfalls von mehreren Autoren empfohlen

Akkorde

Auf- und abwärts, von verschiedenen Tönen aus, ohne und mit Notennamen, im Nacheinander und Miteinander, verschiedene Lagen singen sind Varianten der Aufgabe, gebrochene Akkorde zu singen; dies findet man bei mehreren Autoren.

Melodie

Stufe treffen (Mackamul) **-** Diese Übung besteht darin, beliebige Stufen der Dur- oder Moll-Skalen direkt zu singen

Harmonik

Singübungen mit Verbindungen I – IV (Eccarius), ***Kadenzen in verschiedenen Tonarten mit Notennamen im Nacheinander singen,*** (Schenk) und ***Von einzeln vorgegebenen Tönen, Dominantseptakkord auf- und abwärts singen. Anschließen Terz und Septime heraussingen und auflösen*** (Kühn).

Akkordfolgen als gebrochene Akkorde, auf- und abwärts und V^7 mit Auflösungen singen - Diese Beispiele Schenks werden auch im Nach- und Miteinander auf mehrere Personen verteilt oder als Kanon erarbeitet.

Tab. 11.2 Aktionsformentyp *Spielen*

Tab. 11.2 Spielen											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Eccarius	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Mackamul	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Kühn	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Möller	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2
Total	0	0	0	0	1	0	0	0	4	0	5

Spielen als isolierter Aktionsformentyp wird sehr wenig verwendet; nur vier Autoren empfehlen diesen Aktionsformentyp. Alle Autoren beziehen sich auf das Klavier. *Spielen* als isolierter Aktionsformentyp kann man als Ablauf in drei Phasen beschreiben: eine Tonvorstellung aus dem Gedächtnis abrufen, dann spielen und dann das Ergebnis mit der Tonvorstellung vergleichen bzw. korrigieren.

Akkorde

Akkorde in Moll spielen (Eccarius)

Harmonik

Mit einer aus den Dreiklängen I, IV, V und ihre Umkehrungen bestehenden Begleitung spielen (Mackamul); ***Harmonieschema spielen*** (Kühn); ***Von allen Dur-, äolischen und harmonischen Molltonleitern sämtliche Funktionen mit Zwischendominanten spielen*** (Möller)

Tab. 11.3 Aktionsformentyp *Schreiben*

Tab. 11.3 Schreiben											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Schenk	2	-	-	-	1	1	-	-	-	-	4
Mackamul	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2
Taubert	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Kühn	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Möller	-	-	1	1	1	-	-	-	4	-	7
Total	2	0	2	1	2	1	0	0	7	0	15

Schreiben wird als isolierter Aktionsformentyp selten benutzt. *Schreiben* ist einerseits eine musiktheoretische Aufgabe und andererseits eine Gedächtnisübung. *Schreiben* erweist sich als musiktheoretische Aufgabe beim Beherrschen von Begriffen und ihrer Umsetzung in Notenschrift wie z.B. beim Bilden von Intervallen, Akkorden und Tonarten auf verschiedenen Tönen. Als Gedächtnisübung kann der Aktionsformentyp *Schreiben* zwei Phasen haben: die erste, bei der die Aktivität des innerlichen Hörens stattfindet, die zweite, bei der die Codierung des Gehörten in die Notenschrift erfolgt.

Rhythmik

Rhythmus eines bekannten oder gegebenen Liedes schreiben (Schenk) und ***Lieder im 4/4-Takt in 4/8-Takt, im 3/4-Takt in 3/8 umschreiben*** (Schenk)

Intervalle

Übertragung der Zahlen auf Ton-Namen als Sprach – und Schreibübung (Taubert) und Auflösung von Intervalle schreiben (Möller)

Skalen

Schriftliches Bilden auf des, es, fis, s, b usw. (Möller)

Akkorde

Schreiben und Zuwendung von Abkürzungen (Buchstaben und Nummer) (Schenk); ***Akkorde sind schriftlich zu bestimmen*** (Möller)

Melodie

Lieder in verschiedenen Tonarten schreiben (Schenk)

Harmonik

Schreibübung mit IV^7, II^7, VII^7 und V^7 und Umkehrungen (Mackamul), ***Harmonieschema von den vorstehenden Beispielen schreiben*** (Kühn), ***Schriftliche Auflösungen in a, b, h, cis, d, es, e, f, fis, ges, g; Verkürzten Formen des D^7 und D^9. Mögliche Formen de $IV^6{}_5$ und IV_6, Schriftliche Ausarbeitung der nachstehenden Liedmelodien*** und ***Aufstellung einer Tabelle*** (Möller)

Tab. 11.4 Aktionsformentyp *Andere*

Tab. 11.4 Andere

Autor	Rhythmik	Einzelne Töne	Intervalle	Skalen	Akkorde	Melodie	Zweistimmigkeit	Dreistimmigkeit	Harmonik	Formenlehre	Total
Eccarius	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Fetzer	-	-	-	-	-	1	-	-	2	-	3
Grabner	1	-	1	-	-	-	1	1	1	-	5
Schenk	5	-	1	-	-	3	-	-	-	4	13
Mackamul	-	-	1	1	1	-	1	-	-	-	4
Quistorp	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Hempel	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Taubert	-	-	4	-	-	-	-	-	1	-	5
Möller	-	1	-	1	4	-	-	-	-	-	6
Total	9	1	7	2	5	4	2	1	5	4	40

Die Kategorie *Andere* enthält Beispiele, die nicht in den häufigsten Aktionsformentypen eingebunden sind bzw. einige Beispiele, die nur sehr seltsam vorkommen. In der folgenden Liste werden Fälle von *Andere* als isolierte Aktionsform erklärt. Die Erklärung für *Andere* als Komponente bzw. Aktionsformen mit zwei oder mehr Gliedern befindet sich in jeder Tabelle.

Rhythmik

Hier zeigt sich eine Vielfalt von praktischen Aktionsformen: ***Improvisieren*** (Schenk), ***rhythmische Kanons*** (Mackamul), ***mit zwei Händen gerade und ungerade Werte spielen*** (Hempel), ***Nachklatschen von einem verbalen beschriebenen Rhythmus, der nicht geschrieben wird*** (Hempel) und ***einen Pulsschlag synkopisch unterteilen, der Pulschlag wird abgewandelt*** (Quistorp). Zwei musiktheoretische Aufgaben: ***Taktspracheübungen***

und Melodisierung eines Rhythmus (Schenk); und ebenfalls von Schenk zwei kleine Kompositionsaufgaben wie ***Ein zweitaktiger Rhythmus ist zu einem viertaktigen zu ergänzen*** und ***Zu einem zweitaktigen Rhythmus ist eine zweitaktige Melodie, und dann eine viertaktige zu erfinden.***

Einzelne Töne

Töne sind enharmonisch zu verwechseln (Möller).

Intervalle

Mit der Ausnahme von Stimmen (ein Instrument wie die Geige) alle andere Beispielen sind nur musiktheoretische Aufgaben: Klangmodellen in der Literatur Suchen, Anwendung des Notenbildes als Singe –Übung, Übertragung des Notenbildes auf die Klavier Tastatur, Auflösungen von Intervallen. Nach gegebenem "a^1", Violine, Bratsche oder Violoncello quintenrein Stimmen.

Skalen

In allen Durtonarten den Tonnamen jeder beliebigen Stufe nennen (Mackamul) und ***Schnelles aufsagen der Abgeleiteten Durtonleitern*** (Möller).

Akkorde

Musiktheoretische Aufgaben: ***Nennen, Auflösen, Auf verschiedenen Tönen bilden Obertonreihe Bilden, Zugehörigkeit einer Tonleiter eines Akkordes, In allen Durtonarten, die Grundstellungen und Sextakkorde, sowie die Quartsextakkorde der Hauptdreiklänge nennen.***

Melodie

Kleine Kompositionsaktionsformen: Eine Melodie ***erfinden, ergänzen, variieren*** (Schenk).

Zweistimmigkeit

In diesem Fall gibt es nur musiktheoretische Aufgaben: ***Transponieren und Intervalle nennen.***

Dreistimmigkeit

Ein einziges Beispiel als *Transponierübung*.

Harmonik

Musiktheoretische Übungen wie ***Transponierübungen, Septakkorde Bilden, Klangmodellen suchen, Anbringen von Vorhalten in den bisherigen Kadenzbeispielen.***

Formenlehre

Kleine Kompositionsaufgaben wie: ***Einen Nachsatz erfinden, Die verschiedenen Prinzipien der Erweiterung an einem Liede durchführen und Zwischen- und Nachsatz zu einem gegebenen Vordersatz erfinden.***

Tab. 11.5 Aktionsformentyp *Singen - Spielen*

Tab. 11.5 Singen – Spielen											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Eccarius	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Grabner	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Total	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	2

Singen – Spielen als Aktionsformentyp zeigt sich hier als eine Gruppe von zwei verschiedenen Übungen mit demselben Beispiel wie im Aktionsformenfeld Intervalle.

Intervalle

Von einem angegebenen Basiston sind Intervalle auf- und abwärts zu singen und/ oder spielen (Grabner).

Akkorde

Als Arpeggio. Spielen und singen (Eccarius).

Tab. 11.6 Aktionsformentyp *Singen – Andere*

Tab. 11.6 Singen - Andere											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Eccarius	**1**	**-**	**-**	**1**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**2**
Schenk	**4**	**-**	**-**	**-**	**-**	**1**	**-**	**-**	**-**	**-**	**5**
Total	**5**	**0**	**0**	**1**	**0**	**1**	**0**	**0**	**0**	**0**	**7**

Singen – Andere als Aktionsformentyp kann eine Kette wie das Melodie-Beispiel oder eine Aktionsform mit simultanen Aktionen wie die ersten Beispiele bei der nachfolgenden Rubrik Rhythmik sein.

Rhythmik

Eine Melodie ***singen und gleichzeitig taktieren*** (Eccarius und Schenk) oder ***marschieren*** (Schenk), eine Melodie ***in verschiedenen Gangarten*** (schreiten, hinken, hüpfen etc.) ***singen*** (Schenk) wird hier genannt.

Skalen

Typische Intervalle der Skala. Ü 2, übermäßige Quarte und verminderte Quarte transponieren in alle anderen Molltonarten und singen (Eccarius).

Melodie

Ein Lied in verschiedenen modalen Skalen singen (Schenk) – gemeint ist hier den originalen Modus einer Melodie wechseln und diese in anderen Kirchentonarten singen.

Tab. 11.7 Aktionsformentyp *Singen - Spielen - Andere*

Tab. 11.7 Singen - Spielen – Andere											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Mackamul	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**1**	**-**	**-**	**-**	**-**	**1**
Total	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**1**	**0**	**0**	**0**	**0**	**1**

Singen – Spielen – Andere als Aktionsformentyp ist eine Kette.

Melodie

Bekannte Lieder mit Silben singen, dann in allen Tonarten spielen, dazu die Silben singen als eine Aktionsformenkette, in der die Silben die tonalen Stufen identifizieren. Diese sollten das Spielen und Transponieren in allen Tonarten erleichtern.

Tab. 11.8 Aktionsformentyp *Spielen - Andere*

Tab. 11.8 Spielen – Andere											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Fetzer	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2
Möller	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Total	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	3

Spielen – Andere wird ebenfalls sehr wenig verwendet und ist nur im Aktionsformenfeld Harmonik anzutreffen. *Spielen – Andere* als Aktionsformentyp hat zum Teil simultane Komponenten: Es kann eine musiktheoretische Aufgabe sein, die sich mit einer Gedächtnisübung verbindet; eine weitere Komponente ist stets das Spielen am Klavier.

Harmonik

Harmonisierung am Klavier eines beliebigen Tons als Grundton, Terz, Quinte oder Septime der V^7 und ihre Auflösungen und Improvisationsversuche ohne und mit Modulation (Fetzer); ***Klavierimprovisation von Liedern*** (Möller)

Tab. 11.9 Aktionsformentyp *Singen - Schreiben - Andere*

Tab. 11.9 Singen - Schreiben – Andere											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Eccarius	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	2
Schenk	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Mackamul	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Total	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	4

Die Beispiele des Aktionsformentyps *Singen-Schreiben- Andere* bilden manchmal Ketten mit simultanen Komponenten und manchmal Gruppen von verschiedenen Aktionsformen.

Rhythmik

Den Zwei-Viertel-Takt einer Melodie umschreiben und dann singen - Diese Aktionsform stellt wieder eine Kette dar: Zunächst ist es eine musiktheoretische Aufgabe, die Zeitwerte umzuschreiben, das anschließende Singen dann eine musikalische Aktion.

Skalen

Melodisches Moll in allen Tonarten aufschreiben und singen (Eccarius).

Intervalle
Nennen, Singen und Schreiben (Mackamul).

Melodie
Melodien nach Moll übertragen, ohne und mit Notennamen singen und dann schreiben (Schenk)

Tab. 11.10 Aktionsformentyp *Spielen - Schreiben - Andere*

Tab. 11.10 Spielen - Schreiben - Andere											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Fetzer	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**1**	**-**	**1**
Mackamul	**-**	**-**	**-**	**1**	**1**	**-**	**-**	**-**	**1**	**-**	**3**
Kühn	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**1**	**-**	**-**	**-**	**-**	**1**
Möller	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**1**	**-**	**1**
Total	**0**	**0**	**0**	**1**	**1**	**1**	**0**	**0**	**3**	**0**	**6**

Spielen - Schreiben- Andere als Aktionsformentyp kann eine Aktionsformenkette oder eine Gruppe von unabhängigen Aufgaben sein.

Skalen
Alle Durtonleitern am Klavier spielen, sagen, eventuell schreiben (Mackamul).

Akkorde
Dur Akkorde in allen Tonarten am Klavier spielen, sagen, eventuell schreiben (Mackamul).

Melodie
Melodien aufschreiben - Transponiert spielen (Kühn).

Harmonik
Akkordfolgen in anderen Tonarten schreiben und spielen (Die Anweisung der Autorin ist nicht klar genug) (Fetzer) und ***Beispiele transponieren in die verschiedenen Dur- und Molltonleitern, am Klavier spielen und schreiben*** (Möller).

Tab. 11.11 Aktionsformentyp *Hören - Singen*

Tab. 11.11 Hören - Singen											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Eccarius	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	2
Gusinde	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Fetzer	-	1	1	-	1	1	-	-	1	-	5
Grabner	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	2
Schenk	-	-	-	-	2	1	1	-	1	-	5
Mackamul	-	1	3	-	2	1	1	-	1	-	9
Quistorp	-	-	1	-	2	1	-	-	-	-	4
Hempel	-	1	-	1	2	1	-	-	1	-	6
Taubert	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Total	0	3	5	2	11	6	2	0	6	0	35

Hören – Singen als Aktionsformentyp ist eine Aktionsformenkette, in der das Singen als Imitation des Gehörten, als eine Art musikalische Antwort eingesetzt wird. Das Nachsingen fordert nur die Beteiligung des Gedächtnisses für kurze Zeit und verlangt keine musiktheoretischen Kenntnisse. Oft wird das Singen, das heißt die Erzeugung einer genauen Tonhöhe (Frequenz) in der Gehörbildung vorausgesetzt. Dabei handelt es sich aber um einen komplexen Prozess und eine besondere Fertigkeit: Die Tonhöhenvorstellung wird sensuomotorisch in Stimmlippen- und Ansatzrohreinstellung übertragen, auditiv verglichen und korrigiert. In der Gehörbildung wird dies nicht trainiert - jemand, der Tonvorgaben nicht nachsingen kann, muss nicht unbedingt musikalisch schlecht hören.

Hören – Singen kann aber auch eine Aktionsform mit simultanen Komponenten sein, z. B. wenn man Intervalle mit Begleitung singt (Quistorp, s. u.) oder wenn man Skalen mit Kontrolle am Klavier singt (Fetzer). Kühn schlägt andere Formen vor wie z. B. in einem harmonischen Kontext die inneren Stimmen heraushören und singen.

Einzelne Töne

Töne in extremer Lage, in ihrer normalen Stimmlage nachsingen - in diesem Fall müssen die Studierende zwei Aufgaben realisieren: die Töne hören und auf ihre normale Stimmlage transponieren (Fetzer, Hempel und Mackamul).

Intervalle

Am Klavier angeschlagene in Einzeltöne zerlegen ist Hempels Vorschlag, der viel Ähnlichkeit mit Fetzers und Mackamuls Aufgaben hat. ***Intervalle mit Begleitung*** ist Quistorps Aufgabe, um diese Intervalle mit verschiedenen harmonischen Kontexten zu singen.

Skalen

Auf- und abwärts, ab 1. 2. 3. Stufe usw. Skalen singen, auch mit Begleitung (Fetzer). ***Den Grundton der verschiedenen Tonleiter, die von demselben Anfangston aus gespielt werden, singen*** als Variante von Hempel.

Akkorde

Lehrer nennt Grundton, Schüler singt als erster Ton eines Dreiklanges, Sextakkordes und Quartsextakkordes (Eccarius), ***In den am Klavier im Miteinander angeschlagenen Dur- und Moll Dreiklänge auf- und abwärts große und kleine Sext singen*** (Schenk), ***Einzeltöne heraussingen*** (Mackamul), ***Die ergänzende Terz zum verminderten, moll-, Dur- oder übermäßigen Dreiklang singen*** (Hempel) und ***Einen Akkordfremden Ton durch singen beziehen zu nächsten liegenden harmonieeigenen Ton und bestimmen*** (Hempel).

Melodie

In einfachen Volksliedern sind die Intervallschritte zu benennen und zu singen (Eccarius), ***Durdreiklang wird angeschlagen. Der erste Ton eines Liedes ist zu singen*** (Schenk), ***Von jeder Stufe aus zum Grundton singen, hinterher die Silbe des Ausgangstones nennen*** (Mackamul), ***Veränderungen rhythmischer und tonlicher Art erkennen, schließlich singen*** (Quistorp) und ***Kurze melodische Phrasen nachsingen*** (Hempel).

Zweistimmigkeit

Eine zweite Stimme in Terzen, zu einem gegebenen Lied singen und ***Lieder mit Sextenparallelen singen*** sind Schenks Vorschläge. Beide Übungen bereiten das zusammen Spielen und Singen vor, leider nur von Schenk empfohlen. ***Aus zweistimmigen Sätzen die Unterstimme heraussingen*** ist Mackamuls Aufgabe, weil man annimmt, dass es schwieriger ist die Unterstimmen herauszusingen als die Oberstimme, die ohne Mühe erkennbar ist.

Harmonik

Zusammenklänge über c und g. Hören – Nennen und Hören – Singen (Eccarius), ***Funktion der Oberstimme erkennen. Die Auflösung als Antwort singen*** (Fetzer), ***Zu folgenden Sopranen-, Alt-, Tenor- und Baßstimme singen*** (Grabner), ***Kadenzen, verteilt, als Kanon singen*** (Schenk) und ***Grundton oder Terzton des Auflösungs-Dreiklangs singen*** (Hempel).

Tab. 11.12 Aktionsformentyp *Hören - Spielen*

Tab. 11.12 Hören - Spielen

Autor	Rhythmik	Einzelne Töne	Intervalle	Skalen	Akkorde	Melodie	Zwei-stimmigkeit	Drei-stimmigkeit	Harmonik	Formen-lehre	Total
Fetzer	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Schenk	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Mackamul	-	-	1	-	-	1	1	1	1	-	5
Taubert	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Total	1	0	2	0	1	1	1	1	1	0	8

Hören – Spielen als Aktionsformentyp ist sowohl eine Aktionsformenkette als auch eine Aktionsform mit simultanen Komponenten. Die Aktionsformenkette verlangt zunächst das Hören und dann sofort (!) das Nachspielen am Klavier, als direkte Imitation, ohne zu schreiben. Mackamul ist der einzige Autor, der diese Aktionsform häufig verwendet, leider nur am Klavier. Dieser Aktionsformentyp trainiert die direkte Umsetzung des Gehörten in kinästhetische Reflexe; daher wäre es sehr sinnvoll, dass Studierende dies mit ihren eigenen Instrumenten trainieren. Die Beispiele von Fetzer und Taubert sind nicht als Ketten zu klassifizieren, sondern stellen eine Aktionsform mit simultanen Komponenten dar.

Rhythmik

Metrum und Rhythmus des Liedes auf dem Klavier auf einer Tonstufe spielen (Schenk).

Intervalle

Nachspielen (Mackamul) und ***Akkorde spielen, halten und gespielte Töne als Dissonanz zum Akkord empfinden*** (Taubert). Diese Aufgabe verdeutlicht die Beziehung zwischen einem Akkord und andere Tönen, die nicht Teile des Akkords sind. Taubert richtet die Aufmerksamkeit auf das Dissonanz-Konsonanz-Verhältnis eines Akkords zur Gesamtskala und will damit das Empfinden für Dissonanz und Konsonanz bei den Studierenden wecken.

Akkorde
Einen Ton mit verschiedenen Akkorden harmonisieren (Fetzer).

Melodie
Nachspielen (Mackamul).

Zwei- und Dreistimmigkeit
Beispiele nachspielen (Mackamul).

Harmonik
Literaturbeispiele nachspielen (Mackamul).

Tab. 11.13 Aktionsformentyp *Hören - Singen - Spielen*

Tab. 11.13 Hören - Singen - Spielen											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Eccarius	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Hempel	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Taubert	-	3	3	-	1	-	-	-	1	-	8
Kühn	-	3	2	-	1	-	-	-	5	-	11
Möller	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	4
Total	0	6	9	2	2	0	0	0	6	0	25

Hören – Spielen – Singen ist eine Aktionsformenkette in zwei oder drei Phasen, wenn nach dem Hören das Singen oder das Spielen verlangt wird. Es gibt auch eine Form, bei der Hören, Singen und Spielen als simultane Aktionen gedacht sind wie beim Zweistimmigkeits-Beispiel oder beim Harmonik-Beispiel. Das Hören kann auch ein innerliches Hören sein wie beim Akkorde-Beispiel.

Einzelne Töne
Einen Ton anschlagen und ihn in bequemer Lage nachsingen, mit dem entsprechenden Klavierton kontrollieren (Taubert) und ***Vorspielen - Nachsingen von sehr hohen/tiefen Töne (Spielen - Hören - Singen)*** (Kühn).

Intervalle
Ein Intervall in extremer Lage anschlagen und in bequemer Lage nachsingen und kontrollieren (Taubert), ***Anschlagen oberen und/oder unteren Ton singend abnehmen (Spielen - Hören - Singen)*** (Kühn) und ***Singübung mit Halbtönen, andere Stimme spielen*** (Möller).

Skalen
Skalen mit Kontrolle durch das Klavier singen (Hempel).

Akkorde
Am Klavier anschlagen, Dreiklangstöne heraushören und singen. Spielen- Hören- Singen (Kühn).

Harmonik
Kadenzfolgen singen, Basston am Instrument vorgeben (Kühn) und ***Beim spielen einzelne Stimmen mitsingen*** (Kühn).

Tab. 11.14 Aktionsformentyp *Hören - Singen - Schreiben*

Tab. 11.14 Hören - Singen - Schreiben											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Eccarius	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Schenk	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Total	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2

Hören – Schreiben – Singen als Aktionsformentyp ist eine Kette und zugleich auch eine Gruppe von zwei Aktionsformen.

Intervalle

Lehrer spielt Zusammenklänge, Schüler singt arpegiert und dann schreibt. Hören – Singen – Schreiben (Eccarius) und ***Reihen ohne und mit Notennamen singen oder nachschreiben*** (Schenk).

Tab. 11.15 Aktionsformentyp Hören - Singen - Schreiben - Andere

Tab. 11.15 Hören - Singen - Schreiben – Andere											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Mackamul	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Total	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1

Hören – Singen – Schreiben – Andere ist in diesen Fall eine Gruppe von verschiedenen Aktionen, die nicht als fixierte bzw. stets so angewendete Aktionsformenkette gedacht sind.

Intervalle

Kleine Terz nennen, singen, eventuell schreiben; zwischen kleine und große Terz singend und hörend unterscheiden (Mackamul).

Tab. 11.16 Aktionsformentyp Hören - Singen - Spielen - Andere

Tab. 11.16 Hören - Singen - Spielen – Andere											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Kühn	-	-	2	4	2	-	1	-	2	-	11
Total	0	0	2	4	2	0	1	0	2	0	11

Hören – Singen – Spielen - Andere ist einerseits eine Aktionsformenkette in drei Phasen und zwei Varianten, in der „Singen" oder „sich andere Töne vorstellen" als letzte Aktion stattfinden können, und andererseits eine Aktionsform, in der alle Aktionen simultan verlaufen. Es gibt bei dieser Aktionsform aber auch Beispiele, bei denen Gruppen entstehen (s. u. Harmonik).

Intervalle

Beliebiges Intervall vorgeben. Oberen oder unteren Ton singend abnehmen. Von diesem Ton aus ein anderes Intervall singen, kontrollieren, auch stumm üben (Spielen – Hören – Singen – Spielen) (Kühn).

Skalen

Singen - Spielen. Vorspielen - Nachsingen. Spielen mit innerlichem voraushören. Singen - Spielen. Vorspielen - Nachsingen. Spielen - Voraushören und transponieren (Kühn).

Akkorde

Dreiklang vorgeben, beliebige andere Töne singen oder vorstellen (Kühn).

Zweistimmigkeit

Gleichzeitig eine Stimme spielen- andere singen (Kühn).

Harmonik

Dreiklang vorgeben beliebige andere Töne singen oder vorstellen, ohne Unterbrechung, mit Anschluss- Nebennote und mehrere Dreiklänge, und **Von einzeln vorgegeben Tönen aus, Spielen - Singen, Singen – Spielen, Spielen – Mit innerlichem Voraushören** (Kühn).

Tab. 11.17 Aktionsformentyp *Hören - Erkennen*

Tab. 11.17 Hören - Erkennen											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Eccarius	**1**	**-**	**1**	**-**	**1**	**1**	**-**	**-**	**-**	**-**	**4**
Fetzer	**-**	**-**	**2**	**1**	**2**	**2**	**1**	**-**	**1**	**-**	**9**
Grabner	**-**	**-**	**1**	**1**	**1**	**2**	**-**	**-**	**4**	**-**	**9**
Schenk	**2**	**-**	**1**	**3**	**1**	**4**	**-**	**-**	**4**	**3**	**18**
Mackamul	**-**	**-**	**4**	**1**	**2**	**4**	**1**	**-**	**2**	**-**	**14**
Quistorp	**2**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**2**
Hempel	**-**	**-**	**6**	**1**	**4**	**4**	**-**	**-**	**2**	**-**	**17**
Total	**5**	**0**	**15**	**7**	**11**	**17**	**2**	**0**	**13**	**3**	**73**

Hören- Erkennen ist wieder ein Aktionsformentyp mit simultanen Komponenten und verlangt ein von zwei oder mehreren Details hörend zu unterscheiden und dies direkt verbal zu bezeichnen. Diese Aktionsform wird sehr häufig verwendet, ist zeitökonomisch und belebt den Unterricht. Außerdem ist sie nah an der Musikpraxis, z. B. in der Probenarbeit, wie aus den nachfolgenden Beispielen ersichtlich wird.

Rhythmik

Auftakt oder Volltakt von einem Lied erkennen und ***Erkennen von Taktarten***: Obwohl diese Übungen als sehr grundlegend angesehen werden können, werden sie nur von zwei Autoren empfohlen.

Intervalle

Es gibt bei diesem Aktionsformentyp verschiedenen Aufgaben; einige Beispiele dazu sind: ***Konsonanzen und Dissonanzen unterscheiden*** (Eccarius), ***Ein aus zwei oder drei Intervallen bestehender Klang bestimmen und in einer Serie von Intervalle die nicht dazu gehörenden erkennen***, die letzten beiden Beispiele bei Hempel.

Skalen

Falsche Töne in einer Skala, einen ausgelassenen Ton in einer Skala, einen fremden Ton in einer Skala und eine bestimmte Skala erkennen sind verschiedene Varianten dieser Aktionsform, die sehr nützliche „musikalische Reflexe" für das Üben von Skalen trainieren.

Akkorde

Tongeschlecht, Lage und Stellung erkennen und den Ton, der in der Oberstimme liegt, erkennen sind Beispiele dieser Aktionsform, die von mehreren Autoren empfohlen werden. Diese Aktionsform ist u. a. sehr nützlich für Pianisten, Sänger, Chor und Orchesterleiter und natürlich für jeden, der Kammermusik spielt.

Melodie

Tonart bestimmen, Takt erfassen, fehlende Stufen einer Skala in einer Passage oder mit welcher Stufe eine Melodie beginnt erkennen, zwischen Dur und Moll unterscheiden, eine veränderte Tonart einer Melodie, Stufen und ***Modulationen erkennen*** sind Beispiele für die Art der Aufgaben in diesem Aktionsformenfeld.

Zweistimmigkeit

In einem zweistimmigen Beispiel ***die Zugehörigkeit eines Zusammenklangs erkennen*** - gemeint ist die Bestimmung von Intervallen oder der Stufen einer latenten Kadenz.

Harmonik

Akkorde in einer Sequenz, ***Funktionen*** wie Tonika, Dominante und Subdominante, ***Klangveränderungen*** zwischen Akkorden mit oder ohne gemeinsamen Tönen, ***Tonart, Lage und Stellung*** der Akkorde in einer Sequenz ***hören und erkennen*** sind verschiedene Varianten dieser Aktionsform im Aktionsformenfeld Harmonik.

Formenlehre

Motivanordnung ist zu erkennen, ***Die Form eines Liedes erkennen*** und ***Auf Grund Metrum und Rhythmus Tänze erkennen*** (Schenk).

Tab. 11.18 Aktionsformentyp Hören - Singen - Spielen - Erkennen

Tab. 11.18 Hören – Singen - Spielen – Erkennen

Autor	Rhythmik	Einzelne Töne	Intervalle	Skalen	Akkorde	Melodie	Zwei-stimmigkeit	Drei-stimmigkeit	Harmonik	Formen-lehre	Total
Taubert	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Kühn	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	2
Total	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0	3

Die Beispiele dieses Aktionsformentyps sind sehr verschieden. Das Beispiel von Taubert bietet zwei Übungen: *Hören – Erkennen* und *Singen – Spielen*. Das Kühn Beispiel offenbart eine Aktionskette: *Spielen – Singen – Spielen – Erkennen.*

Intervalle

Töne greifen - Intervalle bestimmen – Singen. Spielen – (Hören –Erkennen) - Singen (Kühn).

Harmonik

Singen als Ablauf von Einzelstimmen, Hören falsche Töne (Taubert) und ***D/M Dreiklang vorgeben - Nachsingen und mit einem veränderten Ton singen, am Instrument kontrollieren - Akkord bestimmen*** (Kühn).

Tab. 11.19 Aktionsformentyp *Hören - Andere*

Tab. 11.19 Hören - Andere											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Mackamul	**3**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**3**
Total	**3**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**3**

Hören – Andere als Aktionsformentyp erweist sich als eine Aktionsformenkette in Form einer Imitationsübung; es können auch simultane Komponenten vorkommen.

Rhythmik

Nachklatschen einfacher Rhythmen, Nachklatschen von Abschnitten aus Mozartklaviersonaten mit lautem Zählen des Taktmaßes und ***Rhythmische Kanons*** (Mackamul).

Tab. 11.20 Aktionsformentyp *Hören - Schreiben*

Tab. 11.20 Hören - Schreiben											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Riemann	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**1**	**1**	**1**	**1**	**-**	**4**
Eccarius	**-**	**-**	**-**	**1**	**-**	**1**	**1**	**1**	**1**	**-**	**5**
Sekles	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**1**	**-**	**-**	**-**	**-**	**1**
Fetzer	**-**	**-**	**1**	**-**	**-**	**1**	**1**	**-**	**2**	**-**	**5**
Grabner	**1**	**-**	**1**	**1**	**-**	**2**	**3**	**3**	**4**	**-**	**15**
Schenk	**1**	**-**	**1**	**1**	**-**	**2**	**-**	**-**	**1**	**-**	**6**
Mackamul	**1**	**-**	**2**	**-**	**2**	**2**	**1**	**1**	**5**	**-**	**14**
Quistorp	**3**	**-**	**-**	**-**	**-**	**1**	**-**	**-**	**-**	**-**	**4**
Hempel	**3**	**-**	**-**	**-**	**-**	**1**	**1**	**1**	**1**	**-**	**7**
Total	**9**	**0**	**5**	**3**	**2**	**12**	**8**	**7**	**15**	**0**	**61**

Hören – Schreiben: Hierbei erweist sich das Diktat als vielfältigster Aktionsformentyp. In der Tabelle kann man sehen, dass es nicht nur von vielen Autoren eingesetzt wird, sondern auch unterschiedlichste Ausprägungen erfährt. Diese Vielfalt kann als Resultat seiner Entwicklungsgeschichte in der Gehörbildung betrachtet werden – dies zeigt auch die Tabelle, besonders, wenn ein Autor mehr als eine Aktionsform in einem Aktionsformenfeld anwendet. Offenbar richteten die Autoren ihr Augenmerk auf spezielle Aspekte im Gehörbildungsprozess und entwickelten dazu immer feinere Aufgabenstellungen mit dem Aktionsformentyp Diktat.

Die Aktionsformenfelder „Einzelne Töne“ und „Formenlehre“ werden nicht mit Diktaten erarbeitet, auch Intervalle, Skalen und Akkorde haben nur wenige Beispiele – hier wird mehr mit dem Aktionsformentyp *Hören – Erkennen* gearbeitet. Die Mehrzahl der Beispiele findet sich bei den Bereichen Melodie und Harmonik, auffallend wenige im Bereich Rhythmus – nur Hempel geht intensiv darauf ein. Zweistimmigkeit und Dreistimmigkeit als Aktionsformenfelder werden fast nur mit Diktaten erarbeitet. Weiter unten sollen nun einige besondere Beispiele dieser Aktionsform besprochen werden. *Hören – Schreiben* wird auch in Verbindung mit anderen Aktionsformen empfohlen, wie z. B. Quistorps Aktionsformenkette *Hören – Schreiben – Singen*. Autoren wie Kühn und Möller empfehlen kein Diktat, weil Möller wohl mehr ein Musiktheorie-Buch schreiben wollte und Kühn wohl mehr das Selbststudium im Blick hatte.

Rhythmik

Den Rhythmus eines bekannten oder gegeben Liedes schreiben (Schenk), ***Komplizierte Rhythmen mit häufigem Wechsel von Taktarten*** (Quistorp), ***Melodisch - rhythmische Diktate, Dauern und Pausen*** und ***Modell mit Variationen*** sind drei besondere Formen des Diktats bei Hempel. Modell mit Variationen ist eine Serie von Diktaten, die von der Ebene der metrischen Struktur aus zu den rhythmischen Details vorgeht.

Intervalle

Diktat. Sekunden mit unterlegter Harmonie (Fetzer), ***Ketten*** und ***Gruppe nachschreiben*** (Mackamul). ***Diatonisch und atonal, Sukzessiv- und Simultanintervalle*** sind andere Varianten in diesem Aktionsformenfeld.

Skalen

Nachzuschreiben (Eccarius, Grabner und Schenk).

Akkorde

Wechselnde Lage und Umkehrungen des C-Dur-Akkords in Generalbass-Schrift und einen Generalbass aussetzen – hier ergibt sich die schriftliche Form zwangsläufig.

Melodie

Punktdiktate verlangen die Bestimmung der tonalen Stufen in Dur oder in Moll und in verschiedenen Oktavlagen (Mackamul); ***freies*** und ***Variations-Diktat*** nennt Grabner; beim Variations-Diktat werden bereits erkannte und bestimmte Melodieausschnitte in anderem Zusammenhang weiter verwendet. ***Diktate mit Gewicht auf bestimmte Einzelheiten*** (Hempel).

Zweistimmigkeit

Freies und Variations-Diktat (Grabner).

Dreistimmigkeit

Zuerst nur den Rhythmus (Hempel) – hier wird als erstem Schritt des Vorgehens der Rhythmus aus der Melodie extrahiert. ***Polyphone*** und ***homophone Diktate*** sind andere Beispiele für das Aktionsformenfeld.

Harmonik

Akkordfolgen, Generalbaßdiktate, Literaturbeispiele, Beispiele ***ohne und mit Modulation, Außenstimmen und Bezifferung*** sind einige Varianten des Diktats in diesem Aktionsformenfeld; die beiden ersten werden von mehreren Autoren verwendet.

Tab. 11.21 Aktionsformentyp *Hören - Schreiben - Andere*

Tab. 11.21 Hören - Schreiben - Andere											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zweistimmigkeit**	**Dreistimmigkeit**	**Harmonik**	**Formenlehre**	**Total**
Schenk	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**1**	**1**	**-**	**-**	**-**	**2**
Mackamul	**1**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**1**
Quistorp	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**1**	**-**	**-**	**-**	**-**	**1**
Hempel	**2**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**2**
Taubert	**1**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**1**
Total	**4**	**0**	**0**	**0**	**0**	**2**	**1**	**0**	**0**	**0**	**7**

Hören – Schreiben – Andere als Aktionsformentyp kann eine Kette aus Diktat und einer anderen Aktionen wie z.B. Melodiediktate harmonisieren oder auch ein besonderes Diktat wie z. B. Sprachrhythmen übertragen sein.

Rhythmik

Übertragen von Sprachrhythmen in die Notenschrift. *„Der Lehrer spricht im Taktmaß vor. Der Schüler muss Taktart, Schwerpunkte und Notenwerte feststellen und aufschreiben. – Taktart und Schwerpunkte lassen sich gut mit Hilfe des Dirigierens, die Notenwerte mit Hilfe des Zählens ermitteln.“* - so Mackamuls eigene Beschreibung dieser besonderen Aktionsform, in der Schüler den Sprachrhythmen Zeitwerte zuordnen sollen. (Mackamul 1969, 28). **Ein einfaches rhythmisches Model, danach zwei Varianten** findet sich als Beispiel bei Hempel und ***Rhythmische Diktate, auch als Nachklopfen - Klatsch-Sprech-Übung*** bei Schenk.

Melodie

Melodiediktate harmonisieren (Quistorp) und ***Eine Liedzeile wird variiert*** (Schenk).

Zweistimmigkeit

Zu einstimmig diktierten Liedern eine zweite Stimme improvisieren und niederschreiben (Schenk).

Tab. 11.22 Aktionsformentyp *Hören - Schreiben - Erkennen*

Tab. 11.22 Hören - Schreiben – Erkennen											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zweistimmigkeit**	**Dreistimmigkeit**	**Harmonik**	**Formenlehre**	**Total**
Fetzer	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**1**	**-**	**-**	**-**	**1**
Schenk	**-**	**-**	**1**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**1**
Mackamul	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**1**	**-**	**1**
Quistorp	**1**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**1**
Hempel	**1**	**-**	**-**	**-**	**1**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**2**
Total	**2**	**0**	**1**	**0**	**1**	**0**	**1**	**0**	**1**	**0**	**6**

Dieser Aktionsformentyp kann eine Aktionsformenkette sein, die mit einem Diktat beginnt, dem sich dann ein Vergleich zwischen dem Geschriebenen und zum zweiten Mal Gespielten anschließt – hierbei geht es um Fehlersuche wie bei der Kontrolle einer Aufführung. Da diese Aktionsform eine sehr nützliche Fähigkeit für jeden Musiker trainiert, ist es bedauerlich, dass solche Übungen nur von wenigen Autoren und in wenigen

Aktionsformenfeldern empfohlen werden. Andere Beispiele dieses Aktionsformentyps sind besondere Diktate.

Rhythmik
Erkennen rhythmische Fehler, als Wiederholungsdiktat (Quistorp). Veränderungen von Einzelheiten von einem Modell. Hempel verlangt, dass die Studierenden in beiden Fassungen nachklopfen, den Rhythmus notieren und Unterschiede nennen (Hempel 1976, S.8).

Intervalle
Im Nacheinander und Miteinander gegebene Intervalle sind zu erkennen und zu schreiben (Schenk).

Akkorde
Vier und Fünfklängen hören und bestimmen (Hempel).

Zweistimmigkeit
Diktat mit Fehler rhythmischer und melodischer Art (Fetzer).

Harmonik
Generalbaßdiktate, anschließend Veränderungen hören (Mackamul).

Tab. 11.23 Aktionsformentyp *Hören - Spielen - Andere*

Tab. 11.23 Hören - Spielen - Andere											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Kühn	**-**	**-**	**-**	**-**	**1**	**-**	**-**	**-**	**6**	**-**	**7**
Total	**0**	**0**	**0**	**0**	**1**	**0**	**0**	**0**	**6**	**0**	**7**

Hören - Spielen – Andere als Aktionsformentyp ist eine Aktionsformenkette mit verschiedenen Varianten. Andere ist in diesem Fall innerliches Hören (Vorstellen), und das Spielen kann entweder als Vorgabe oder als Kontrolle auftreten.

Akkorde
Bestimmten Tonart vorstellen - Kontrollieren. (Hören - Vorstellen - Spielen)

Harmonik
Eine Tonart vorgeben - benachbarte oder entfernte Tonart vorstellen - Spielen [Spielen – (Hören – Vorstellen) – Spielen], Klangverbindungen erforschen und nachvollziehen. Am Klavier, Akkordfolgen entdecken, ausprobieren und Spielen - Innerlich hören - Untersuchung – Spielen sind sämtlich Aktionsformenketten von Kühn.

Tab. 11.24 Aktionsformentyp Hören - Spielen - Schreiben - Andere

Tab. 11.24 Hören - Spielen - Schreiben - Andere											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Eccarius	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Kühn	-	-	1	-	-	1	1	-	1	-	4
Total	0	0	1	0	0	1	1	0	2	0	5

Hören - spielen - schreiben - Andere als Aktionsformentyp stellt einerseits eine Gruppe von Aktionsformen dar (wie das unten genannte Eccarius-Beispiel) und eine Aktionsformenkette (wie das unten genannte Kühn-Beispiel).

Intervalle

Intervallketten vorstellen - Schreiben und kontrollieren (Vorstellen - Schreiben - Spielen) (Kühn)

Melodie

Erfinden - schreiben Melodien (Innerlich vorstellen – Schreiben - Spielen) (Kühn)

Zweistimmigkeit

Eine zweite Stimme zu einer vorgegeben Melodie schreiben - danach am Klavier kontrollieren (Kühn)

Harmonik

Hören – Schreiben, transponieren und spielen (Eccarius). ***Innerlich hören - Aufschreiben - Am Klavier kontrollieren*** (Kühn).

Tab. 11.25 Aktionsformentyp Hören - Spielen - Schreiben - Erkennen

Tab. 11.25 Hören - Spielen - Schreiben - Erkennen											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Taubert	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Total	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1

Hören - spielen - schreiben - erkennen als Aktionsformentyp ist als Gruppe von verschiedenen Aufgaben zu verstehen.

Einzelne Töne

In verschiedenen Oktaven, anschlagen, definieren, schreiben und hören.

Tab. 11.26 Aktionsformentyp Hören - Singen - Spielen - Schreiben

Tab. 11.26 Hören - Singen - Spielen - Schreiben											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Eccarius	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**1**	**-**	**-**	**-**	**1**
Total	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**1**	**0**	**0**	**0**	**1**

Das einzige Beispiel dieses Aktionsformentyps ist eine Kette: *Hören – Schreiben – Spielen - Singen.*

Zweistimmigkeit

Diktat, am Klavier korrigieren und dann jede Stimme singen (Eccarius).

Tab. 11.27 Aktionsformentyp Hören - Singen - Spielen - Schreiben - Andere

Tab. 11.27 Hören - Singen - Spielen - Schreiben - Andere											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Eccarius	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**1**	**-**	**1**
Mackamul	**-**	**-**	**1**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**1**
Total	**0**	**0**	**1**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**1**	**0**	**2**

Die Beispiele dieses Aktionsformentyps sind verschieden. Mackamuls Beispiel zeigt eine Gruppe von zwei Aktionsformenketten: *Hören – Singen, Hören – Schreiben* und als Fortsetzung *transponiert Spielen*. Eccarius Beispiel ist eine Aktionsform mit simultanen Aktionen: *Transponieren – Singen – Spielen.*

Intervalle

Gruppen nachsingen, nachschreiben, eventuell transponiert spielen.

Harmonik

Spielen, transponieren (auch schriftlich) zwei Stimmen spielen, andere singen.

Tab. 11.28 Aktionsformentyp *Lesen - Singen*

Tab. 11.28 Lesen - Singen											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Eccarius	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Grabner	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Schenk	-	-	1	1	-	1	1	-	1	-	5
Mackamul	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	2
Quistorp	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	2
Taubert	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	2
Kühn	-	-	-	-	-	1	-	-	2	-	3
Möller	-	-	2	2	-	-	-	-	1	-	5
Total	0	0	5	3	0	6	1	0	6	0	21

Der Aktionsformentyp *Lesen – Singen* ist als Vom – Blatt – Singen eine bekannte und sehr verbreitete Aktionsform in der Gehörbildung. Als Aktionsformentyp zeigt sie simultane Komponenten. Die Autoren verwenden für das vom Blatt Singen verschiedene Systeme: für das Tonale die Tonika-Do-Silben oder allgemein die deutschen Klangsilben.

Intervalle

Vom - Blatt – singen (Schenk, Mackamul), ***Intervalle in sukzessiver Weise singen*** (Quistorp) und ***Auf Notennamen und Klangsilben singen*** (Möller).

Skalen

Vorübungen zu Ganztonleiter vom - Blatt- singen (Schenk), ***Auf Klangsilben und mit Notennamen von jeweils verschiedenen Anfangstönen aus singen*** (Möller).

Melodie

Modale Beispiele vom – Blatt - singen (Grabner), ***Beispiele mit bestimmten Intervallen vom Blatt - singen*** (Schenk) und ***Zwölftonreihen singen*** (Kühn).

Zweistimmigkeit

Lieder mit Sextenparallelen singen (Schenk).

Harmonik

Von Basston aus nach oben singen (Quistorp), ***Sopran und Bass vom – Blatt - singen und Alt und Tenor vom - Blatt – singen*** (Kühn).

Tab. 11.29 Aktionsformentyp *Lesen - Singen - Andere*

Tab. 11.29 Lesen - Singen - Andere											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Eccarius	-	-	-	1	-	2	-	-	-	-	3
Fetzer	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Schenk	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Quistorp	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2
Total	0	0	0	1	0	6	0	0	0	0	7

Lesen – Singen – Andere als Aktionsformentyp ist eine Aktionsform mit simultanen Komponenten, in der verlangt wird die Melodie zusätzlich zu transponieren oder in eine andere Tonart zu verändern. Das letzte Beispiel von Quistorp verlangt auch eine Veränderung der Taktart.

Skalen

Übungen in Dur nach Moll übertragen und singen (Eccarius).

Melodie

Melodien in Dur in Moll übertragen (Eccarius), ***Töne einer Melodie klanglich verändern nach Tonart*** (Fetzer), ***Durlieder nach parallelem und variantem Moll übertragen*** (Schenk) und ***vokale Musik mit anschließender instrumentaler Kontrolle singen*** (Kühn). ***Angeschriebene Beispiele in Dur, werden in Moll gesungen und umgekehrt*** (Quistorp) und ***Die angegebene Taktart der Melodie verändert singen*** (Quistorp).

Tab. 11.30 Aktionsformentyp *Lesen - Singen - Schreiben*

Tab. 11.30 Lesen - Singen - Schreiben											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Eccarius	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Taubert	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Möller	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	2
Total	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	4

Dieser Aktionsformentyp ist sowohl eine Aktionsformenkette mit simultanen Aktionen (zuerst das *Schreiben* und dann *Lesen* und *Singen* als simultane Aktionen) als auch eine Gruppe.

Intervalle

Intervalle nennen, lesen und schreiben und mit Ziffern darstellen (Taubert).

Skalen

Skalen auf mehrere Töne schreiben und mit Notennamen singen (Möller).

Akkorde

Akkorde schreiben und singen (Möller).

Melodie

Übertragung der Übungen fünf Töne höher, aufschreiben und singen (Eccarius).

Tab. 11.31 Aktionsformentyp Lesen - Singen - Spielen - Andere

Tab. 11.31 Lesen - Singen - Spielen - Andere											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Schenk	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Kühn	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Total	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2

Der Aktionsformentyp *Lesen – Singen – Spielen – Andere* ist sowohl eine Aktionsformenkette als auch eine Gruppe von verschiedenen Aktionsformen.

Melodie

Dur Lieder nach Moll übertragen, ohne und mit Notennamen singen, auf dem Klavier in verschiedenen Tonarten spielen (Schenk) und ***Vom - Blatt - singen, vokale Musik aus der Literatur mit anschließender instrumentaler Kontrolle*** (Kühn).

Tab. 11.32 Aktionsformentyp Lesen - Singen - Spielen - Schreiben - Andere

Tab. 11.32 Lesen - Singen - Spielen - Schreiben - Andere											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Kühn	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Total	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1

Dieser Aktionsformentyp ist eine Aktionsformenkette mit zwei Varianten. Andere in diesem Fall bedeutet innerlich Vorstellen.

Intervalle

Intervallketten schreiben – Lesen - Singen - Spielen oder Lesen - innerlich Vorstellen – Spielen (Kühn).

Tab. 11.33 Aktionsformentyp *Lesen - Hören - Singen*

Tab. 11.33 Lesen - Hören - Singen											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Schenk	-	-	-	-	-	-	**2**	-	-	-	**2**
Quistorp	-	-	-	-	-	-	-	-	**1**	-	**1**
Kühn	-	-	-	-	-	-	-	-	**2**	-	**2**
Total	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**2**	**0**	**3**	**0**	**5**

Dieser Aktionsformentyp hat drei simultane Komponenten: Das *Lesen*, das *Singen* und die andere Stimme hören.

Zweistimmigkeit

Lieder mit Sextenparallelen und Übungen im zweistimmig homophonen Satz. Lesen – Singen – Hören (Schenk).

Harmonik

In drei Gruppen vorherige Akkordreihen singen (Quistorp), ***Funktionsänderung eines Tones in Beispielen vergleichen*** (Kühn) und ***Schallplattenaufnahmen mitsingen, vom Blatt- singen - "Chorisches" denken - Linear-Harmonisches hören*** (Kühn).

Tab. 11.34 Aktionsformentyp Lesen - Hören - Singen - Andere

Tab. 11.34 Lesen - Hören - Singen - Andere											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Fetzer	-	-	-	-	-	-	**1**	-	-	-	**1**
Schenk	-	-	-	-	-	-	-	-	**1**	-	**1**
Total	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**1**	**0**	**1**	**0**	**2**

Dieser Aktionsformentyp ist sowohl eine Aktionsformenkette als auch eine Aktionsform mit simultanen Komponenten. *Andere* beinhaltet hier Improvisieren, mit Handzeichen singen und Transponieren.

Zweistimmigkeit

Melodien mit einer zweiten Stimme und mit Modulation singen und improvisieren (Fetzer).

Harmonik

Dreistimmige Dur- und Moll-Kadenzen mit Silbennamen und Handzeichnen und mit Notennamen, im Nacheinander und Miteinander in verschiedenen Tonarten singen (Schenk).

Tab. 11.35 Aktionsformentyp *Lesen - Spielen*

Tab. 11.35 Lesen – Spielen											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Kühn	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Total	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1

Der Aktionsformentyp *Lesen – Spielen* ist eine Aktionsformenkette, in der versucht wird eine klarere innerliche Klangrepräsentation durch das sukzessive Lesen und Spielen zu erzielen.

Harmonik

Erneut lesen wiederum spielen (Kühn).

Tab. 11.36 Aktionsformentyp *Lesen - Spielen - Andere*

Tab. 11.36 Lesen - Spielen – Andere											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Eccarius	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Fetzer	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Kühn	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2
Möller	-	-	-	-	-	-	-	-	5	-	5
Total	0	0	0	0	0	0	0	0	9	0	9

Der Aktionsformentyp *Lesen – Spielen – Andere* ist sowohl eine Aktionsformenkette als auch eine Aktionsform mit simultanen Komponenten.

Harmonik

Aufsuchen von Vorhalten in verschiedenen Stücken und spielen derselben (Eccarius), ***Am Klavier harmonisieren*** (Fetzer), ***Erneut im Zusammenhang spielen und den originalen Mozarts- Satz anschließen*** (Kühn), ***Die Außenstimmen gemeinsam spielen*** (Kühn), und ***Übermäßige Dreiklänge mit rechten Hand und mit linken Hand Ganztonleiter, Sechsstimmige Akkordfolgen, Stufenweise Folge von Dreiklängen der Durtonleiter am Klavier transponieren und Lieder mit Klavierbegleitung*** (Möller).

Tab. 11.37 Aktionsformentyp *Lesen - Hören - Andere*

Tab. 11.37 Lesen – Hören – Andere											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Kühn	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**1**	**-**	**-**	**3**	**-**	**4**
Total	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**1**	**0**	**0**	**3**	**0**	**4**

Bei diesem Aktionsformentyp befinden sich verschiedene Ketten, manchmal mit simultanen Aktionen. *Innerlich Hören* und *Ergänzen* wird hier als *Andere* klassifiziert.

Melodie

Melodische Anfänge lesen, innerlich hören und ergänzen (Kühn).

Harmonik

Innerlich hörend nachvollziehen, Ohne Partitur, mit Partitur nachlesen - Ohne Partitur, mit Partitur hören und ***Hören - Innerlich aufzuzeichnen - Mit der Partitur kontrollieren*** (Kühn).

Tab. 11.38 Aktionsformentyp *Lesen - Hören - Spielen - Andere*

Tab. 11.38 Lesen - Hören - Spielen – Andere											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Kühn	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**1**	**-**	**1**
Total	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**1**	**0**	**1**

Lesen – Hören – Spielen – Andere als Aktionsformentyp ist eine Kette.

Harmonik

Grundkadenz mit Unterbrechung spielen - Folgeklang vor dem spielen voraushören. Lesen – kontrollieren (Kühn).

Tab. 11.39 Aktionsformentyp *Lesen - Hören - Spielen - Schreiben - Andere*

Tab. 11.39 Lesen - Hören - Spielen - Schreiben - Andere											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Kühn	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**1**	**-**	**1**
Total	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**1**	**0**	**1**

Dieser Aktionsformentyp ist eine Kette mit simultanen Aktionen.

Harmonik

In C- Dur gegebene Formeln in anderen Tonarten spielen und notieren (Kühn).

Tab. 11.40 Aktionsformentyp *Lesen - Andere*

Tab. 11.40 Lesen – Andere											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Schenk	**2**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**2**
Mackamul	**2**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**2**
Quistorp	**6**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**6**
Total	**10**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**10**

Der Aktionsformentyp *Lesen – Andere* ist eine Aktionsform mit simultanen Komponenten, manchmal mehr als zwei, und typisch für das Aktionsformenfeld Rhythmik. Das Lesen von Rhythmen gehört zu den gebräuchlichsten simultanen Komponenten; dies kann aber auch zusammen mit verschiedenen Varianten wie mit lautem Zählen des Taktmaßes, Taktieren, mit einem nicht notierten Ostinato oder mit Umsetzen des Rhythmus wird in Taktsprache geschehen.

Rhythmik

Die C-Dur Tonleiter in viertaktiger rhythmischer Gestaltung in Taktsprache (Schenk), ***Vom -Blatt -klatschen mit lautem Zählen des Taktmaßes*** (Mackamul), ***Vom – Blatt - klopfen zu einem nicht notierten Ostinato*** (Mackamul), ***Ein einfacher Rhythmus wird gelesen und unter ständigerem Tempowechsel abgeklopft*** (Quistorp), ***Rhythmisches Modell, mehrere Male geklopft, nach Unterbrechen wird wieder geklopft*** (Quistorp), und ***Beispiele primavista von vier Takten mit wechselnde Taktakten*** (Quistorp).

Tab. 11.41 Aktionsformentyp *Lesen - Hören - Singen - Schreiben*

Tab. 11.41 Lesen - Hören - Singen - Schreiben											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Eccarius	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**1**	**-**	**-**	**-**	**-**	**1**
Schenk	**1**	**-**	**1**	**-**	**-**	**1**	**1**	**-**	**1**	**-**	**5**
Mackamul	**-**	**-**	**1**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**1**	**-**	**2**
Quistorp	**-**	**-**	**4**	**-**	**-**	**4**	**1**	**-**	**3**	**-**	**12**
Hempel	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**1**	**-**	**1**
Taubert	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**1**	**-**	**-**	**1**
Total	**1**	**0**	**6**	**0**	**0**	**6**	**2**	**1**	**6**	**0**	**22**

Dieser Aktionsformentyp enthält die zwei ursprünglichen Aktionsformentypen der Gehörbildung: das Diktat und das Vom Blatt Singen. Manchmal ist es als Gruppe gedacht, optional auch, ob das Material als Diktat

oder als Vom Blatt Singen zu verwenden ist. In anderen Fällen ist es eine Aktionsformenkette, denn nach dem Diktat wird das Geschriebene durch Lesen gesungen. Letzteres ist bei Quistorp der Fall, sie scheint diese Aktionsformenkette sehr zu schätzen.

Rhythmik

C-Dur Tonleiter in 2/4 und 4/4 in rhythmischer Gestaltung. Diktat und vom Blatt- singen (Schenk).

Intervalle

Eine Reihe aus bisher erarbeiteten Intervallen, Klängen und Tonleitern ohne und mit Notennamen singen und schreiben (Schenk), ***Simultanintervalle von einem gegebenen Sopranton nach unten. Diktat – Singen*** (Quistorp), ***Sukzessivdiktat – Singen*** (Quistorp), ***Tonraum = Normaler Hörbereich, in zwei Systemen – Singen*** (Quistorp) und ***Schnelle Auffassungsgabe, jeder fünfte Ton wird angesagt – Singen*** (Quistorp).

Melodie

Melodische Übungen, Tonart, Taktart und Anfangston gegeben – Singen (Schenk), ***Kurze Beispiele ohne Angabe der Taktart – Singen*** (Quistorp) und ***Beispiele mit freitonalen Melodik und Taktkombinationen. Diktat – Singen*** (Quistorp).

Zweistimmigkeit

Diktat und Vom - Blatt- Singen (Schenk) und ***Zweistimmige Beispiele. Diktat – Singen*** (Quistorp).

Harmonik

Modulierende Klangreihen schreiben und singen (Schenk), ***Freie Folgen von Dur-Grundstellungen hören*** (Mackamul), ***Chromatische Reihe von Basstönen und verschiedene Akkorde. Diktat – Singen*** (Quistorp), ***Klangerkennung, kurz nacheinander erklingende Klänge – Singen*** (Quistorp), ***Gedächtnisübungen, 4-6 Akkorde als Ganzheit geschrieben – Singen*** (Quistorp) und ***Jede Stimme nachsingen und mit Tonnamen benennen – schreiben*** (Hempel).

Tab. 11.42 Aktionsformentyp *Lesen - Hören - Singen - Schreiben - Andere*

Tab. 11.42 Lesen - Hören - Singen - Schreiben - Andere											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Gusinde	-	-	-	-	1	1	1	1	1	-	5
Schenk	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Quistorp	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Total	0	0	0	0	1	2	2	1	1	0	7

Dieser Aktionsformentyp ist wieder eine Gruppe von Aktionsformen: *Hören – Schreiben* und *Lesen – Singen* und andere simultane Aktionen wie eine zweite Stimme improvisieren, sich den verminderten Dreiklang vorstellen oder Tonveränderungen. Diesem Aktionsformentyp wurden die Beispiele von Gusinde mit zugeordnet: Diese sind als eine Gruppe von verschiedenen Aktionsformen zu klassifizieren: *Lesen – Singen*, *Hören-Schreiben* und Klopfen und Abzählen als *Andere.*

Akkorde

Klopfen, abzählen, singen der Noten, hören und aufschreiben der Töne. Sich den verminderten Dreiklang vorstellen (Gusinde).

Melodie

Klopfen, abzählen, singen der Noten, hören und aufschreiben der Töne (Gusinde) und ***Intervallreihen mit Tonveränderungen bis zur Quarte – singen*** (Quistorp).

Zweistimmigkeit

Klopfen, abzählen, singen der Noten, hören und aufschreiben der Töne (Gusinde) und ***Diktat und V-B-S*** (vom-Blatt-Singen) ***und eine zweite Stimme improvisierend dazu finden*** (Schenk).

Dreistimmigkeit

Klopfen, abzählen, singen der Noten, hören und aufschreiben der Töne (Gusinde).

Harmonik

Klopfen, abzählen, singen der Noten, hören und aufschreiben der Töne (Gusinde).

Tab. 11.43 Aktionsformentyp *Lesen - Hören - Singen - Schreiben - Erkennen*

Tab. 11.43 Lesen - Hören - Singen - Schreiben – Erkennen											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Quistorp	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**1**	**-**	**1**
Total	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**1**	**0**	**1**

Dieser Aktionsformentyp ist eine Kette: *Hören – Schreiben - Lesen – Singen* und als letzte Aktion falsche Töne hören und das Beispiel noch einmal singen.

Harmonik

Erkennen von falschen Tönen – Singen (Quistorp).

Tab. 11.44 Aktionsformentyp *Lesen - Hören - Singen - Spielen*

Tab. 11.44 Lesen - Hören - Singen – Spielen											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Eccarius	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**1**	**-**	**-**	**-**	**-**	**1**
Taubert	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**2**	**-**	**1**	**-**	**3**
Total	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**1**	**2**	**0**	**1**	**0**	**4**

Lesen – Hören – Singen – Spielen als Aktionsformentyp ist eine Kette mit simultanen Komponenten.

Melodie

Sekunde auf- und abwärts ab c'. Spielen – Singen. Singen – Spielen (als Kontrolle) (Eccarius).

Zweistimmigkeit

Spielen der Gegenstimme am Klavier und singen (Taubert).

Harmonik

Eine, zwei, drei Stimmen fortschreitend. Bildung der zehn Dreiklangsformen (Taubert).

Tab. 11.45 Aktionsformentyp *Lesen - Hören - Singen - Spielen - Schreiben*

Tab. 11.45 Lesen - Hören - Singen - Spielen - Schreiben											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Eccarius	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**1**	**-**	**-**	**-**	**-**	**1**
Taubert	**-**	**-**	**1**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**1**
Total	**0**	**0**	**1**	**0**	**0**	**1**	**0**	**0**	**0**	**0**	**2**

Dieser Aktionsformentyp stellt im Fall Taubert eine Gruppe von Aktionsformen mit identischen Beispielen dar: *Hören – Schreiben, Lesen – Singen* und *Hören – Spielen*. Bei Eccarius sind die Aktionsformen *Hören – Schreiben* und *Lesen – Singen* mit dem *Spielen* als eine simultane Aktion gedacht.

Intervalle

e, a, aes, des, c, b, a, f, e, c, des, b auch als Diktat oder als Nachspielübung auf 2. Klavier spielen (Taubert).

Melodie

Diktat und Singübung auf a oder la singen. Übung 82 harmonisch am Klavier durch gehaltene Akkorde begleiten (Eccarius).

Tab. 11.46 Aktionsformentyp *Lesen - Hören - Singen - Spielen - Schreiben - Andere*

Tab. 11.46 Lesen - Hören - Singen - Spielen - Schreiben - Andere											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Schenk	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**1**	**-**	**-**	**-**	**-**	**1**
Total	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**1**	**0**	**0**	**0**	**0**	**1**

Dieser Aktionsformentyp erfasst als eine Gruppe von Aktionsformen verschiedene Aufgaben Schenks, die mit denselben Beispielen bearbeiten werden können.

Melodie

Lieder mit Notennamen in verschiedenen Tonarten, am Klavier spielen, singen und niederschreiben (Schenk).

Tab. 11.47 Aktionsformentyp *Auswendig - Hören - Spielen*

Tab. 11.47 Auswendig - Hören – Spielen											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Quistorp	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Total	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1

Dieser Aktionsformentyp ist eine Aktionsformenkette: Das Beispiel wird gehört und auswendig nachgespielt.

Harmonik

Kurze Modulationen, am Klavier wiedergeben (Quistorp).

Tab. 11.48 Aktionsformentyp *Auswendig - Hören - Spielen - Andere*

Tab. 11.48 Auswendig - Hören - Spielen – Andere											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Mackamul	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Total	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1

Dieser Aktionsformentyp ist gleichfalls eine Aktionsformenkette: Das Beispiel wird gehört, nachgespielt und auswendig transponiert.

Harmonik

Nachspielen, wenn nötig auch transponiert auswendig spielen (Mackamul).

Tab. 11.49 Aktionsformentyp *Auswendig - Hören - Erkennen - Andere*

Tab. 11.49 Auswendig - Hören - Erkennen - Andere											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Quistorp	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Total	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1

Dieser Aktionsformentyp ist eine Kette. Zuerst wird den Rhythmus einmal ausgeführt, dann ein zweites Mal mit Fehlern; anschließend muss er richtig ausgeführt werden ohne ihn zu schreiben.

Rhythmik

Konzentrationsübung, ohne den fehlerhaften Rhythmus anzuschreiben

Tab. 11.50 Aktionsformentyp *Auswendig - Hören - Schreiben*

Tab. 11.50 Auswendig - Hören – Schreiben											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Schenk	**1**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**1**
Quistorp	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**2**	**-**	**-**	**-**	**-**	**2**
Total	**1**	**0**	**0**	**0**	**0**	**2**	**0**	**0**	**0**	**0**	**3**

Dieser Aktionsformentyp ist eine Kette. Zuerst wird das Gehörte auswendig gelernt und dann geschrieben.

Rhythmik

Der Rhythmus des Liedes, gedächtnismäßig zu notieren (Schenk).

Melodie

Gedächtnisaufgaben, Intervallreihen von etwa 10 Tönen, bis 4 Oktaven (Quistorp).

Tab. 11.51 Aktionsformentyp *Auswendig - Hören - Schreiben - Andere*

Tab. 11.51 Auswendig - Hören - Schreiben – Andere											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Quistorp	**3**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**3**
Total	**3**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**3**

Dieser Aktionsformentyp ist eine Kette. Zuerst wird das Beispiel gehört und geschrieben, dann auswendig gelernt und mit Klopfen wiedergegeben.

Rhythmik

Diktat, auswendig mit klopfen wiedergeben und Übungen als Gedächtnisaufgabe (Quistorp).

Tab. 11.52 Aktionsformentyp *Auswendig - Hören - Spielen - Schreiben*

Tab. 11.52 Auswendig - Hören - Spielen – Schreiben											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Mackamul	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Total	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1

Dieser Aktionsformentyp ist ebenfalls eine Aktionsformenkette: Das Beispiel wird gehört, geschrieben und auswendig gespielt.

Intervalle

Nachschreiben, danach auswendig spielen (Mackamul).

Tab. 11.53 Aktionsformentyp *Auswendig - Hören - Spielen - Schreiben - Andere*

Tab. 11.53 Auswendig - Hören - Spielen - Schreiben – Andere											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Mackamul	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Total	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1

Dieser Aktionsformentyp ist ebenfalls eine Aktionsformenkette mit simultanen Aktionen: Zuerst wird das Beispiel gehört und geschrieben, dann auswendig gelernt, gespielt und simultan dazu wird die Bezifferung der Akkorde genannt.

Harmonik

Funktionendiktate, transponiert spielen und dazu sprechen (Mackamul).

Tab. 11.54 Aktionsformentyp *Auswendig - Hören - Singen - Schreiben*

Tab. 11.54 Auswendig - Hören - Singen – Schreiben											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Eccarius	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Total	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1

Dieser Aktionsformentyp ist eine Aktionsformenkette: Das Lied wird gesungen als direkte Imitation, nachgesungen und dann auswendig aufgeschrieben.

Melodie

Lieder sind vorzusingen, nachzusingen und aus dem Gedächtnis niederzuschreiben (Eccarius).

Tab. 11.55 Aktionsformentyp *Auswendig - Hören - Singen - Spielen - Schreiben - Andere*

Tab. 11.55 Auswendig - Hören - Singen - Spielen - Schreiben - Andere											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Mackamul	**-**	**-**	**1**	**-**	**-**	**1**	**-**	**-**	**-**	**-**	**2**
Total	**0**	**0**	**1**	**0**	**0**	**1**	**0**	**0**	**0**	**0**	**2**

Dieser Aktionsformentyp ist eine Aktionsformenkette: *Hören – Schreiben – Auswendig Lernen – Singen* – und – *transponiert spielen*.

Intervalle

Literaturbeispiele mit Intervalle bis zur Quinte nachschreiben, auswendig singen und transponiert spielen (Mackamul).

Melodie

Rein diatonische Literaturbeispiele ohne Modulation nachschreiben, auswendig singen und in allen Tonarten spielen (Mackamul).

Tab. 11.56 Aktionsformentyp *Auswendig - Lesen - Singen*

Tab. 11.56 Auswendig - Lesen – Singen											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Schenk	**-**	**-**	**1**	**-**	**2**	**1**	**-**	**-**	**1**	**-**	**5**
Quistorp	**-**	**-**	**1**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**1**
Total	**0**	**0**	**2**	**0**	**2**	**1**	**0**	**0**	**1**	**0**	**6**

Dieser Aktionsformentyp ist ebenfalls eine Aktionsformenkette: Die Beispiele werden gelesen, auswendig gelernt und dann gesungen.

Intervalle

Übungen im gedächtnismässigen Erfassen (Schenk) und ***Kurze Tonfolgen von vier - sechs Tönen im gedächtnismäßigen Erfassen – Singen*** (Quistorp).

Akkorde

Übungen im gedächtnismässigen Erfassen. Einbeziehung des gebrochenen Sext- und Quartsextakkordes und die Tonika in gebrochenen Akkorden (Schenk).

Melodie

Übungen im gedächtnismässigen Erfassen (Schenk).

Harmonik

Übungen im gedächtnismässigen Erfassen: Erarbeitete Klänge als gebrochene Akkorde (Schenk).

Tab. 11.57 Aktionsformentyp *Auswendig - Lesen - Singen - Spielen - Andere*

Tab. 11.57 Auswendig - Lesen - Singen - Spielen - Andere											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Mackamul	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Total	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1

Dieser Aktionsformentyp erweist sich ebenfalls als Aktionsformenkette: *Lesen – auswendig Lernen – Singen – Spielen (transponiert)*

Melodie

Auswendig mit Silben singen, in allen Tonarten spielen (Mackamul).

Tab. 11.58 Aktionsformentyp *Auswendig - Lesen - Spielen*

Tab. 11.58 Auswendig - Lesen - Spielen											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Mackamul	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Total	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1

Dieser Aktionsformentyp ist eine Aktionsformenkette: *Lesen – auswendig Lernen – Spielen.*

Melodie

Literaturbeispiele auswendig spielen (Mackamul).

Tab. 11.59 Aktionsformentyp *Auswendig - Lesen - Spielen - Andere*

Tab. 11.59 Auswendig - Lesen - Spielen - Andere											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Eccarius	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Fetzer	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Schenk	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Mackamul	-	-	-	-	-	1	1	-	1	-	3
Kühn	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Möller	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Total	0	0	0	0	0	2	1	0	5	0	8

Dieser Aktionsformentyp ist eine Aktionsformenkette: *Lesen – auswendig Lernen – transponiert Spielen.*

Melodie

Literaturbeispiele in allen Tonarten auswendig spielen (Mackamul).

Zweistimmigkeit

In allen Durtonarten spielen (Mackamul).

Harmonik

Kadenzen in allen Durtonarten spielen (Eccarius, Fetzer, Mackamul und Möller), ***Akkordfolgen spielen und transponieren*** (Kühn).

Tab. 11.60 Aktionsformentyp *Auswendig - Lesen - Schreiben - Andere*

Tab. 11.60 Auswendig - Lesen - Schreiben - Andere											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Quistorp	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Total	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1

Dieser Aktionsformentyp ist eine Aktionsformenkette: Das rhythmische Beispiel wird gehört, auswendig mit Klopfen wiedergegeben und danach geschrieben.

Intervalle

Aus dem Gedächtnis wiedergeben und schreiben (Quistorp).

Tab. 11.61 Aktionsformentyp *Auswendig - Lesen - Spielen - Schreiben*

Tab. 11.61 Auswendig - Lesen - Spielen - Schreiben											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Kühn	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	2
Total	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	2

Dieser Aktionsformentyp ist eine Aktionsformenkette: Die Beispiele werden gelesen, auswendig gespielt und anschließend geschrieben.

Melodie

Bis zu dreimal spielen und aus dem Gedächtnis niederschreiben (Kühn).

Harmonik

Auswendig lernen und aufschreiben (Kühn).

Tab. 11.62 Aktionsformentyp *Auswendig - Lesen - Spielen - Schreiben - Andere*

Tab. 11.62 Auswendig - Lesen - Spielen - Schreiben - Andere											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Fetzer	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Kühn	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	2
Total	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	3

Dieser Aktionsformentyp ist ebenfalls eine Aktionsformenkette. Es gibt verschiedene Beispiele, die einige Varianten präsentieren.

Zweistimmigkeit

Lesen - Auswendig lernen - Notieren und spielen, in verschiedenen Tonarten aufschreiben (Kühn).

Harmonik

Vom Blatt, aufgeschriebenen Stegreifmelodien harmonisieren (Fetzer) und ***Auswendig lernen – In anderen Tonarten spielen – Notieren*** (Kühn).

Tab. 11.63 Aktionsformentyp *Auswendig - Lesen - Singen - Schreiben*

Tab. 11.63 Auswendig - Lesen - Singen - Schreiben											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Quistorp	**-**	**-**	**1**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**1**
Total	**0**	**0**	**1**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**1**

Dieser Aktionsformentyp ist eine Kette: *Lesen – auswendig Lernen – Singen – Schreiben.*

Intervalle

Intervallreihen singen und auswendig schreiben (Quistorp).

Tab. 11.64 Aktionsformentyp *Auswendig - Lesen - Singen - Spielen - Schreiben*

Tab. 11.64 Auswendig – Lesen - Singen - Spielen - Schreiben											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Kühn	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**1**	**1**	**-**	**1**	**-**	**3**
Total	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**1**	**1**	**0**	**1**	**0**	**3**

Dieser Aktionsformentyp ist ebenfalls eine Aktionsformenkette: *Lesen – Singen oder Spielen – auswendig Lernen – Schreiben.*

Melodie

Aus dem Gedächtnis aufschreiben Stücke, die man spielt oder singt (Kühn).

Zweistimmigkeit

Ausschnitte zweistimmiger Stücke, die man spielt, aus dem Gedächtnis aufschreiben (Kühn).

Harmonik

Den auf diese Weise gearbeiteten Choral aus dem Gedächtnis aufschreiben (Kühn).

Tab. 11.65 Aktionsformentyp *Auswendig - Lesen - Hören - Spielen - Andere*

Tab. 11.65 Auswendig - Lesen - Hören - Spielen - Andere											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Kühn	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Total	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1

Dieser Aktionsformentyp ist eine Aktionsformenkette mit simultanen Aktionen: Mit dem *Lesen* kommt das *innerlich Hören* und *Nachvollziehen – Spielen* – mit dem *Spielen auswendig Lernen – auswendig Spielen*.

Melodie

Lesen - innerlich Hören, Nachvollziehen – Spielen - auswendig Spielen (Kühn).

Tab. 11.66 Aktionsformentyp *Auswendig - Lesen - Hören - Singen - Schreiben*

Tab. 11.66 Auswendig - Lesen - Hören - Singen - Schreiben											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Schenk	-	-	-	-	-	2	1	-	-	-	3
Quistorp	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	2
Total	0	0	0	0	0	3	1	0	1	0	5

Dieser Aktionsformentyp ist sowohl eine Gruppe von Aktionsformenketten als auch eine einzige Aktionsformenkette. Die Beispiele werden gelesen, auswendig gelernt und dann gesungen.

Melodie

Diktat. Vom Blatt- singen und gedächtnismäßiges erfassen (Schenk) und ***Kurze Intervallfolgen als Gedächtnisübung – Singen*** (Quistorp).

Zweistimmigkeit

Nach Diktat oder aus dem Gedächtnis Lieder zweistimmig schreiben (Schenk).

Harmonik

Gedächtnisübung. Lange Reihen einfacher Klänge und kurze mit komplizierteren Akkordfolgen Hören - Schreiben – Singen (Quistorp).

Tab. 11.67 Aktionsformentyp *Auswendig - Lesen - Hören - Singen - Spielen - Schreiben - Andere*

Tab. 11.67 Auswendig - Lesen - Hören - Singen - Spielen - Schreiben - Andere											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Eccarius	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Schenk	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Kühn	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Total	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	3

Dieser Aktionsformentyp bildet sowohl eine Gruppe von Aktionsformenketten als auch eine einzige Aktionsformenkette.

Melodie

Lieder mit Handzeichen und Silben, Handzeichen und Notennamen, am Klavier in verschiedenen Tonarten spielen, vom Blatt- singen und schreiben (Schenk).

Zweistimmigkeit

Innerlich hören nachvollziehen – Auswendig aufschreiben – Transponieren, gleichzeitig singen und spielen (Kühn).

Harmonik

Anschlagen und memorieren, schriftliches Transponieren. Singen jeder einzelnen Stimme und spielen der anderen (Eccarius).

Tab. 11.68 Aktionsformentyp *Analysieren - Lesen*

Tab. 11.68 Analysieren - Lesen											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Fetzer	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Kühn	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Möller	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Total	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	3

Analysieren – Lesen als Aktionsformentyp ist eine rein musiktheoretische Aufgabe und in der Gehörbildung als Vorbereitung des Ausführens sachgemäß und nützlich. Es ist seltsam, dass diese Aktionsform so wenig in der Gehörbildung vorkommt.

Skalen

Tonale Zugehörigkeit der Choralmelodien analysieren (Möller).

Melodie

Von der Klavierliteratur entnommener Passagen analysieren (Fetzer).

Harmonik

Akkordfortschreitungen analysieren (Kühn)

Tab. 11.69 Aktionsformentyp *Analysieren - Hören*

Tab. 11.69 Analysieren - Hören											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Schenk	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	2
Mackamul	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Total	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	3

Dieser Aktionsformentyp zeigt das *Hören* und das *Analysieren* als simultane Aktionen: Er bietet zwei Varianten: äußerliches und innerliches Hören. Im Fall des *innerlichen Hörens* ist noch das simultane *Lesen* eine weitere Komponente. (siehe Tab. 11.71)

Melodie

In die Dominanttonart modulierte Lieder gehörmäßig formal analysieren (Schenk).

Harmonik

Literaturbeispiele hörend analysieren (Mackamul).

Formenlehre

Die Motive von einem Lied dieser Form analysieren (Schenk).

Tab. 11.70 Aktionsformentyp *Analysieren - Hören - Schreiben*

Tab. 11.70 Analysieren - Hören - Schreiben											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Mackamul	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Total	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1

Dieser Aktionsformentyp bietet eine Gruppe von zwei Aktionsformen: *Hören – Analysieren* und *Hören – Schreiben*.

Intervalle

Literaturbeispiele hörend analysieren und als Diktate nachschreiben.

Tab. 11.71 Aktionsformentyp *Analysieren - Lesen - Hören - Andere*

Tab. 11.71 Analysieren - Lesen - Hören - Andere											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Mackamul	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Kühn	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Total	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	2

Analysieren – Lesen - Hören – Andere als Aktionsformentyp ist eine Aktionsformenkette mit besonderen Aktionen:

Melodie

Melodien analysieren - innerlich hören (Kühn).

Harmonik

Literaturbeispiele hörend analysieren, anschließend still durchhören (Mackamul).

Tab. 11.72 Aktionsformentyp *Analysieren - Lesen - Hören - Spielen - Andere*

Tab. 11.72 Analysieren - Lesen - Hören - Spielen - Andere											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Kühn	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Total	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1

Dieser Aktionsformentyp ist eine Aktionsformenkette mit simultanen Komponenten: zuerst das *Lesen* und das *Analysieren* und danach innerliches *Hören* mit dem *Spielen.*

Harmonik

Homofone Sätze klassisch-romantische. Sätze in ihrer Harmonik und ihren Akkordfortschreitungen analysieren - innerlich hören nachvollziehen und spielen (Kühn).

Tab. 11.73 Aktionsformentyp *Analysieren - Auswendig - Hören - Spielen - Schreiben - Andere*

Tab. 11.73 Analysieren – Auswendig - Hören - Spielen - Schreiben - Andere											
Autor	**Rhythmik**	**Einzelne Töne**	**Intervalle**	**Skalen**	**Akkorde**	**Melodie**	**Zwei-stimmigkeit**	**Drei-stimmigkeit**	**Harmonik**	**Formen-lehre**	**Total**
Kühn	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**1**	**-**	**-**	**-**	**1**
Total	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**1**	**0**	**0**	**0**	**1**

Dieser Aktionsformentyp ist eine Kette mit simultanen Komponenten: *Analysieren und innerliches Vorstellen (Andere) – Spielen und auswendig Lernen – Schreiben.*

Zweistimmigkeit

Analysieren - Innerlich Vorstellen, 3-mal Spielen und danach auswendig aufschreiben (Kühn).

2.9 Fazit: Profil der Gehörbildung in Deutschland 1889-1985 und Rekonstruktion des Diskurses

Stand in den bisherigen Kapiteln die Analyse der Gehörbildungspraxis im Vordergrund, so geht es jetzt generalisierend um die Entwicklung der Didaktik einer zeitgemäßen Gehörbildung. Zunächst soll noch einmal rückblickend der Frage nachgegangen werden: Was verstanden die Autoren der untersuchten Bücher unter dem Begriff „Gehörbildung"? Steht eine verborgene Theorie - den Autoren bewusst oder unbewusst – hinter ihrer Gehörbildungspraxis? Lassen sich Textstellen finden, die Rückschlüsse auf diese Theorie zulassen? Gibt es einen versteckten Diskurs zwischen den Büchern?

In diesem Kapitel wird nun eine Sammlung von Zitaten der Autoren der Gehörbildungsbücher vorgestellt. Es sind Definitionen, Konzeptionshinweise, Anmerkungen, didaktische und methodische Aspekte. Die Zitate sind eine Auswahl aus den Inhalten von Vorbemerkungen, Einführungen und Schlussbetrachtungen der untersuchten Gehörbildungsbücher.

Nur wenige Autoren geben umfangreichere Hinweise, die ihre „Theorie" erkennbar machen. Erschwerend kommt noch hinzu, dass es sich um individuelle Konzepte handelt, die sich nur schwer vergleichen lassen. Wird in diesem Kapitel ein Zitat über ein bestimmtes Thema gebracht, so darf es nicht als repräsentativ für alle (!) Autoren verstanden werden. Die Sammlung enthält dennoch in summa eine wertvolle gründliche Reflexion auf dem Weg zu einer Didaktik der Gehörbildung und kann auch als Anregung für eine Fachdiskussion dienen. Die Zitatsammlung beginnt mit allgemeinen Aspekten wie Definitionen, Geschichte und Ziele der Gehörbildung. Einige Zitate werden auch später, im nächsten Kapitel, wieder behandelt.

Nicht alle Autoren sahen die Notwendigkeit eine Gehörbildungsdefinition mitzuteilen. Gusinde definierte Gehörbildung als eine Gruppe von Fertigkeiten:

> *Die Gehörbildung hat es im Besonderen mit dem Hören, Auffassen, Vorstellen, Merken, Wiedergeben, Beurteilen, Singen und Aufschreiben der Töne zu tun.* (Gusinde 1910, XIV)

Für Fetzer ist das Fach *„die Ausbildung des bewussten Gehörs"* (Fetzer. 1921, 7). Schenks Äußerung über die Gehörbildung ist genauso lapidar und spricht Gleiches an: *die Ausbildung des Klangbewusstseins* (Schenk 1951, 8). Grabner gibt keine formale Definition, erklärt aber über sein Buch:

> *Die Anlage dieses Übungsbuches wurde in erster Linie durch die Erwägung bestimmt, dass die Ausbildung des Gehörs nicht nur zum künstlerischen Verständnis und zur Reproduktion von Werken großen klassischen und romantischen Literatur, sondern auch als Wegbereiterin für die Erkenntnis der neuen zeitgenössischen Musik erforderlich ist.* (Grabner 1950, 3)

Grabner war der erste, der die Musik des Zwanzigsten Jahrhunderts betrachtet hat; er erweitert die Aufgabe der Gehörbildung als Vorbereitung für diese neue Musik. Er bezieht sich auf die Gehörbildung als die Ausbildung des Gehörs, ohne jedoch das Element des Bewusstseins zu erwähnen.

Mackamuls Definition ist demgegenüber mehr ausgearbeitet:

> *Die Gehörbildung lehrt den Studierenden, sein Konzentrationsvermögen und sein musikalisches Gedächtnis bis an die äußerste Grenze zu entwickeln und auszuschöpfen, die Vorstellung von Klang, Notenschrift und Instrumentalgriffbild zu einer Einheit, der inneren Tonvorstellung, zu verschmelzen, musikalische Zusammenhänge und ihre Bausteine hörend zu erfassen und am Instrument wiederzugeben, die variable Hülle eines Musikstücks vom gesetzmäßigen Kern zu unterscheiden und durch bewusstes Aufnehmen und Festhalten von Klangvorgängen dem reinen Gefühlserlebnis fachliche Kriterien an die Seite zu stellen.* (Mackamul. 1969, 8)

Diese Definition wird später mit Definitionen anderer Traditionen verglichen und diskutiert.

Zum Ursprung der Gehörbildung

Der einzige Autor, der über Geschichte der Gehörbildung, über die Vorläufer des Musikdiktats nachdenkt, ist zugleich auch der älteste: Riemann. Nachdem Riemann Leopold Mozart als vermuteten Diktatlehrer präsentiert, erwähnt er als den ältesten Vorläufer einer Systematik der Gehörbildung Schelble und seine Methode, die seiner Meinung nach sehr verbreitet war,

> *Gewiß hat gar mancher unberühmt in der Stille Gutes schaffende Lehrer in ähnlicher Weise wie der dadurch bekannter gewordene Begründer des Frankfurter Cäcilienvereins Joh. Nepomuk Schelble (1789 – 1837) die Hörfähigkeit metho-*

> *disch geschult und damit begonnen, für das Erkennen der Tonhöhe einen festen Ausgangspunkt zu gewinnen.* (Riemann 1889, 1)

> *Für die Spieler von Streichinstrumenten ist durch das immer wiederholte Einstimmen der Saiten auf den normalen Kammerton das Wie? einer solchen Lokalisation oder Zentralisation der Hörfähigkeit direkt an die Hand gegeben; Schelble suchte für seine Singschüler dasselbe zu erreichen durch andauernde Beschränkung und immer wiederholtes zurückkommen auf wenige Töne mittlerer Lage. Schelbles Methode hat sich bewährt und Verbreitung gefunden, und es ist wohl möglich, dass die in den letzten Dezennien aufgekommene Einrichtung von Spezialkursen für Musikdiktat an den Musikbildungsanstalten auf seine Anregungen zurückzuführen ist.* (Riemann 1889, 2)

Riemann ist nicht einverstanden mit der Vermutung, dass Lavignac der erste war, der das Diktat eingeführt hat. Für Riemann hatten andere deutsche Lehrer früher mit dieser Praxis begonnen:

> *Daß das Pariser Konservatorium damit den Anfang gemacht hat (Professor A. Lavignac, der 1882 einen ‚Cours complet théorique et pratique de dictée musicale' herausgab (Paris, H. Lemoine), wurde 1871 von Ambroise Thomas mit der Einrichtung des Kursus betraut), ist kein direkter Gegenbeweis; wandte z B. auch F. Rudolf Reinecke in Altona, der Vater Karl Heineckes, das Diktat systematisch als Erziehungsmittel vor 50 Jahren an.* (Riemann 1889, 2)

Riemann rezensiert auch andere Veröffentlichungen des neunzehnten Jahrhunderts in Europa, die mit den Praktiken der Gehörbildung zu tun hatten:

> *Ungefähr gleichzeitig mit Lavignacs Buch, aber wohl angeregt durch dessen der Veröffentlichung vorausgehende Umfragen erschienen die „Musikalischen Schreibübungen" von Heinrich Götze (Leipzig, bei Breitkopf und Härtel). Ältere Werke ähnlicher Tendenz sind noch: Pfeiffer-Nägeli, „Gesanglehre nach Pestalozzischen Grundsätzen" (Zürich 1810), J. G. St. Pflüger, „Anleitung zum Gesangunterricht in Schulen" (Leipzig 1853), Hippolyte Dessirier, „Méthode de musique vocale" (1869, preisgekrönt), Henry Duvernoy, „Recueil de dictées" (o. J.) und M. A. Thurner, „Solfèges des rhythmes" und „Dictées d'intonation" (o. J.). Neueren Datums sind: R. Johne „Musikdiktat" (1900) und Fr. Th. Ritter, „Musical Dictation" (in Novellos Primero als Nr. 29-30).* (Riemann 1889, 2)

Begründungen, warum Gehörbildung nötig sei und Einwände gegen sie

Es wurde schon vorher erwähnt, dass schon lange beutende Musiker wie Rameau und Schumann der Meinung waren, dass die auditiven Fähigkeiten sich entwickeln können und dass dieses Argument für die Existenz der Disziplin am Wichtigsten sei. Es wurde auch erwähnt, dass die Gehörbildung seit längerem sehr stark kritisiert worden ist. Zu den Einwänden gegen die Gehörbildung gibt Quistorp ein weiteres Beispiel:

> *Der andere Haupteinwand besagt: Da es früher ohne Gehörbildungsunterricht gegangen sei, gebe es auch heute keine Notwendigkeit dazu.* (Quistorp 1970, 68)

In diesem Zusammenhang erklärte Gusinde, was der Mensch als Disposition für die Musik mitbekommt: einerseits als Erbe – doch dies allein genügt nicht – und andererseits die individuelle Entwicklung des Gehörs :

> *Unser Gehör ist in hohem Grade entwicklungsfähig. Wir bringen eine spezifische Disposition für Tonreize bereits ins Leben mit. Sie ist das Ergebnis der phylogenetischen Entwicklung, wie sie sich im Leben der Völker und unserer Ahnen vollzogen hat. Indem wir also die Ausbildung unseres Gehörs pflegen, stellen wir uns in die Entwicklungsreihe unserer Vorfahren, vervollkommnen die Disposition und Leistungsfähigkeit unserer Nervenzentren, entwickeln die musikalischen Anlagen und steigern so unsere Leistungen auf dem Gebiete der Tonkunst.* (Gusinde 1910, XI)

Ein anderes Argument für die Existenz einer systematischen Gehörbildung ist die Vielfalt der Musikpraxis in der Gegenwart. Im Gegensatz zu vorherigen Zeiten zielt die Praxis nicht nur auf einen bestimmten und lokalen Stil, sondern auf Musik aus sehr verschiedenen Epochen und Stilen. So sind die Musiker gezwungen, einen breiteren Horizont zu haben und eine größere Stilvielfalt zu beherrschen. Dazu sagt Quistorp:

> *Da heute auch die zu beherrschende Literatur eine bisher nicht da gewesene Vielfalt und Problematik aufweist, wird das Gehör zusätzlich belastet mit Tonmaterial, das erlernt und verarbeitet werden muss. Ohne eine geplante und sinnvolle Vorbereitung auf die umfangreichen Anforderungen würde ein Musikstudium heute eine viel zu lange Zeit beanspruchen und doch nicht zur gewünschten und erforderlichen Überlegenheit führen.* (Quistorp 1970, 71)

Quistorp sieht in soziale Faktoren wie Kontext und Lebensstil andere wichtige Argumente für die Existenz der Gehörbildung. Als zentrales Argument führt sie den Mangel an Konzentration und die negativen Aspekte des modernen Lebens an:

> *Das wichtigste Argument zum Beweis der absoluten Notwendigkeit einer systematischer Gehörerziehung unserer heutigen Jugend liefert unsere Zeit, unsere Epoche selbst: Mangel an Konzentrationsfähigkeit und als Folge davon schwer*

> *zu entwickelndes Gedächtnisvermögen haben ihren Ursprung großenteils in der „Lärmglocke", die uns alle in wachsendem Ausmaß umgibt.* (Quistorp 1970, 70)

Kühn argumentiert ähnlich:

> *Schwieriger aber zu beseitigen ist jenes Hindernis, das nach meiner Erfahrung die gravierendste Hör-Barriere darstellt: der Mangel an Konzentration….Schon der Wille zur Konzentration jedoch fällt den meisten außerordentlich schwer.* (Kühn 1983, 10)

Daher sehen diese Autoren die Einführung einer Disziplin in der Musikpädagogik als notwendig an, um Konzentration und Gedächtnisvermögen zu entwickeln, und eben dies wäre eine Aufgabe der Gehörbildung.

Ein weiteres Argument für den Gehörbildungsunterricht ist nach Quistorp, dass man den Unterschied zwischen der verschiedenen Bildung von Musikern in ihren Interpretationen deutlich merken kann:

> *Bei jeder Art von Interpretation der Musikliteratur lässt sich deutlich das Ausmaß an musikalischer Erziehung feststellen, welches der Einzelne genossen hat.* (Quistorp 1970, 68)

Ziele der Gehörbildung

Andere grundlegende Aspekte der Ziele der Gehörbildung, bei denen man einige schon erwähnte Konzepte wiederfindet, ist der bei Kühn enthaltene Begriff vom *bewussten Hören*:

> *Die Fähigkeit zu bewusstem, differenziertem, verständigem, auch: urteilsfähigem Hören, gepaart mit der Fähigkeit, auch gelesene (statt gehörte) Musik innerlich erklingen zu lassen, ist nach meinem Verständnis letztlich das Ziel der Gehörbildung.* (Kühn, 1983, 17)

Kühns Zielbeschreibung betont das urteilsfähige Hören, eine Fähigkeit, die nicht häufig erwähnt wird, und geht hier einher mit Gusindes Auffassung. Wenn er die Fähigkeit, Musik innerlich erklingen zu lassen, als ein zentrales Ziel der Gehörbildung nennt, so zeigt sich hier eine Übereinstimmung mit Mackamuls Gehörbildungsdefinition.

Die Hörfähigkeit des Beurteilens spielt in Gusindes Zitat ebenfalls eine zentrale Rolle und wird auf ästhetische Grundlagen bezogen; parallel dazu betont er die Kapazität des Gehörs sich entwickeln zu können:

> *Darum muss der Unterricht in Gehörbildung die Schüler befähigen, die Töne nach Höhe, Länge, Stärke, Klangfarbe einzeln und in Verbindungen zu beurteilen, ihre Folgerichtigkeit zu erkennen, kunstgerechte Phrasen rasch und gewandt aufzufassen und festzuhalten sowie den Reiz klassischer Proben nach ästhetischen Grundsätzen zu beurteilen. Unser Gehör ist in hohem Grade entwicklungsfähig.* (Gusinde 1910, XI)

Eccarius meint, dass die Erziehung des Hörens zwei verschiedene Richtungen hat:

> *Die Bildung des Gehörs ist nach zwei Seiten hin anzustreben: Zunächst soll der Sinn für Empfindung der Tonschönheiten oder der Unebenheiten in Form und Inhalt eines Tonbildes entwickelt werden. Hierdurch vollzieht sich die Gehörbildung nach ästhetischer Richtung hin. Weiter handelt es sich um die Aneignung eines bewussten, mathematisch berechnenden Abschätzungsvermögens der Töne in Bezug auf ihre Verschiedenheiten nach Höhe und Tiefe, nach Länge und Kürze. Im Anschluss hieran schreitet die Gehörentwicklung zur Erkenntnis der Zusammenklänge verschiedener Toneinheiten, zur Erkenntnis der Akkorde fort. Endlich muss ein geschultes Gehör die Verschiedenheiten der Klangfarbe der verschiedenen (in der Praxis gebräuchlichen) Instrumente erkennen; das Ohr muss aus jedem, auch aus dem größten Instrumentalkörper heraus, diejenigen Instrumente heraushören können, welche gerade stimmführend hervortreten und den Faden des musikalischen Gedankenganges weiter spinnen.* (Eccarius 1899, 5)

Es ist wirklich auffallend und eher selten, dass Autoren – hier Gusinde und Eccarius – ästhetische Fragen mit einbeziehen. Diese Aspekte sind sehr wertvoll und wichtig in der Diskussion um eine Gehörbildung, die sich als Teil einer musikalischen Bildung versteht.

Sind bei Gusinde die ästhetischen Aspekte nicht vom bewussten Hören getrennt, so verfolgt Eccarius meiner Meinung nach doch eine dualistische Konzeption. Diese dualistische Konzeption, die den Sinn für die Empfindung der Tonschönheiten „in ästhetischer Richtung" vom bewussten Hören trennt, ist wahrscheinlich eine rationale bzw. künstliche Trennung, die sehr verbreitet ist und auch Lehrer wie Studierende sehr stark prägen kann – Gehörbildung scheint nur zur Intervallmessung und Akkordbestimmung da zu sein, nicht aber als Wegbereiterin des künstlerischen Verständnisses zu taugen. Dagegen lässt sich einwenden, dass die Trennung zwischen beiden Aspekten meist nicht funktioniert, denn man empfindet z. B. etwas falsch Gespieltes als nicht schön.

Gusinde meint, dass die Gehörbildung das ästhetische Urteil unter bestimmten Bedingungen wecken und fördern soll. Er gibt einige Beispiele, wie sich diese Ziele in der Gehörbildung erreichen lassen könnten:

> *Das ästhetische Urteil ist durch sinngemäße Gliederung der Übungsbeispiele, Beachtung der Folgerichtigkeit der Töne, durch Zitate aus Meisterwerken usw. zu wecken und zu fördern.* (Gusinde 1910, XI)

Außer diesen Zitaten finden sich keine weiteren Angaben in den untersuchten Gehörbildungsbüchern, die über ästhetische Aspekte, verbunden mit Gehörbildung, etwas aussagen.

Mackamul beschreibt die Ziele der Gehörbildung mittels der Profile idealer Musiker:

> *Die so praktizierte Gehörbildung kann wesentlich mithelfen, aus dem musikalischen Nachwuchs bewusst gestaltende Interpreten, Chor- und Orchesterleiter mit innerer Tonvorstellung, ihre Unterrichtsliteratur überlegen beherrschende Musikpädagogen, sicher vom Blatt-singende Sänger und kritischer Hörbetrachtung fähige Musiker zu formen.* (Mackamul 1969, 8 f.)

Mackamul rückt hier den Aspekt der „Tonvorstellung" wieder in das Blickfeld und hebt die „kritische Hörbetrachtung" als Kompetenz dieser Musiker hervor. Diese Fähigkeit ist verbunden mit dem ästhetischen Urteil.

Das Ganze und die Details

Einer den wichtigsten Aspekten der Gehörbildung ist die Beziehung zwischen dem Ganzen und den Teilen. Wie kann man das Ganze erfassen, ohne sich in Details zu verlieren? Wie kann man allen Details in der Aufmerksamkeit gerecht werden, ohne das Ganze aus dem Blickfeld – besser „Hörfeld" – zu verlieren?

Kühn ist der Meinung, dass man das Ganze nicht auffassen kann, wenn man nicht Intervalle oder Akkorde als Teile erkennt und benennt; das heiß, man kann das Ganze nur hören, indem man jedes Detail beherrscht:

> *Die Fähigkeit, ein Intervall oder einen Sextakkord sicher erkennen und benennen zu können, ist Voraussetzung für das hörende Erfassen musikalischer Zusammenhänge: Die Bewältigung des Ganzen setzt die Beherrschung des Details voraus.* (Kühn, 1983, 7)

Aber der Weg ist nicht einfach, man kann nicht von einem zum nächsten Intervall hören, man muss immer zuerst einen Überblick des Ganzen haben:

> *Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile. Der übliche folgenschwere Fehler, sich beim Hören etwa einer einstimmigen Melodie von Intervall zu Intervall fortzuhangeln, vereitelt den Überblick über das Ganze. Gerade umgekehrt muss das Bemühen darauf gerichtet sein, beim Ganzen anzusetzen, es in grobem Umriss zu erfassen, durch beziehendes Denken genauer zu beschreiben und dann erst sich noch offen gebliebenen Details zuzuwenden.* (Kühn, 1983, 16)

Kühn meint, dass es zwischen der Fähigkeit, einen musikalischen Gedanken als Ganzes aufzufassen, und dem Gedächtnis eine enge Beziehung gibt:

> *Voraussetzung für das eben Gesagte ist die Fähigkeit, einen musikalischen Gedanken in seinem Zusammenhang aufzufassen; das wiederum setzt eine Gedächtnisleistung voraus. Deren Abhängigkeit von der erwähnten Konzentrationsfähigkeit ist offenkundig: Viele haben bereits nach Erklingen eines dritten oder vierten Tons den ersten aus dem Ohr verloren. Darum bedarf besonders das Gedächtnis immer wieder des Trainings, in allmählicher Steigerung von Länge und Komplexität des Gehörten und in – zunächst getrennter – Konzentration auf rhythmische, lineare und harmonische Verläufe.* (Kühn 1983, 15)

Das Gedächtnis ist aber nicht durch permanente Wiederholung zu trainieren, sondern mehr durch eine sachorientierte Flexibilität der Strategien anhand der Musikbeispiele:

> *Sie (die Wiederholung, der Verfasser) provoziert ein sukzessiv-gedankenloses Aufnehmen und verhindert, was dem Hören erst die Richtung weist: eine Methode. Je nach Gegenstand werden die Methode wechseln; der angemessene Zugang wird von der Sache diktiert.* (Kühn, 1983, 15)

> *Anders gearteter Musik ist anders beizukommen. Entscheidend bleibt jeweils das „Wie" des methodischen Schlüssels, nicht die Frage nachdem „wie oft" stumpfer Wiederholung.* (Kühn 1983, 15)

Gusinde erwähnt zu diesem Zweck bereits bestimmte Strategien, die diese Fertigkeit entwickeln können:

> *Das Auffassungs- und Vorstellungsvermögen kann durch Vorübungen, wie rhythmisches Klopfen und zahlenmäßiges Angeben der Schälle oder Schalltakte, sowie durch Anwendung von gewissen Hilfen gefördert werden. Diese Hilfen beziehen sich auf die Aneinanderreihung der Töne (stufenförmige, kettenförmige, verschränkte, umgewendete Reihen-*

> *glieder, steigende, fallende, schwebende Tonpaare, wandernde Sekunden, Terzen, Quarten usw., fortlaufende, unterbrochene Reihen usw.) und ihre metrisch-rhythmischen Verhältnisse.* (Gusinde 1910, XIV)

Gusinde nennt eine Reihe von Mustern, Modellen oder Archetypen der melodischen Linie, auf die sich die Aufmerksamkeit des Schülers richten soll. Der Lehrer muss dazu sachgemäße Beispiele anbieten:

> *Gewisse Tonverbindungen, wie sie unsere Übungsbeispiele z. B. bringen, setzen sich im Geiste des Schülers fest und erleichtern die Auffassung und das Behalten anderer.* (Gusinde 1910, XV)

Das Auffassen des Ganzen ist auch für Grabner wichtig; daher besteht seine Strategie darin kurze melodische Beispiele anzubieten:

> *Die Melodien sind im Allgemeinen so kurz gefasst, dass sie auch als Ganzes gegeben werden können. Auch hier muss ganzheitliches Erfassen unbedingt angestrebt werden.* (Grabner 1950, 4)

Ein gutes Gedächtnis ist nach Gusindes Meinung nicht nur bei bestimmten Musikern anzustreben.

> *Nicht nur für Dirigenten und Musikkritiker, sonder für jeden Musikhörer ist ein gutes Tongedächtnis wertvoll, denn das verständige Musikhören erfolgt in synthetischer Form und besteht wesentlich im Vergleichen der augenblicklich Gegebenen mit den vorangegangenen Ton- und Akkordfolge.* (Gusinde 1910, XV)

Entwicklung der musikalischen Vorstellung

Als ein weiteres Ziel der Gehörbildung betont Gusinde, dass es wichtig sei die musikalische Fantasie zu entwickeln:

> *Die musikalische Fantasie wird durch Ergänzung, Umänderung oder Neubildung von Aufgaben, Übertragung gegebener Tonfolgen in höhere oder tiefere Oktaven und durch entsprechendes Vorstellen, wie sich Ton- oder Klangfolge bei abweichenden Stärkegraden (f, p, mf, usw.) oder bei anderer Klangfarbe ausnehmen würden, angeregt.* (Gusinde 1910, XVI)

Hier sind die Ziele der Gehörbildung umfassender ausgerichtet; das Profil seines idealen Musikers beinhaltet nicht nur technisches Können, sondern auch künstlerische Aspekte.

Über das Hören

Eccarius empfand die Notwendigkeit, Vorgänge des Hörens – von der peripheren Aufnahme des Schalls hin zur mentalen Repräsentation – in sein Theoriekonzept mit einzubeziehen:

> *Das Ohr muss die Töne aufnehmen und durch Überleitung zum Gehirn die Vorstellung derselben erzeugen.* (Eccarius, 1899, 5)

Er versuchte bereits in Ansätzen die wahrnehmungspsychologischen Abläufe des Hörens zu definieren:

> *Das musikalische Hören schließt zwei Fähigkeiten in sich: die präzise Wahrnehmung eines Tonbildes und 2) dessen Umsetzung zum Tonbegriff.* (Eccarius, 1899, 5)

Grabner nennt als einziger bestimmte Hörleistungen wie Sicherheit und Schnelligkeit. Außerdem präzisiert er, wie der Lehrer diktieren sollte.

> *Bei den Übungen im Erkennen von Intervallen oder Klängen kommt es auf möglichst rasches und sicheres Erfassen an. Die in den betreffenden Übungen angegebenen Intervalle und Klänge sind als Ganzes zu geben, d. h., der Unterweisende hat die Töne gleichzeitig anzuspielen.* (Grabner 1950, 4)

Alle hier untersuchte Bücher konzentrieren sich auf das relative Hören, nur Taubert und Kühn bieten einige Übungen mit absoluten Tönen. Schenk ist der einzige, der dies eigens erwähnt:

> *Als wesentlich wird nicht das Absolute, sondern das Relative, Spannungsmäßige erkannt. Es ist darum in der Gehörbildung eine relative, funktionale Methode anzuwenden.* (Schenk 1951, 8)

Er wie auch Mackamul verwenden die Tonika-Do-Methode im tonalen Bereich.

Gehörbildung ermöglicht verschiedene analytische Zugänge zur Musik. Die Aktivität des Hörens ist vielfältig: Es richtet sich nicht nur auf das Ganze oder auf die Details im zeitlichen Verlauf, sondern kann sich auch in einem mehrstimmigen Kontext auf eine bestimmte Stimme fokussieren und andere Stimmen als Hintergrund hören:

> *… selbst bei einem Vorspiel auf dem Klavier; denn es ist mit nur wenig Übung möglich, sich auf eine Stimme zu konzentrieren, sie gleichsam reliefartig hervortreten zu lassen, während man die anderen Stimmen innerlich „wegfiltert".* (Kühn 1983, 12)

Höraufgaben und Instrumentalspiel

Die Internalisierung der Tonvorstellung kann mit der Speicherung von instrumentalen Bewegungsabläufen verbunden sein. So können manche Instrumentalisten – hier sei auf die Anfänge des Jazz verwiesen – keine Noten, jedoch jede gehörte Phrase nachspielen.

Tonvorstellung und Instrumentalgriff bilden hier eine „äußerliche" Einheit, andersherum reagieren beim „innerlichen" Hören bereits die Finger, um bestimmte Griffe auszuführen; bei Sängern reagieren die Stellknorpelchen und stellen die Stimmlippen und das Ansatzrohr bereits auf den zu erzeugenden Ton ein.
Die Suzuki-Methode und z.B. auch Gehörbildungspraktiken in Russland legen Wert auf diese Zusammenhänge. Kühn weist ebenfalls darauf hin:

> *Das Hören konkretisiert sich - auch- in instrumentalpraktischen Vorstellungen, wie umgekehrt diese Vorstellungen auf das Hören zurückwirken. Höraufgaben am Instrument nachzuvollziehen oder – umgekehrt - das Instrumentalspiel mit Höraufgaben zu begleiten, ist deshalb von eminenter Wichtigkeit.* (Kühn 1983, 13)

Gusinde zitiert aus Beobachtungen mit Studierenden einen Fall von auditiven Illusionen, die subjektive Täuschungen sind:

> *Subjektive Täuschungen, wie z. B. die Vorstellung, dass der stärkere von zwei Tönen oder Schällen (Klopfen!) zugleich der höhere und längere sei – müssen berichtigt werden.* (Gusinde 1910, XV)

Die Beobachtung mag stimmen, man muss sich jedoch vor Verallgemeinerung hüten. Offenbar ist der Fall weniger eine Illusion wie zum Beispiel bei optischen Täuschungen, sondern wohl auch ein Ergebnis des Aufmerksamkeitsmangels unerfahrenen Studierender.

Gusinde beschreibt weiterhin – wohl aus seiner Beobachtung, weil keine Quellenangaben erwähnt werden - bestimmte Parameter von Effizienz und Grenzen des Hörens. Auf jeden Fall ist es interessant, dass er schon damals das Hören in objektiven Parametern zu messen und zu beschreiben versucht. Jahre später werden Experimente der Musikpsychologie diese Hypothesen experimentell überprüfen.

> *Die günstigste Schnelligkeit beträgt 0,2 – 0,3 Sekunden für den Ton, die Zahl der aufzufassenden arhythmischen Töne höchstens 5, die der rhythmischen 4 -5 Takte zu je 4 Tönen.* (Gusinde 1910, XV)

Verschiedene Hörtypen

Kühn vertritt die Auffassung, dass es verschiedene Hörtypen gibt, abhängig vom gespielten Instrument:

> *Hörbegabungen sind gleichwohl unterschiedlich orientiert. Bekannt ist, dass Spielern von Melodieinstrumenten das Erfassen linearer Vorgänge leichter fällt als das harmonisch- vertikaler Verläufe, während es sich bei Spielern von Tasteninstrumenten umgekehrt verhält.* (Kühn 1983, 14)

Die Gehörbildung hätte dann die Aufgabe sich differenzierter auf diese unterschiedlichen Hörtypen einzustellen.

Gehörbildung und Theorie

Die enge Beziehung zwischen Hören und Wissen, die Notwendigkeit diese beiden Bereiche als eine Einheit zu sehen, ist für Autoren wie Schenk und Kühn eine Selbstverständlichkeit:

> *… dass Gehörbildung und Musiklehre eine organische Einheit zu bilden haben.* (Schenk 1951, 8)

> *Es wäre jedoch eine Verengung, die Bewältigung einer Höraufgabe lediglich als Akt puren Hörens anzusehen. Hören ohne Wissen – um es auf eine grobe Formel zu bringen – ist nicht denkbar.* (Kühn 1983, 10)

Dazu gibt Kühn auch einige konkrete Beispiele:

> *Das Wissen um satztechnische Regeln, Formeln oder Eigenarten kann das hörende Auffassen stützen... Die Lösung der Aufgabe, einen Choralsatz J. S. Bachs zu erfassen und zu notieren, profitiert von der Kenntnis der Stimmführungsregeln und harmonischer Progression.* (Kühn 1983, 11)

Die Sichtweisen von Kühn und Schenk werden nicht bestritten. Nach meiner Meinung und Lehrerfahrung möchte ich hier anmerken, dass musiktheoretische Kenntnisse allein nicht genügen. Im Gehörbildungs- und Musiktheorieunterricht muss eine dynamische Form der Vermittlung gefunden werden, die Theorie und die Praxis verschmelzen. Die Studierenden sollten möglichst lernen, nicht nur Theorieregeln und –dogmen wiederzugeben, sondern idealtypische Modelle ästhetischer Praxis aus selbst gewählten Beispielen selbst definieren zu können, um in der Theorie wie im Hören das Ganze und die Details zu verbinden.

So wichtig wie Gehörbildung auch immer ist, sie ist jedoch nur ein Teil der musikalischen Bildung. Kühn erwähnt andere, nahe liegende Bereiche:

> *Vier Bereiche möchte ich ansprechen: die Beherrschung der Notenschrift; satztechnisches Wissen; das Zusammenwirken mit musikalischer Praxis, der Einfluss von Repertoire-Kenntnissen.* (Kühn 1983, 10)

Gliederung der Inhalte

Die untersuchten Autoren organisieren ihre Inhalte in zwei Parametern:

- Ebenen oder Stufen (progressiver Kursaufbau)
- Aktionsformenfelder nach Elementen und Bausteinen der Musik.

Autoren wie Quistorp und Grabner begründen ihre Gliederung durch progressiven Kursaufbau, Grabner definiert auch die Inhalte der Kurse:

> *Die einzelnen Ebenen der Entwicklung sind mit Unter-, Mittel- und Oberstufe, also mit U, M, O bezeichnet; zur besseren Einteilung und Abgrenzung des Gesamtstoffes sind die beiden ersten Stufen noch unterteilt in U I und U II, M I und M II. Diese schon von Paul Schenk praktizierte Unterrichtsweise hat viele Vorteile:*
>
> *1. Es wird kein Schüler überfordert mit Übungen, die er aus irgendeinem Grunde noch nicht bewältigen kann.*
>
> *2. Normale Begabte erreichen ihr Abschlussziel ohne jede Schwierigkeit, indem sie die Gruppe der Reihe nach durchlaufen…* (Quistorp 1970, 1)
>
> *Der Lehrgang ist in Unter-, Mittel- und Oberstufe gegliedert. Befasst sich die Unterstufe hauptsächlich mit diatonischen Skalen, Stammintervallen und –klängen sowie den wichtigsten rhythmischen Grundtypen, so leitet die Mittelstufe zur Chromatik, zu den Strebenintervallen und –klängen, sowie zur komplizierten Rhythmik über, während die Oberstufe aus der reichen Formwelt der alterierten Intervalle und Klangkombinationen zur Klangtechnik, Polyfonie und Polyrhythmik der neusten Zeit vorstößt, die, ebenso wie die Klassik und Romantik, durch zahlreiche zum Diktat geeignete Literaturbeispiele belegt wird.* (Grabner 1950, 4)

Aktionsformenfelder

Die meisten Bücher gliedern ihre Inhalte nach Parametern wie z. B. die „drei Wesenselemente der Musik, der Rhythmus, die Melodik und die Harmonik" ein und zusätzlich durch einige musikalische Zusammenhänge oder Bausteine wie Skalen, Intervalle und Akkorde.

> *Die drei Wesenselemente musikalischen Geschehens, der Rhythmus, die Melodik und die Harmonik, sind in den nachstehenden Arbeitskapiteln zur Erleichterung der Übersicht getrennt behandelt worden.* (Quistorp 1970, 2)
>
> *Die vorliegende Übungsschule bemisst den Lehrstoff nach bestimmten Übungsfeldern*[35.] (Gusinde 1910, XIII)

[35] Gusindes Übungsfelder sind: Übungen in Dur, in Moll, Chromatik, Zweiklänge, Dreistimmigkeit und Vierstimmigkeit. (Gusinde 1910, VII-X)

Kategorien der Aktionsformen:

Grabner schlägt eine andere Kategorisierung der Übungen vor. Für ihn existieren hauptsächlich zwei Gruppen:

> *Die Übungen bestehen in der Hauptsache aus zwei Kategorien:*
>
> *1. Übungen im aktiven Hören, d. i. im Produzieren von Intervallen, Klängen und Rhythmen. Sie umfassen: Skalensingen, Intervallintonieren, Treffübungen und rhythmische Improvisationen sowie Transponierübungen.*
>
> *2. Übungen im passiven Hören, d. i. im Erkennen von gehörten Tönen, Klängen und Rhythmen. Sie umfassen: Intervall-, Klang- und Tonartenerkennen, Konzentrationsübungen, Intervall-, Klang- und Rhythmusdiktate, Variations-, Funktions-, Generalbass- und freie Diktate.* (Grabner 1950, 3)

In beiden Kategorien erkennt Grabner die Aktivität des Hörens. Er differenziert verschiedene Diktattypen wie z. B. das von ihm eingeführte Variationsdiktat oder das Freidiktat. Nicht besonders geschickt ist jedoch seine Begriffswahl „aktiv" gegenüber „passiv": Diese Gegenüberstellung kann verwirrend wirken, ist das Hören doch ein aktiver Vorgang in beiden Kategorien - der Unterschied liegt nicht im Hören selbst, sondern in den unterschiedlichen Aktivitäten.

In seinen mehrstimmigen Übungen unterscheidet Grabner ebenfalls zwei Kategorien und schlägt bestimmte Wege vor, um mit ihnen zu arbeiten:

> *Bei mehrstimmigen Übungen ist zwischen homophonen und polyphonen zu unterscheiden:*
>
> *Bei homofonen erfolge das Diktieren so, dass Intervalle und Klänge harmonisch als Ganzes, Intervall für Intervall und Klang für Klang, erfasst und niedergeschrieben werden. Bei polyfonen wird das Beispiel auch in seiner Ganzheit diktiert, das Vorspielen Stimmen ist daher unbedingt zu unterlassen. Die Niederschrift erfolgt dann sukzessiv-linear, d. h. stimmenweise nacheinander, wobei es sich empfiehlt, zuerst die Außenstimmen, dann erst die Mittelstimmen aufzuschreiben.* (Grabner 1950, 5)

Eccarius beschreibt einige Aktionsformentypen und ordnet sie in drei Gruppen:

> *Als solide Basis werden die in den folgenden Zeilen dieses Lehrbuches gebotenen Exercitien für die Gehörschulung ausreichen. Dieselben bestehen in Gesangsübungen (vom Klavier unterstützt), in kurzgefassten theoretischen Erörterungen (am Klavier demonstriert) und in mannigfachen Diktataufgaben.* (Eccarius 1899, 6)

Aktionsformentypen

Die Autoren begründen die Verwendung einiger Aktionsformentypen und beschreiben sie. Die verbreiteten Aktionsformentypen sind das *Diktat* und das *Singen*.

Quistorp erläutert zum *Singen*:

> *Auf Grund des stets gleichbleibenden Klaviertones und des Fehlens jeglicher inneren Spannung zwischen den Tönen ist dieses Instrument wirklich nur ein Notbehelf, der sich allerdings für den Normalunterricht gar nicht umgehen lässt. Schon aus diesem Grunde ist es unbedingt erforderlich, durch ständige Singeübungen in jeder Stunde eine notwendige Ergänzung und einen gesunden Ausgleich zu schaffen. (Quistorp 1970, 56)*

Das *Singen* ist bekannt als einer der Aktionsformentypen, der der Entwicklung des inneren Hörens besonders dient, weil das *Singen* sehr eng mit der menschlichen Natur verbunden ist. Kühn geht weniger darauf ein, dass die Stimme ja jeder mit sich trägt, sondern hebt das *Singen* als hoch empfindsames „Instrument" heraus, auch als instrumentum der Tonvorstellung:

> *Dass dabei dem Singen ein hervorragender Stelenwert zugewiesen wird, gehorcht nicht primär dem Zwang, einem Einzelnen praktikable Übungen an die Hand zu geben, es ist vielmehr meine Überzeugung, dass singendes Erfassen – das Nachvollziehen mit dem eigenen Körper als dem empfindlichsten aller Instrumente – die innere Ton- und Hörvorstellung grundlegend und am entscheidendsten fördern kann.* (Kühn 1983, 18)

Das *Diktat* ist der andere Hauptaktionsformentyp der Gehörbildung, Eccarius definiert es so:

> *Eine wichtige Rolle spielt sodann das "musikalische Diktat" in der Gehörbildung. Unter "Musikdiktat" versteht man die sofortige Niederschrift vorgesungener oder vorgespielter Tonstücke.* (Eccarius, 1899, 6)

Es gibt aber viele verschiedene Typen des Diktats. Grabner führt zwei neue ein:

> *Eine Neuerung sind die Variationsdiktate, die zur Erleichterung für den Übergang zum „freien" Diktat dienen sollen.* (Grabner 1950, 4)

Quistorp verteidigt das heute eher skeptisch gesehene *Diktat*:

> *Dass mündliche und schriftliche Aufgaben im Gehörbildungsunterricht ständig nebeneinander laufen, dient unter anderem auch der Erziehung zur Konzentration. Die Niederschrift eines Musikdiktates zwingt zu verstärkter Überlegung und bildet somit eine weit verlässlichere Gedächtnisstütze, als das in nur mündlichem Unterricht Erlernte je sein kann. Die Überförderung, die, wie manche Pädagogen befürchten, den Schülern aus dem Notenschreiben erwächst, tritt nach meiner Erfahrung nur äußerst selten in Erscheinung und kann keinesfalls den oben beschriebenen Vorteil dieser Arbeitsweise aufheben oder gar in sein Gegenteil verkehren.* (Quistorp 1970, 71)

Der Erfolg der Gehörbildung ist nicht nur von einem Aktionsformentyp abhängig. Es gibt mehrere Gründe um viele Aktionsformen im Unterricht zu verwenden. Für Quistorp sind Gehörbildung und Singübung komplementär:

> *…Mit anderen Worten: Gehörbildung und Singeübungen müssen sich stets ergänzen; denn keine der beiden Arbeitsweisen kann die andere vollgültig ersetzen.* (Quistorp 1970, 71)

Kühn erwähnt dazu andere wichtige Aktionsformen und ihre notwendigen Interaktion:

> *Singen, Spielen, Schreiben, (ein kleines Notenheft sollte immer parat sein), Hören: Notwendig ist, dass die Tätigkeiten zusammenwirken.* (Kühn 1983, 19)

Quistorp hält auch eine Kombination der Aktionsformen mit Gedächtnisübungen für notwendig:

> *Die praktische Anwendung im Unterricht erfolgt daher in ständiger Kombination aller Einzelgebiete: in jeder Stunde, gleich welcher Leistungsstufe, müssen rhythmische, intervallisch-melodische, harmonische und, bei allem mit einbezogen, Gedächtnisübungen angesetzt werden.* (Quistorp, 1970, 2)

Kühn erwähnt andere Gründe, warum man mehrere Aktionsformen kombinieren sollte:

> *Gehörbildung ist, nimmt man sie ernst, geistig anstrengend, je mehr, desto angestrengter man sich an einem Aufgabentypus festbeißt. Die Inhalte sollten deshalb variieren, um Geist und Ohr neue Anreize und Richtungen zu geben.* (Kühn 1983, 19)

Vielleicht hatte er dabei auch im Blick, dass man nicht konditioniert auf einen Stimulus reagiert, sondern z. B. Intervalle auch in anderen Zusammenhängen wie Orchesterklangfarben hören kann.

Vorgehensweise

Der Gehörbildungsunterricht muss nach Mackamuls Meinung schrittweise vorgehen:

> *Wie die Erfahrung zeigt, ist der Erfolg des Gehörbildungsunterrichtes in einem hohen Maße davon abhängig, dass der Lehrer den Schüler nach einem wohldurchdachten Plan Schritt für Schritt vorwärts führen kann.* (Mackamul 1969, 8)

Über den Bezug der verschiedenen Aktionsfelder und ihre Abfolge gibt es unterschiedliche Auffassungen. Gusinde war der Meinung, dass man nicht alle Aktionsfelder gleichzeitig bearbeiten sollte:

> *... so muss auch der Unterricht in Gehörbildung bei solider Arbeit ein Teilziel nach dem anderen zu erreichen suchen. Demgemäß sind die verschiedenen Tonarten, das Dur- und Mollgeschlecht, sowie die Chromatik, die Ein-, Zwei- und Mehrstimmigkeit nicht neben-, sondern nacheinander zu betreiben.* (Gusinde 1910, XIII)

Aber Grabner dachte schon anders:

> *Denn im Gegensatz zur älteren Gepflogenheit, dem Schüler zwei- und mehrstimmige Diktate erst nach Absolvierung schwieriger einstimmiger zu bieten, bringt hier schon die Unterstufe leichte zwei- und mehrstimmige Diktate - Aufgaben, um den Schüler möglichst früh mit dem polyphonen linearen Hören vertraut zu machen.* (Grabner 1950, 4)

Heutzutage ist Grabners Auffassung mehr verbreitet.

Andere didaktische Empfehlungen

Mit welchen Musikmaterialen soll man arbeiten? Schreibt man eigene Musterbeispiele oder nimmt man Auszüge von Werken der Musikliteratur? Schenk bevorzugt Literaturbeispiele, insbesondere das Volkslied:

> *Der methodische Aufbau auf der Grundlage des Hörens setzt voraus und gewährleistet, dass das musiktheoretische Arbeiten jeder Stufe auf lebendige Musik ausgerichtet ist. Als gegebenes Musiziergut erscheint das Volkslied.* (Schenk 1951, 8)

Und mit welchen Silben?

> *Die Singübungen erfolgen auf die Solmisationssilben do, re, etc. die bei Ausländern meist als Tonnamen gelten, auf deutsche Notennamen, die man im Interesse der Stimmbildung angemessen verändern mag, sowie auf Textworte.* (Gusinde 1910, XVII)

Gusinde, Schenk und Mackamul verwenden verschiedene Silbensysteme nebeneinander. Die anderen Autoren äußern sich nicht dazu.

Klangfarbenvariabilität und Instrumentenwahl

> *Das Klavier darf und muss ohne Skrupel benutzt werden; einer gehörsmäßigen Fixierung aber auf den Klavierklang ist (da im Selbststudium das Live-Vorspiel verschiedener Instrumente ausscheidet) durch die Einbeziehung der Medien zu begegnen.* (Kühn 1983, 17)

Didaktische Hilfen

Gusinde empfiehlt Abzählen und Nachsingen als Hilfe für die innere Repräsentation:

> *Das Abzählen und Nachsingen gegebener Töne vertieft die Auffassung und Vorstellung, ebenso ein allmähliches Anwachsen der melodischen und rhythmischen Schwierigkeiten und die zweckmäßige Gliederung der Tonverbindungen.* (Gusinde 1910, XV)

Grabner schlägt vor, dass die Studierenden bei einem Diktat selbst den Takt und die Tonart bestimmen, ohne dass der Lehrer beide Elemente nennt:

> *Es ist anzustreben, dass der Studierende Takt und Tonart jedes Beispiel selbst feststellt.* (Grabner 1950, 5)

Für die Studierende mit absolutem Gehör empfiehlt Grabner:

> *Studierende mit absolutem Gehör haben die Diktate in andere Tonarten transponiert aufzuschreiben.* (Grabner 1950, 5)

Kontinuität

Da Kühns Buch für das Selbststudium bestimmt ist, empfiehlt er seinen Lesern häufiger zu üben anstatt in langen Arbeitszeiten zu trainieren:

> *Und wichtig noch dies: Kontinuität des Übens ist förderlicher als seine Zusammenballung auf einen Termin (besser jeden Tag 10 Minuten als einmal wöchentlich 2 Stunden); ungeschmälerte Konzentration auf wenige Übungen trägt mehr als oberflächlicher Durchlauf zahlreicher Übungen.* (Kühn 1983, 19)

Seelische Disposition

Nach Kühns Beobachtung kann sich das Hörvermögen der Anfänger jeden Tag ändern:

> *Beim ungeübten, durchschnittlich trainierten und begabten Hörer jedoch, der nicht absolut hört, schlägt fast immer das persönliche Befinden durch und fördert oder hemmt das Hörvermögen.* (Kühn 1983, 14)

Psychische Hemmungen

Es gibt andere Faktoren, die den Erfolg der Gehörbildung beeinflussen können, wie z. B. psychische Hemmungen. Nach Kühns Meinung können diese durch soziale Einflusse verursacht sein:

> *… die Angst, eine Aufgabe nicht so schnell und sicher wie ein anderer zu lösen oder gänzlich zu versagen, führt nicht selten zu einer krampfhaften Anspannung, die erst recht jedes hörende Erfassen vereitelt.* (Kühn 1983, S.9)

Weiterführende Gehörerziehung

Einige Autoren wie Quistorp und Mackamul erkennen bereits die Notwendigkeit das Curriculum der Gehörbildung zu ergänzen:

Quistorp erwähnt einige Aspekte, wie man die Gehörbildung erweitern könnte:

> *Folgende Faktoren, die wegen der oben dargelegten Gründe bisher einer Untersuchung gar nicht zugänglich waren, werden jetzt in den Vordergrund gerückt: Stilkunde im Gesamtbereich der Literatur, Klangfarben der Orchesterinstrumente, Intonationsprobleme.* (Quistorp, 1970, 56-58)

Reaktions- und Gedächtnistraining, harmonisches Hören werden auch von Quistorp als weiterführende Gehörbildung erwähnt.

Für Mackamul hat sich im Gehörbildungsbereich ein neues Arbeitsfeld entwickelt: die Hörerziehung.

> *Bis vor kurzem wurde derjenige Bereich der musikalischen Ausbildung, dessen Unterrichtsziel die Befähigung zur bewusst auditiven Aufnahme von Musik ist, allgemein als „Gehörbildung" bezeichnet. Neben dieser Bezeichnung wird in jüngster Zeit immer häufiger der Terminus „Hörerziehung"[1] verwendet. Mit der Materie Vertraute wissen, dass der zweite Begriff nicht einfach eine modische Variante des Ersten ist, sondern dass mit ihm erweiterte Unterrichtsbestrebungen gemeint sind, die sich aus dem Wandel der Musik und der Musikerziehung ergeben haben.*
>
> *Neben das traditionale Aufgabenfeld der Gehörbildung, die Anleitung zur bewussten Aufnahme und Wiedergabe von Klängen, Klangzusammenhängen und Klangaufzeichnungen, ist ein neuer Lehrbereich getreten, der sich mit dem komplexen Hören musikalischer Werke und ihrer Teilkomponenten (Formverlauf, Struktur, Typ, Klangfarbe, Interpretation) beschäftigt.* (Mackamul 1969, 8)

3 Auf dem Weg zu einer zeitgemäßen Gehörbildung

3.1 Profil der Gehörbildung in Deutschland – eine Zusammenfassung

Nach der Analyse aller Tabellen und den dort erfassten Übungen, in denen sich die Konzeptionen der untersuchten Autoren offenbaren, ist es nun notwendig Ergebnisse zusammenzufassen. Vergegenwärtigen wir uns im Rückblick, was bisher erfasst wurde:

- Die aus den Inhalten der Bücher ermittelten 1209 Aktionsformen wurden mit neun von mir neu entwickelten, übergreifenden didaktischen Kategorien der Aktionsformen klassifiziert. Aus den Tabellen konnten insgesamt 73 verschiedene Kombinationen der neun Kategorien als Aktionsformentypen ermittelt werden. Die neun verwendeten Kategorien der Aktionsformen – man könnte sie auch als grundlegende bzw. allgemeine Aktionsformen in der Gehörbildung bezeichnen - sind: *Analysieren, Auswendig, Lesen, Hören, Singen, Spielen, Schreiben, Erkennen und Andere.*[36]

Diese Kategorisierung hat sich bei der Analyse aller Bücher als hilfreich und sinnvoll erwiesen:

- Mit der Zuordnung der Unterrichtsinhalte zu den einzelnen Aktionsformenfeldern konnte man in den Tabellen jedes Aktionsformenfeldes[37] nicht nur den Umfang der Thematik bzw. die Schwerpunktsetzung jedes Autors mit anderen vergleichen, sondern auch alle Themen einer hundertjährigen Gehörbildungstradition in Deutschland überschauend betrachten: Hier sieht man bereits, welche Inhalte quasi als Standards wiederkehren, aber auch, welche Inhalte bei einzelnen Autoren oder sogar bei allen fehlen.
- Ebenfalls konnte man in den Tabellen vergleichend beobachten, welche Abfolge der Inhalte die Autoren in jedem Aktionsformenfeld individuell bevorzugen.
- Die Tabellen wurden auch verwendet, um in einem weiteren Arbeitsschritt die 1209 Aktionsformen zu reduzieren, weil hier unterschiedlich formulierte, aber inhaltlich gleiche Aktionsformen auftraten.[38] So ergaben sich nach diesem Reduktionsprozess 550 spezifische und unterscheidbare Aktionsformen, die in 73 Aktionsformentypen angeordnet und untersucht wurden.

Aus der Analyse der erfassten Daten kristallisierten sich im Arbeitsprozess fünf zentrale Aspekte heraus, mit denen sich das didaktische Profil jedes Gehörbildungsbuches erfassen und beschreiben ließ:

1. Die Gliederung der Inhalte in Aktionsformenfeldern
2. Die verwendeten Aktionsformentypen
3. Die Abfolge der Inhalte in den Aktionsformenfeldern
4. Die Besonderheiten in der Thematik jedes Aktionsformenfeldes
5. Die Konzeptionen und behandelten Themen in den Einführungen und Schlussbetrachtungen: Gehörbildungsdefinition, Ziele, Aktionsformentypen, usw.

Überschaut und vergleicht man nun die Profile der 13 Gehörbildungsbücher, so lässt sich abstrahierend ein Profil des Standes der Gehörbildungsdidaktik in Deutschland nach rund hundertjähriger Entwicklung konstruieren bzw. rekonstruieren. An dieser Stelle sei noch einmal eigens darauf hingewiesen, dass die gesamte Untersuchung von der Annahme ausging, dass sich die Praxis und (verborgene) Didaktik der Gehörbildung in Deutschland und der Prozess ihrer hundertjährigen Entwicklung in eben diesen weit verbreiteten Gehörbildungsbüchern manifestiert.

Nachfolgend wird nun versucht, dieses Profil unter den fünf oben genannte Aspekten abstrahierend zu beschreiben: Es zeigt sich, worin Konsens besteht, wo sich individuelle Schwerpunkte abzeichnen, wo es Widersprüche gibt und dass es Defizite gibt, die aufgrund neuer Anforderungen an das Hören bisher noch nicht bedacht worden sind. Die historische Perspektive wird in der folgenden Darstellung immer präsent sein. Weiterhin kann es für die Entwicklung einer modernen Didaktik der Gehörbildung interessant sein, die Gehörbildungstradition in Deutschland mit neuen Tendenzen anderer Traditionen zu diskutieren.[39]

---

[36] Siehe dazu Tabelle 3 S. 27

[37] Siehe dazu die Tabellen 7.1-7.10, Tabellenteil

[38] Siehe dazu die Tabellen 10.1-10.10, Tabellenteil

[39] Es könnte interessant sein, Gehörbildungstraditionen aus den jeweiligen Ursprungsländern England, Frankreich und Spanien zu verglei chen. Doch ließen sich bisher keine Studien ermitteln, die den Zeitraum von hundert Jahren erfassen. Ansätze finden sich in der Dissertation

3.1.1 Die Gliederung der Inhalte in Aktionsformenfelder

Bei allen Autoren zeigt die Gliederung der Inhalte in Aktionsformenfeldern eine Vielfalt von Möglichkeiten. In der Periode 1889–1985 kann man die Tendenz erkennen, dass die sukzessive Erarbeitung der Aktionsformenfelder langsam zu Gunsten einer simultanen Erarbeitung der Aktionsformenfelder verblasst. So gliedern die ersten Autoren wie Eccarius und Fetzer ihre Bücher in Kapitel wie z.B. Intervalle, Akkorde oder Rhythmik, während die Autoren der der zweiten Hälfte der zwanzigsten Jahrhunderts in ihren Büchern Sektionen bilden, die man simultan erarbeiten soll. Andere Entwicklungstendenzen ließen sich nicht feststellen, zeigten sich doch sehr vielfältige Alternativen der Gliederung im gleichen Zeitraum: Als Beispiel dafür stehen drei Autoren in einer Zeitspanne von 1969–1983: Quistorp, Mackamul und Kühn. Quistorp verwendet nur drei Aktionsformenfelder, Mackamul dagegen elf und Kühn neun. Auch zwischen den Autoren mit der höchsten Anzahl der Aktionsformenfelder, Mackamul und Kühn, gibt es keine Ähnlichkeit in der Art, wie sie die Aktionsformenfelder gliedern. Kühn benutzt Aktionsformenfelder in der Art der Bausteine der Musik: Intervalle, Skalen und Akkorde; demgegenüber betrachtet Mackamul diese Inhalte als ein Teil anderer Aktionsformenfelder. Mackamuls Aktionsformenfelder sind nach musikalischen Kontexten gegliedert: im freitonalen Bereich I_1 *für Intervalle im einstimmigen Kontext*, I_2 *für Intervalle im mehrstimmigen Kontext*; im tonalen Bereich nach acht Unterteilungen *einstimmig, zweistimmig, dreistimmig und vierstimmig*, und diese vier immer *paarweise für Dur und Moll*. Quistorp dagegen verwendet nur drei Aktionsformenfelder: *rhythmische Hörerziehung*, *Intervalle und Melodiehören* und *Akkorde und Harmoniehören*. Mackamul wie auch Schenk differenzieren nach *tonalem* und *freitonalem* Kontext, während Quistorp dies nicht berücksichtigt.

Die Gliederung der Inhalte, der Kursaufbau, ist ein zentrales Thema der Gehörbildung. Hier spiegeln sich die Konzeptionen der Autoren wider. Der Kursaufbau hat auch direkte Konsequenzen sowohl für die tägliche Arbeit von Lehrern und Studierenden wie auch für die zukünftige Verwendung der Fertigkeiten, die Studierende in diesem Fach erreichen sollen. Wie jedes System produziert auch jede Gliederung bestimmte Vorteile und Nachteile: So hat z. B. das Isolieren von Bausteinen wie Intervalle, Skalen und Akkorde den Vorteil, sehr konkrete Fertigkeiten zu üben und zu erreichen - Lehrer und Studierende können besser kontrollieren, was gekonnt oder nicht gekonnt wird. Man muss aber kritisieren, dass diese Arbeit mit Bausteinen eine Art Abstraktion ist, ein atomistisches Vorgehen, das es den Studierenden selbst überlässt, die Fertigkeiten in einem musikalischen Kontext verwenden zu lernen. Quistorps Gliederung in drei Aktionsformenfelder scheint den Vorteil zu haben, nicht der Atomisierung der Bausteine der Musik zu erliegen: Sowohl die Integration der Intervalle und Skalen zur Melodie wie auch die Integration von Akkorden zu Harmonie scheint ein Vorteil zu sein, denn die Studierenden müssen den Weg der Integration nicht allein gehen. Als Nachteil dieser Gliederung bleibt jedoch festzuhalten, dass es im Aktionsformenfeld *Intervalle und Melodiehören* keine Unterscheidung zwischen Beispielen des tonalen und freitonalen Kontextes gibt, denn dann wird es schwer, bestimmte Aspekte des tonalen Hörens ausführlich und spezifisch zu behandeln. Gegenüber Quistorp hat Mackamuls Gliederung mit elf Übungsfeldern die höchste Anzahl: Hier kann man erkennen, dass die musikalischen Kontexte seine Gliederung bestimmen. Höchst anspruchsvoll und eventuell nachteilig wirkt sich hier wiederum aus, dass in den Stufen III und IV elf verschiedene Übungsfelder synchron erarbeitet werden sollen. Die Stufe VI trennt nicht mehr die Übungsfelder nach Dur und Moll; in dieser Stufe sind deswegen nur sechs Übungsfelder enthalten, was die Praxis erleichtert.

3.1.2 Die verwendeten Aktionsformentypen

Die Gehörbildung als eine Disziplin der musikalischen Bildung hat in hundert Jahren ein breites Spektrum von Aktionsformentypen entwickelt. Die Genese aus den zwei grundlegenden Aktionsformentypen, dem *Diktat (Hören - Schreiben)* und dem *vom Blatt Lesen (Lesen - Singen)*, war kein langsamer, kontinuierlicher Prozess, denn Eccarius z. B. verwendet schon Anfang der zwanzigsten Jahrhunderts eine Vielfalt von Aktionsformentypen (24 von 73 ermittelten). Setzt man die 73 Aktionsformentypen in Beziehung mit den Aktionsformenfeldern und deren besondere musikalische Kontexte, steigt die Anzahl der ermittelten spezifischen Aktionsformen auf 550. In dieser Zahl wird deutlich, dass bis heute in der Gehörbildungspraxis höchst individualisiert gearbeitet wird und dass diese Praxis von einer curricular standardisierten und auf Effektivität

---

von Hedges (1999), doch entwickelt diese Untersuchung keine didaktische Systematik, wie es in meiner Untersuchung zur Gehörbildung zum ersten Mal versucht wurde.

ausgerichteten Vorgehensweise noch weit entfernt ist. Das Problem zeigt sich z. B. bei Aufnahmeprüfungen an Musikhochschulen: Die Bewerber haben vermutlich eine bestimmte Zeit an Gehörbildungspraxis hinter sich, die sehr unterschiedlich in der Methode sein kann – entsprechend ist ihre Hörkompetenz. Gleiches gilt für die unterschiedlichen Gehörbildungsmethoden der Prüfenden, was sich wiederum auf die Bewertung auswirkt. Es wäre an der Zeit, einen hochschulübergreifend standardisierten Gehörbildungstest für die Aufnahmeprüfung zu entwickeln, der die Hörkompetenz im musikalischen Kontext misst.

Wie sich herausgestellt hat zeigen in der Gehörbildung in Deutschland folgende Aktionsformentypen die größte Vielfalt: *Hören – Schreiben* (das Diktat), *Hören – Erkennen, Singen, Hören - Singen*, *Andere* und *Lesen – Singen*. Diese Aktionsformentypen werden von den meisten Autoren verwendet (mindestens 7 von 13) und stellen 57,65 % aller Aktionsformen in den Büchern. Die Aktivität, die diese Aktionsformentypen bündeln, könnte man als den gemeinsamen Konsens der Gehörbildung bezeichnen. Dagegen ist das Verwenden einiger Aktionsformentypen sehr individuell; 63 Aktionsformentypen haben weniger als 2,00 % aller Aktionsformen der Bücher und 27 Aktionsformentypen werden nur von einem einzigen Autor verwendet. Obwohl sich diese Zahlen nicht auf die tatsächliche Gehörbildungspraxis beziehen, sie wurden ja aus den Büchern ermittelt, so kann man doch vermuten, dass diese Prozentzahlen die Realität der heutigen Aktivitäten in der Gehörbildungspraxis in Deutschland widerspiegeln. Studierende und zukünftige Studierende werden in dem fit und kompetent sein, was durch die Verwendung entsprechender Aktionsformentypen antrainiert wurde.

Wenn man die 73 Aktionsformentypen der Gehörbildung in 5 Gruppen gliedert und die Prozentzahlen der Aktionsformen aller Bücher betrachtet, so ergibt sich folgendes Bild:

1. Isolierte Aktionsformentypen und ihre Zusammenstellungen (*Singen, Spielen, Schreiben* und *Andere*)
2. Aktionsformentypen mit *Hören*
3. Aktionsformentypen mit *Lesen*
4. Aktionsformentypen mit *Auswendig*
5. Aktionsformentypen mit *Analysieren*

Die Aktionsformentypen mit *Hören* und mit *Lesen* weisen die höchsten Prozentzahlen der gesamten Inhalte in den Büchern auf, die Aktionsformentypen mit *Auswendig* und *Analysieren* die niedrigsten Prozentzahlen. Diese 27 letzte Aktionsformentypen (21 mit *Auswendig* und 6 mit *Analysieren*) werden in der Regel nur von 1-2 Autoren verwendet. Sechs dieser Gruppen mit *Auswendig* und *Analysieren* werden von 4-6 Autoren verwendet. Die Aktionsformentypen Nr. 4 und Nr. 5 werden in der Regel nur in einem Aktionsformenfeld verwendet. So findet man nur wenige Empfehlungen zur Verwendung der Aktivitäten wie das *auswendig Lernen* oder *hörende Analysieren*. Eine Ausnahme bilden Mackamul und Kühn, die explizit von *innerlichem Hören* oder *still Durchhören* sprechen.

3.1.3 Aktionsformenfelder, Aktionsformentypen und Themen, ihre Besonderheiten und ihre Abfolge

Das Aktionsformenfeld *Rhythmik* wird als ein wichtiges Aktionsformenfeld nur von wenigen Autoren gewürdigt - nur sieben Autoren bieten Kapitel oder Kapitelteile für *Rhythmik*. Die gemeinsame Thematik dieses Aktionsformenfeld umfasst die rhythmischen Kontexte des klassischen Repertoires bis Ende des neunzehnten Jahrhunderts. Doch nur zwei Autoren behandeln den Taktwechsel und andere Taktarten wie 5/8- und 7/8-Takt, obwohl beide in der Musik des zwanzigsten Jahrhunderts häufig vorkommen. Im Aktionsformenfeld *Rhythmik* werden in der Regel eigene Übungsbeispiele bevorzugt; nur ein Autor benutzt Literaturbeispiele.

Im Aktionsformenfeld *Rhythmik* finden sich Aktionsformentypen, die nur hier verwendet werden. Einige dieser Aktionsformentypen sind mit bestimmten Themen verbunden, und in den meisten Fällen werden sie nur von einem Autor bearbeitet; dies sind z. B. *rhythmische Kanons*, *rhythmische Ostinati* und *Pulsschlagveränderung*. Während die Autoren in der Abfolge dieses Aktionsformenfeldes Übereinstimmung zeigen (zuerst große Werte und danach kleine), so ergeben sich doch viele Alternativen den Rhythmus zu erarbeiten. Am meisten wird das *vom Blatt klopfen* bevorzugt. Es gibt aber auch Alternativen wie *Rhythmen lesen mit lautem Zählen des Taktmaßes* oder mit *Taktieren*. Viele Themen wie *rhythmische Motive*, *Grundrhythmen*, *Metrum und*

Rhythmus, *Gangarten*, *Auf- und Volltakt* und *gerade gegen ungerade Werte* sind Besonderheiten einiger Autoren bzw. haben nur eine schwache Präsenz in der untersuchten Gehörbildungsliteratur. Darüber hinaus ist auffallend, dass Metrum und Rhythmus in der Regel nicht hierarchisch oder strukturell – z. B. im Sinne von sich überlagernden Akzenten - betrachtet und erarbeitet werden.

Das Aktionsformenfeld *Einzelne Töne* wird meistens als ein Teil anderer Aktionsformenfelder betrachtet, wie z. B. im Aktionsformenfeld *Intervalle* isoliert oder in einem anderen Zusammenhang - nur sechs Autoren erarbeiten *Einzelne Töne*. Die Gemeinsamkeit besteht darin, mit Tönen in extremen Lagen mit dem Aktionsformentyp *Hören – Singen* (Nachsingen) zu arbeiten. Eine Ausnahme stellt die Arbeit mit absoluten Tonnamen dar, z. B. unmittelbares Singen eines bestimmten Einzeltones; dies ist ein Aktionsformentyp, der nur bei einem Autor vorkommt. Klangqualitäten eines Tones zu erkennen wird gar nicht trainiert.

Die Aktionsformenfelder *Intervalle, Skalen* und *Akkorde* werden von einigen Autoren als selbstständige Aktionsformenfelder und von anderen als ein Teil anderer Aktionsformenfelder betrachtet. Autoren, die das Aktionsformenfeld *Intervalle* isoliert oder in anderem Zusammenhang behandeln, verwenden die Intervalle bis zur Oktave, sowohl im tonalen wie auch im freitonalen Kontext. Hier werden wieder die eigenen Übungsbeispiele vor den Literaturbeispielen bevorzugt. Es gibt auch verschiedene Vorschläge, mit welcher Abfolge die Studierenden die Intervalle lernen sollen. Im Aktionsformenfeld *Skalen* werden als gemeinsame Thematik Dur- und Mollskalen, modale Skalen, Ganztonleiter und die chromatische Skala erarbeitet. Im Aktionsformenfeld *Akkorde* stimmen die Autoren wieder überein, sowohl in der Thematik (Dreiklänge und Septakkorde) wie auch in der Verwendung der Aktionsformentypen (vor allem *Singen* und *Hören – Erkennen*).

In der Gehörbildung in Deutschland ist offenbar das Aktionsformenfeld *Melodie* allen Autoren sehr wichtig: Hier wird von allen im tonalen, aber nur von sechs im freitonalen Kontext gearbeitet. Die meisten Autoren verwenden wieder eigene Übungsbeispiele, sechs von ihnen auch Literaturbeispiele. Die Arbeit mit Zwölftonreihen gilt als Besonderheit bzw. hat eine schwache Präsenz in der Gehörbildungsliteratur. In diesem Aktionsformenfeld gibt es aber grundlegende Unterschiede, wie man die Melodie im tonalen Kontext arbeitet: Einige Autoren trennen z. B. tonale von freitonalen Kontexten, betonen die tonalen Beziehungen zwischen allen Stufen und der Tonika und verwenden relative oder absolute Silben. Schenk und Mackamul benutzen die relativen Silben der Tonika–Do-Methode für das *Singe*n, aber auch für das *Hören*; andere Autoren erwähnen kein System.

Zwei- und *Dreistimmigkeit* als Aktionsformenfelder werden in der Regel im tonalen Kontext erarbeitet; nur wenige Autoren arbeiten auch mit freitonalen Beispielen: Hier zeigt sich dann eine sehr reiche und differenzierte Anzahl von musikalischen Beispielen.

Harmonik scheint das wichtigste Aktionsformenfeld in der deutschen Gehörbildung zu sein: Mit Ausnahme von Sekles, der sein Buch nur für das Aktionsformenfeld *Melodie* konzipierte, zeigen alle anderen Autoren eine hohe Aktivität in diesem Aktionsformenfeld. Die Quantität der Aktionsformen aller Bücher in Harmonik beträgt 299 (24,65 %).[40] Sechs Autoren zeigen die höchste Anzahl ihrer Aktionsformen in diesem Aktionsformenfeld. *Harmonik* ist ebenfalls das Aktionsformenfeld mit der höchsten Vielfalt: 41 Aktionsformentypen ließen sich nachweisen; 9 von diesen 41 kommen exklusiv nur in diesem Aktionsformenfeld vor. Bei diesem Aktionsformenfeld gibt es den größten Konsens zwischen den Autoren: Es kann vermutet werden, dass die Strukturierung der Harmonielehre die Strukturierung dieses Aktionsformenfeldes stark beeinflusst hat.

Formenlehre ist das einzige Aktionsformenfeld, das nur von einem Autor – Schenk – behandelt wird. Im Profil der Gehörbildung in Deutschland stellt Schenk eine Besonderheit dar – offensichtlich hat die Formenlehre eine schwache Präsenz in der Gehörbildung: Die Thematik beschränkt sich auf die Formenlehre des Liedes und auf Merkmale barocker Tänze.

Wegen des Trainingscharakters in der Gehörbildung ist es notwendig, in abgegrenzten Aktionsformenfeldern zu arbeiten, um einerseits die Aufmerksamkeit auf sehr konkrete Aspekte zu fokussieren und andererseits bewusst zu üben. Doch gibt es noch einen sehr wichtigen Aspekt: den der Integration, der nur selten in der Gehörbildungsliteratur zu finden war. Es geht um die Integration zwischen verschiedenen Aktionsformenfeldern, um das Arbeiten im „echten" musikalischen Kontexte, z. B. eine Melodie mit Begleitung.

[40] Vergleiche Tab. 5

Leider kann hier festgestellt werden, dass notwendige Integrationsprozesse der Aktionsformenfelder in der untersuchten Gehörbildungsliteratur nur gering präsent waren.

Alle Fälle mit schwacher Präsenz weisen auf Defizite in der Gehörbildungstradition hin, die auch Defizite in der Gehörbildungspraxis vermuten lassen. Wenn zwei oder drei Autoren jedoch Ansätze zeigen, so ist zumindest das Bewusstsein für Ergänzungen oder Innovationen im Gehörbildungscurriculum da – z. B. beim Thema „Tonvorstellung", das nur bewusst von Mackamul und Kühn erarbeitet wird. Hier zeigt sich wieder, dass die hier vorgelegte Analyse der Gehörbildungsbücher helfen kann, didaktische Defizite aufzuzeigen und die Gehörbildung in Theorie und Praxis zu verbessern.

3.1.4. Rückblick auf Konzeptionen und andere behandelte Themen in den Einführungen und Schlussbetrachtungen der untersuchten Literatur

Eccarius, Gusinde, Grabner, Mackamul, Quistorp und Kühn sind Autoren, die bereits eine Sensibilität für Konzeptionsfragen einer Gehörbildungsdidaktik zeigen. In der untersuchten Literatur, d. h. in der deutschen Gehörbildungstradition, kann man jedoch während hundert Jahren kein wachsendes Bewusstsein von der Notwendigkeit einer (didaktischen) Theorie der Gehörbildung feststellen – Individualität und Praxisbericht herrschen vor. Vergegenwärtigen wir uns noch einmal: Einige dieser Autoren veröffentlichten ihre Bücher Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts und andere am Ende des betrachten Zeitraums von hundert Jahren. In diesem Zeitraum finden sich Bücher wie Sekles, Fetzer, Schenk, Hempel, Taubert und Möller, in denen keine theoretischen Überlegungen mitgeteilt werden, andere wie Eccarius, Gusinde, Grabner, Mackamul Quistorp und Kühn, die in unterschiedlichen Graden, oft quasi zwischen den Zeilen, auch Anmerkungen zu einer Theorie der Gehörbildung mitzuteilen versuchen.

Wie schon erwähnt äußert sich kein Autor über eine umfassende (!) Theorie der Gehörbildung, ihre Perspektiven und Ansätze bleiben individuell. Einzig Quistorp zeigt eine Traditionslinie: Sie hat den Einfluss Schenks anerkannt, der sich auch bei ihr in der Verwendung einiger Aktionsformentypen widerspiegelt. Alle untersuchten Autoren geben Erklärungen ihrer Vorgehensweisen: was sie vorhaben, wie das Buch aufgebaut ist, zum Teil welche Verbindungen zur Musiktheorie bestehen und – bei allen (!) – sie begründen ihre „Buchdidaktik" mit der eigenen Erfahrung. Sie sprechen über die Inhalte, über das, was gelernt werden soll, nicht jedoch darüber, wie die Akkulturation der Studierenden, ihre unterschiedlichen Vorerfahrungen zu berücksichtigen sind und wie auf individuelle Leistungs- und Defizitpotenziale zu reagieren ist. Zielgruppe ihrer Darstellungen sind die Lehrenden, weniger die Studierenden. Lerntheoretische Fragen bzw. Beobachtungen zur Lösung von Lernschwierigkeiten in der Gehörbildung werden nicht diskutiert.

Riemann, Sekles, Eccarius, Gusinde und Fetzer, die ältesten Autoren, konzentrierten sich verständlicherweise auf die klassisch-romantische Musikpraxis des ausgehenden 19. Jahrhunderts. Grabner und die nachfolgenden bezogen bewusst, in verschiedenen Graden, die zeitgenössische Kompositionspraxis bis um etwa 1950 in ihren Materialien mit ein. Alle dreizehn Bücher zeigen einen Reichtum an Literaturbeispielen, die nach verschiedenen Kriterien erfasst und geordnet wurden. Diese Beispielsammlung kann auch für eine moderne Gehörbildungsdidaktik als ein kostbares Repertoire angesehen werden.

Trotz aller Kritik bleibt die Bewunderung gegenwärtig, wenn man die Beobachtungen, Überlegungen und didaktischen Stellungnahmen der Autoren des Anfangs des zwanzigsten Jahrhunderts liest. Sie haben viel gewusst, aber dieses Wissen verlor Präsenz und Bedeutung.[41] Wahrscheinlich hatten ihre Argumente nicht den Anspruch, den Kollegenkreis der Gehörbildungslehrer zu überzeugen. Auch ihre Nachfolger haben sich nicht als eine Fachgruppe der Didaktiker der Gehörbildung verstanden, als Fachdiskurs zum Aufbau einer Gehörbildungsdidaktik nach lerntheoretischen Grundlagen. Es gab kein Quellenstudium: Alle Autoren haben immer wieder neu quasi von Null an begonnen. Bis heute scheint in der Gehörbildung kein Bewusstsein von der Notwendigkeit zu existieren, die eigene Tradition zu verstehen. Allgemeine didaktische Erkenntnisse, Erkenntnisse der Musikpsychologie und der Lerntheorie sind bei den untersuchten Autoren in der Reflexion nicht systematisch berücksichtigt worden. Wie es oft in der frühen Entwicklung einer Disziplin geschieht, so hat sich die Gehörbildung zunächst mit sich selbst befasst und nicht andere Bereiche menschlichen Wissens einbezogen, wie es z. B. die Musikpsychologie tat, als sie sich auf die allgemeine Psychologie

[41] So haben die Schriften von Gusinde und seine Beispielsammlung heutzutage keine Präsenz, obwohl sie für junge Gehörbildungslehrer eine reiche Hilfe anbieten könnten. Gusindes Buch ist leider eine Rarität und in Bibliotheken der Musikhochschulen kaum vorhanden.

bezog. Solange dies nicht geschieht, wird die Gehörbildung in Lehrreporten individueller Unterrichtspraxis verharren, statisch bleiben und kritisierbar werden, weil ihr besonderes didaktisches Interesse nicht im Dialog mit Bezugswissenschaften untersucht und entwickelt werden kann. Gerade dies aber ist die Aufgabe einer Theoriebildung auf dem Weg zu einer zeitgemäßen modernen Didaktik der Gehörbildung auf wissenschaftlicher Grundlage.

3.2 Angelsächsische Traditionen einschließlich USA und der heutige Stand ihrer Praxis

Mit der Untersuchung der Gehörbildungsbücher in Deutschland haben sich bereits wesentliche Erkenntnisse für die Entwicklung einer zeitgemäßen Didaktik der Gehörbildung herauskristallisiert. Trotz umfangreicher Recherche ließen sich keine Studien, die andere Traditionen wie *Ear Training* oder *Solfeggio* mit ähnlichen wie den in dieser Arbeit verwendeten Kriterien betrachtet haben, ermitteln. Verfolgt man das Ziel der Entwicklung einer zeitgemäßen Gehörbildungsdidaktik weiter, so wird es für die Fachdiskussion interessant sein einen Blick auf andere Gehörbildungstraditionen zu werfen, soweit dazu Literatur mit systematischen oder historischen Aspekten vorliegt. Um die Diskussion zu erweitern, sollen daher als weiterer Schritt einige Aspekte der *Ear Training Tradition* in England und in den U.S.A. und der heutige Stand ihrer Praxis herangezogen werden.

3.2.1 Ear Training- und Gehörbildungsdefinitionen

Hedges (2000) hat einige Ear Training Definitionen gesammelt, die man mit den deutschen vergleichen kann.

> *Michael Rogers defines "ear training" as the development of "internal musical perception- the ability to hear relationships accurately and with understanding".* [42]

Nach dieser Definition ist Ear Training die Entwicklung der inneren musikalischen Wahrnehmung. Diese wird definiert als die Fähigkeit Zusammenhänge zu hören und zu verstehen. Eine andere Definition findet Hedges bei Sparmann:

> *Briefly stated, the object of these exercises is to teach the student to read with the ear [Sparmann's emphasis]-the only true reading of music. Reading notes need not be reading music, for notes are only graphic signs for tones, and very few people combine in their minds the right tone with any given note.* [43]

Diese Definition unterscheidet klar zwischen zwei Ebenen des Lesens: Die erste nimmt nur das Zeichen wahr, die zweite hört Töne durch das Lesen. Diese Unterscheidung kann man besser verstehen, wenn man die erste Ebene von Lesen als die übliche Praktik der Solfeggio-Tradition identifiziert, in der man laut die Notennamen rhythmisch liest.

Die zweite Ebene des Lesens kann man auf eine andere Definition - zitiert von Hedges - beziehen, die den Ausdruck *Audiation* von Gordon enthält:

> *Educational psychologist and expert on music learning sequences Edwin Gordon coined the term 'audiation' to denote the internal hearing and comprehension of sounds which are not physically present.* (Hedges, 2000, 33)

Gordons grundlegende Definition von Audiation ist folgende:

> *Audiation takes place when we hear* ***and comprehend music*** *for which the sound is no longer or may never have been physically present. In contrast, aural perception takes place when we simply hear sound that is physically present.* ***Sound is not comprehended as music until it is audiated after it is heard.*** (Gordon 1993, 14)

Gordons Definition bezieht sich nicht auf Ear Training, sondern nur auf eine innere musikalische Repräsentation. In Gordons Definition kann man einige Präzisierungen beobachten. Zunächst ist Audiation etwas Innerliches, das sich klar von der peripheren Aufnahme des Schalls durch das Ohr unterscheiden lässt. Die Audiation ist nötig, um Töne zu Musik zu verwandeln. *Audiation* kann als inneres Hören, ohne die Anwesenheit eines physikalischen Tons, stattfinden. Die Wahrnehmung der Töne ergänzt sich mit ihrem Verständnis.

Ähnliche Auffassungen findet man in der deutschen Gehörbildungsliteratur, zumindest in zwei Fällen: Mackamul nennt es in seiner Gehörbildungsdefinition „Tonvorstellung“[44] und Kühn erwähnt es in seiner

---

[42] Michel Rogers: Teaching Approaches in Music Theory: An Overview of Pedagogical Philosophies (Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1984), 100. Zitiert von Hedges 2000, 28.

[43] Helene M. Sparmann: Lessons in Audition (New York: John Church, 1893), 31, zitiert von Hedges 2000, 28.

[44] Siehe S. 98.

Zieldefinition als „Musik innerlich erklingen zu lassen".[45] Die beiden Autoren haben auch bestimmte Aktionsformentypen, in denen das „still Durchhören"[46] oder das „innerlich Hören" Komponenten der Aktionsformenkette sind.

Hedges selbst definiert Ear Training wie folgend:

> *Traditional aural training involves two methodological components-sight singing and dictation. (1) Ideally speaking, through sight singing students learn to externalize their internal sense of a given passage of written musical notation with their voices. Through dictation they learn to externalize their internal sense of a given passage of sounding music by recording it in musical notation. Both exercises require the complex intermingling of concept and perception that I discussed when defining "aural skills," and thus fall under the scope of our discussion. Both involve encoding and deciphering music; both engage mental and aural capacities. In addition, both exercises presuppose a certain degree of knowledge of written theory, since each requires literacy in terms of written notation.* (Hedges 1999, 37)[47]

Hedges bezieht sich auf die zwei hauptsächlichen Aktionsformentypen des Ear Training, die ebenso die wichtigsten in der Gehörbildung sind: das *Diktat* und das *vom Blatt Lesen*. Diese beiden Aktionsformen sollen eine Externalisierung der inneren Repräsentation sein. *Diktat* und *vom Blatt Lesen* erfordern hörende und geistige Fähigkeiten.

Karpinskis Buchinhalte werden wie folgt definiert:

> *This book is about thinking in music. Music listeners who understand what they hear are thinking in music. Music readers who understand and auralize what they read are thinking in music. This book investigates the various ways musicians acquire those skills.* (Karpinski 2000, 4)

Karpinskis Einleitung und Gordons Audiation-Definition haben viel Gemeinsames: „In Musik denken" ist zugleich „Musik verstehen" und „eine innere Repräsentation der Musik besitzen". *Audiation* und *Auralization* scheinen dasselbe zu meinen. Fetzers schon oben zitierte Definition „Ausbildung des Klangbewusstseins" und Stoverocks „Musik bewusst aufzunehmen" sprechen von einem bewussten Prozess des Umgehens mit Musik. Grabners Definition spricht außerdem von einem „künstlerischen Verständnis". Alle Definitionen enthalten ein Konzept des Verstehens bzw. Bewusstseins. Mackamul, Kühn, Gordon, Hedges und Karpinski stellen auch eine Verbindung zur inneren Repräsentation her. Rogers und Mackamul beziehen sich darüber hinaus auf die musikalische Zusammenhänge. Andere Elemente der Definition Mackamuls finden keine Entsprechung in den Ear Training Definitionen: „die variable Hülle eines Musikstücks vom gesetzmäßigen Kern zu unterscheiden", „Konzentrationsvermögen", „Gedächtnis" und „Notenschrift und Instrumentalgriffbild in der Tonvorstellung zu verschmelzen". Nur Grabner spricht auch über die künstlerische Ebene des Verstehens. Andere Autoren richten ihr Interesse auf die technologischen Aspekte der Gehörbildung und vernachlässigen den ästhetischen Aspekt. Obwohl die Definitionen nur zum kleinen Teil direkte Übereinstimmungen zeigen, enthalten sie grundsätzlich keine Widersprüche: Es werden verschiedene, sich ergänzende Aspekte artikuliert. Hier offenbart sich in der Gehörbildung wieder das Problem einer einheitlichen Terminologie, die Wissenschaften bereits entwickelt haben. Es zeigt sich auch, dass die Traditionen bisher nicht untereinander kommuniziert haben.

3. 2. 2 Aktionsformentypen in Ear Training

Was Aktionsformentypen anbetrifft, so sind *Diktat* und *Prima Vista* in den USA ebenfalls wie in Deutschland nach wie vor die grundsätzlichen Aktionsformentypen. Unter diesem Gesichtspunkt gleichen sich auch andere schon erwähnte Standpunkte deutscher Autoren mit den Lehrmeinungen aus den USA. (Siehe S. 107-108)

> *Ear training continues its historic association with sight singing in most American classrooms; pedagogues would generally agree with Smith's assertion that 'the well-planned music theory curriculum will not neglect the tactical goals of*

---

[45] Siehe S. 100.

[46] Siehe z. Beispiel die Aktionsformen ***Literaturbeispiele hörend analysieren, anschließend zu Hause still durchhören*** (Mackamul, 1969, 144) und im Zweistimmigkeit-Kapitel von Kühns Buch: Analyse. ***Folgende Literatur -Beispiele analytisch begreifen- innerlich vorstellen- bis zu dreimal am Klavier vorspielen (Kontrolle der Hörvorstellung!) – und danach auswendig aufschreiben.*** (Kühn 1983, 69)

[47] Hedges selbst erklärt: *„sightsinging und dictation are often called simply „skills" in American theory circles or „musicianship" in traditional British nomenclature"* (Hedges 2000, 37).

> *sight singing and dictation, because these are the two environments that best train the mind and demonstrate the trained mind'.*[48]

Hedges fügt ein Zitat ein, um die Beziehungen zwischen beiden Aktionsformentypen zu erklären:

> *Dictation and sight singing should be thought of as opposite sides of the same coin. They are simply different avenues to the same goal of developing internal musical perception- the ability to hear musical relationships accurately and with understanding.*
>
> *The purpose of dictation, for example, is not to produce correct written transcriptions but to produce a certain kind of listener who can hear sound as meaningful patterns…The purpose of sight singing is not to [develop good sight-readers or improve voices]... The goal is again to produce a listener who can hear musical patterns. The final step of externalizing one's hearing through sung performance is useful for checking responses and providing feedback but is not an inherent part of the activity itself.*[49]

Es wird auch erkannt, dass das *Diktat* und das *vom Blatt Lesen* nicht die Ziele sind, sondern dass diese Aktionsformentypen die Fähigkeit, Zusammenhänge zu hören, entwickeln sollen. Das *Diktat* wird gesehen als ein Mittel um „meaningful patterns" hörend zu erkennen, Gleiches gilt für das *vom Blatt Lesen*. Das *Singen* ist - nach dieser Definition - nicht ein „inherent part" der Aktivität. Es ist bedeutend, dass hier das Diktat und das Singen als Beweis des Gehörten oder des innerlichen Hörens verstanden werden.

Nach statistischen Daten von Umfragen sind das *Diktat* zusammen mit *vom Blatt Lesen* die wichtigsten Aktionsformentypen in Ear Training Unterricht in den USA:

> *How does one develop aural skills in undergraduate music programs in the United States? Dictation, dictation, and more dictation. Half of the respondents to the IIVLTPS2 survey were using 40 percent or more of their time in sight singing/ear training classes for melodic or harmonic dictation alone; another third occupied 30 percent of class time with melodic or harmonic dictation exercises. As Butler found, in the vast majority of programs "the primary-almost sole-choice of classroom/lab activities" is "traditional sight-singing and dictation."*[50]

Diese Umfrageergebnisse zeigen viel Ähnlichkeit mit den Inhalten der Gehörbildungsbücher in Deutschland, denn auch hier legen die Gehörbildungsautoren den Schwerpunkt auf diese beiden Aktionsformentypen.

Hedges zitiert eine andere Studie über die Ear Training Unterrichtpraxis. Der Autor erkennt zwei verschiedene Unterrichtstendenzen:

> *Butler divided the institutions he visited into two groups representing distinctive streams of thought in aural skills pedagogy: a majority stream (85 percent of programs observed) in which the goal was the development of a "highly-focused 'inner ear': [the] ability to imagine musical sound," and a minority stream which aimed at "the development of the 'whole musician'." In the former he noted that "aural training is the means; intelligent musical performance is the end"; in the latter, "performance is the means; aural training is the end [Butler's emphases]." In his view the Juilliard School was representative of the first approach, and the University of Kentucky (influenced by Pratt's thinking, through Professor Kate Covington, who visited Huddersfield on a sabbatical leave) embodied the latter.*
>
> *Interestingly, Butler had to divine these predilections himself, as he found that goals, objectives, and strategies in aural training were nebulous even at the prominent music schools he visited:*
>
> *One problem that quickly became apparent... has to do with a general lack of focus in defining objectives in aural training. A question about 'the goals of aural training' might be answered by one person with broad, platitudinous statements ('I want to have students hear all that there is to hear when they're listening to music...'), or it might be answered by another in relatively narrow descriptions of behaviour ('conventionally, we all emphasize dictation... really focusing on... melodic and harmonic patterns...")* [51].

Obwohl Butlers Beschreibung sehr allgemein ist, kann festgestellt werden, dass ebenso wie in den deutschen Gehörbildungsbüchern auch in der Ear Training Literatur sehr widerstreitende Meinungen vorherrschen. Weiterhin zeigt sich auch bei dieser Lehrerschaft das Fehlen von klaren Zielen des Ear Training.

---

[48] Timothy A. Smith: "A Comparison of Pedagogical Resources in Solmization Systems." Journal of Music Theory Pedagogy 5, no. 1 (1991), 21 zitiert von Hedges (2000, 39)

[49] Michael Rogers: Teaching Approaches in Music Theory: An Overview of Pedagogical Philosophies (Carbondale and Edwardsville; Southern Illinois University Press, 1984), 100, zitiert von Hedges 1999, 37.

[50] David Butler: "Why the Gulf Between Music Perception Research and Aural Training," Bulletin of the Council for Research in Music Education, no. 132 (1997): S.38, zitiert von Hedges (1999, 303)

[51] David Butler: "Why the Gulf Between Music Perception Research and Aural Training," Bulletin of the Council for Research in Music Education, no. 132 (1997): 38-48, zitiert von Hedges (1999, S. 303)

3.2.3 Kritisierte Praktiken des Ear Training

Wie bei der Gehörbildung in Deutschland finden sich auch beim Ear Training Einwände und Kritik:

> *I had expected that professional musicians and music students, involved daily in active music performance and listening, would continue to improve at dictation after finishing formal skills training. I was wrong. I have come to the unsettling realization that, for some fine performers and teachers (including theory teachers!), dictation ability seems to have little relation to their successful musical lives.*[52]

Die Kritik trifft zu, denn man muss fragen: Ist das *Diktat* eine Aktivität des Musiklebens? Welche professionellen Musiker verwenden täglich als Werkzeug das *Diktat*? Welche direkte Beziehung gibt es zwischen dem *Diktat* und anderen Aktivitäten des Musiklebens? Auch in Deutschland wird heute das *Diktat* sehr kritisch gesehen:

> *Das Notendiktat ist fester Bestandteil des traditionellen Gehörbildungsunterrichts und wird als Möglichkeit zur Überprüfung von Hörfähigkeiten angesehen. Sehr häufig sind aber fehlerhafte Notendiktate nicht Anzeichen für schlechtes Hörvermögen, sondern nur Ausdruck der Unfähigkeit, Musik zu notieren …*
>
> *Der Wert des Notendiktats für den Unterricht sollte daher neu überdacht werden.*
>
> *... dass Hörvermögen und Fortschritte in der Hörerziehung hauptsächlich daran gemessen werden, wie viel unbekannte Musik ohne Notentext verstanden und notiert werden kann. Diese Erwartungshaltung erzeugt das Bild von den „besser" hörenden Absoluthörern (die vor diesem Hintergrund wirklich „besser" hören können) und den in dieser Hinsicht meist chancenlosen Relativhörern. Es ist zwar richtig, dass beim Hören ohne Noten ein unmittelbares Erleben im Vordergrund steht, das nicht zu ersetzen ist; und zweifellos sollte im Unterricht die Bereitschaft gefördert werden, Musik längere Zeit ohne Lesehilfen aufzunehmen und zu reflektieren.* (Kaiser, 1998, XVI-XVII)

Kaiser spricht über zwei Aspekte, über fehlerhafte Diktate, die seiner Meinung nach nicht unbedingt ein Anzeichen für schlechtes Hörvermögen sind. Man kann auch sagen, dass fehlerlose Diktate ebenfalls nicht unbedingt ein Anzeichnen für gutes Hörvermögen sind – dies betrifft Absoluthörer, die Zusammenhänge zwischen Tönen nicht immer bezeichnen können.[53] Obwohl Musik Notieren als Externalisierung einer inneren Repräsentation interpretiert werden kann, ist dies nicht unbedingt ein Beweis für das Verstehen von Musik. Kaiser sieht richtig, dass beim Diktat Absoluthörer und Relativhörer sehr verschiedene Erfolgschancen haben. Daran kann man sehen, dass die Ergebnisse von Diktaten nur als relativer Beweis des Hörvermögens eines Studierenden zu werten sind.

Kaisers für die Diskussion in der Gehörbildung sehr konstruktive Auffassung, dass Musik ohne Notentext ein besonderes Erleben sein kann, macht deutlich, dass Musik notieren nicht unbedingt das Ziel sein muss. Man könnte im Unterricht auch andere Aktionsformentypen verwenden, wie z. B. *Nachspielen*, *Nachsingen* oder Kühns Aktionsformenkette *mit und ohne Partitur Stücke zu hören*.

Pratt in England kritisiert ebenfalls Aural Training in der Einführung seines Buches:

> *An alarmingly large proportion of musicians, questioned about their own experiences of aural training, admit that they disliked it, thought they were bad at it, and have found it largely irrelevant to their subsequent engagement in music. Something is clearly wrong. Aural perception is self-evidently indispensable in musical activity, in creating through composing, re-creating in performance, responding as a critical listener, either many musicians should have taken up other careers, as brain-surgeons, say, or bookmakers, or else the content and methods of aural training and testing are inappropriate to their presumed purpose of developing musical perceptions.*
>
> *The claim of this book is that the training is at fault rather than the musicians who undergo it. In particular its contents, the skills which are meant to be taught, are heavily influenced by whether or not they can be assessed. This is in part the result of the conflict between an educational system which demands identifiable measures of achievement and the study of an art which is often very subjective and defies precise measurement. For example, if someone plays you a "D" on the piano and you write it down accurately by relative or perfect pitch, you can be awarded a mark off it. But no one can award your marks for perceiving the balance and tone-quality of that same "D" at the opening of Beethoven's Second Symphony.* (Pratt 1998, 1)

Der Brite Pratt berichtet über die Erfahrung von vielen Musikern im *Aural Training* Unterricht, ihre Enttäuschungen und Frustrationen in dieser Unterrichtspraxis. Er fragt sich, was falsch ist, der Unterricht oder die Musiker selbst. Als Erklärung bietet er an, dass die Auswahl der Aktionsformentypen nach Aspekten der Messbarkeit den Unterricht sehr stark beeinflusst hat, dazu gehört besonders das *Diktat*. Offenbar werden alle messbaren Fähigkeiten in einem Erziehungssystem bevorzugt eingeführt; andere, die sich nicht so ein-

[52] Gary Potter: "Identifying Successful Dictation Strategies;' Journal of Music Theory Pedagogy 4, no. 1 (1990): 66, zitiert von Hedges (1999)

[53] Siehe das Kapitel Die experimentelle Musikforschung.

fach messen lassen, werden vernachlässigt. Kaiser und Pratt stimmen in dieser Hinsicht überein. Pratt erwähnt andere Aspekte, die in *Aural Training* Unterricht vernachlässigt werden:

> *In most music of the western tonal tradition and of other cultures throughout the world, the accuracy of pitched notes, their relationship to one another, in melody, counterpoint, and harmony, and their duration in metre and rhythm are central elements of musical expression. Yet the overwhelming importance ascribed to them in most conventional aural training distorts our real musical needs. We neglect, to a greater or lesser degree, all of the following:*
>
> 1. *The range and tessitura of instruments and voices;*
> 2. *The density and the distribution of sounds and the textures in which they are performed;*
> 3. *The range of timbral colours, of dynamics, articulation, and phrasing of which they are capable;*
> 4. *Where sounds are positioned in space and how they relate to each other structurally;*
> 5. *Above all, the variations in pace at which these elements may occur.* (Pratt 1998, 3)

Auch in den untersuchten Gehörbildungsbüchern werden diese Aspekte vernachlässigt, zumindest gibt es keine Aktionsformenfelder oder Aktionsformentypen, die die Aufmerksamkeit auf sie richten. So kann man jetzt schon verallgemeinernd feststellen, dass dies nicht nur Defizite des *Aural training* sind, sondern offenbar der Gehörbildung insgesamt. Dass diese defizitären Aspekte mit der Hörerziehung eines Musikers zu tun haben und eben nicht genug trainiert werden, haben viele Instrumentallehrer schon lange beklagt, wie zum Beispiel Walter Gieseking:

> *For the pianist the noticing of the exact tone pitch is, so to say, only secondary when compared with the noticing of the exact tone quality, tone duration and tone strength* (Gieseking & Leimer 1972, 10)

In seiner Zusammenfassung schlägt Hedges vor, die Erfahrungen des *Aural Training* Unterrichts in England als eine wichtige Referenz heranzuziehen, um eine neue Konzeption des *Ear Trainings* in den USA zu entwickeln:

> *Aural experiences in English conservatoire and university music programs (the former of which are all nascent degree-granting institutions) span a range of options. Innovations in some curricula offer suggestions and resources that might facilitate the work of American aural skills teachers and their institutions. Appropriating and adapting features of the English approaches may help us to reconceptualize ear training so that it permeates the entire music curriculum. It behoves us to observe their experiments, and to glean what we can for our own offerings.* (Hedges, 1999, 356)

Was Hedges in Bezug auf den Ear Training Unterricht in den USA aussagt, kann man auch verallgemeinernd in Bezug auf die gesamte Gehörbildung sagen: Man muss andere Traditionen der Gehörerziehung heranziehen, um eine zeitgemäße Didaktik der Gehörbildung zu entwickeln, und dies auf dem Hintergrund der Tatsache, dass auf internationaler Ebene Musikpädagogik und Musikpraxis schon viele Ähnlichkeiten aufweisen. Es wäre an der Zeit, die Barrieren zwischen den Traditionen abzubauen und einen internationalen Diskurs zu beginnen.

3.2.4 Heutige Ear Training-Tendenzen

Das vorige Kapitel hat deutlich gemacht, dass es beim *Ear Training* bzw. *Aural training* in England und den USA zwei Positionen gibt: einerseits die traditionelle Praxis des Ear Training mit Diktat und vom Blatt Lesen, andererseits die moderne Position von Pratt[54], der ganz andere Trainingsinhalte wie Raumklang und Klangfarbe zum Gegenstand des Ear Training machen möchte. Nehmen wir für die weitere Diskussion Karpinski (2000) als heutigen Repräsentanten des traditionellen Diktats und Pratt (1998) als heutigen Repräsentanten einer Erweiterung der Inhalte des Ear Training.

Karpinski repräsentiert quasi das „renovierte" *Ear Training*, einerseits durch die traditionellen Aktionsformentypen wie *Diktat* und *vom Blatt lesen*, anderseits durch das multidisziplinäre Fundament, das unten noch erläutert wird. Karpinski zeigt sich noch ganz überzeugt vom *Diktat*:

> *Working with melodic dictation can help to develop some very important musical skills such as musical attention, extractive listening, short-term musical memory, musical understanding, and notation. Because of its widespread and the various skills it can develop, melodic dictation warrants close and extensive scrutiny.* (Karpinski 2000, 62)

Doch gegenüber der alten Auffassung zeigt sich hier bereits ein Unterschied: Mit dem *Diktat* will Karpinski verschiedene musikalische Fähigkeiten einzeln und komplex trainieren. Würde man dieser Auffassung in der Praxis folgen, so zeigten die Studierenden bestimmt andere Ergebnisse und wären weniger frustriert. Die

---

[54] Siehe Kapitel 3.2.3

Aktionsform *Diktat* scheint nicht das Problem gewesen zu sein; offenbar haben die Lehrenden nicht bewusst die einzelnen Fähigkeiten trainiert, die für die Lösung eines Diktats nötig sind. Studierende werden ständig mit Aufgaben konfrontiert, ohne die notwendige Fähigkeiten vorher erworben zu haben. Eine wohl durchdachte Abfolge von Aktionsformentypen könnte bestimmt auch das Diktat sinnvoll einbeziehen.

Darüber hinaus stützt sich Karpinski auf mehrere Disziplinen. In seiner Beschreibung der Methode erwähnt er:

- die experimentelle Forschung,
- die Weisheit der Musiktheoretiker,
- Schriften der Musikpädagogik,
- berühmte Musikerzitate.

Diesen Hintergrund mit einzubeziehen ist ein sehr ambitioniertes Vorhaben. Karpinski beschreitet hier vorsichtig neue und – auf ein wissenschaftlich fundiertes Ear Training bezogen – zukunftstragende Wege. Obwohl er versucht, die Erkenntnisse der von ihm genannten Disziplinen mit einzubeziehen, werden diese Disziplinen in seinem Buch nicht immer konsequent ausgewertet: Es fehlt eine kritische Diskussion, mit der die Widersprüche der verschiedenen Perspektiven benannt werden.

Es ist nicht zentrales Thema meiner Arbeit, die Erkenntnisse von Bezugsdisziplinen als Unterstützung auf dem Weg zu einer didaktischen Theorie der Gehörbildung aufzuarbeiten und mit einzubeziehen. Dies wäre ein weiteres und ebenfalls sehr aufwendiges Forschungsprojekt. Dennoch ist es auf dem Hintergrund meines Vorhabens, einen Beitrag zu einer Didaktik der Gehörbildung zu leisten, sinnvoll darüber nachzudenken, welche Aspekte dieser Disziplinen in enger Verbindung zu einer Theorie der Gehörbildung stehen könnten. Dies wird im nächsten Kapitel weiter ausgeführt.

Die andere bereits als modern von mir klassifizierte Tendenz des Ear Training kann man mit Pratt identifizieren; sein Unterricht orientiert sich mehr an den *„aural needs of musical practitioners“*[55] und entfernt sich vom Diktat alter Art. Im Gegensatz zu Karpinski gibt Pratts Buch gar keine weiteren Begründungen und fokussiert sich direkt auf die musikalische Praxis. Auf jeden Fall hat die von Pratt ermittelte und schon oben angeführte Defizitliste des Aural Training die Diskussion bereichert. Trotz alle Unterschiede zwischen den beiden Autoren ähneln sich einige Kapitel in ihren Büchern: Man nimmt wahr, dass Pratt unausgesprochen auf dem traditionellen *Ear Training*-Unterricht aufbaut, den die Studierenden bereits genossen haben.

Als Ergebnis der heutigen Diskussion in der Ear training Tradition kann zusammenfassend festgestellt werden: Es ist das Bewusstsein erwacht, dass bei der Entwicklung einer zeitgemäßen Theorie der Gehörbildung andere Disziplinen einzubeziehen sind: Musiktheorie und experimentelle Grundlagenforschung in der Musik, wie es Karpinski vorschlägt. Gleichwertig ist Pratts Aspekt eines direkten Bezugs zur Musikpraxis zu berücksichtigen. Hier entsteht kein Widerspruch. In der nachfolgenden Tabelle wurden die wichtigsten Aspekte von Karpinski und Pratt, die für eine zeitgemäße Gehörbildung relevant sind, noch einmal zusammengefasst.

[55] Pratt 1993, VII

Aspekte der Tendenzen des Ear Training, die in die Diskussion der zeitgemäßen Gehörbildung eingeführt werden können					
Id	**Themen und Anmerkungen**	**Karpinski**	**Pratt**	**Beschreibung und Kommentare**	**Aktionsfeld**
1	Identification of Basic Features. Texture	X	X	Verschiedene Texturen: Homophon, Monophon und polyphon. Hören -erkennen (Karpinski, S. 11)	Neu
2	Timbre	X	X	Verschiedene Instrumente und spezielle Tonfarben. Waveforms, overtones, envelopes, transients and formants. Synthezised sound (Karpinski, S. 14)	Neu
3	Tessitura and register (low, middle and high) Octave designation	X	Compass, range and Density		Neu
4	Tempo (Static and dynamic) Metronom marking	X			Neu
5	Dynamics	X	X		Neu
6	Articulation	X			Neu
7	Preliminary Listening Skills. Pulse and meter (Karpinski). Metre and rhythm (Pratt)	X			Rhythmik
8	Hypermeter	X			Rhythmik
10	Pitch Matching	X		Pitch matching involves producing a sound to match a stimulus while that stimulus is sounding. Pitch memory involves some delay between the stimulus and the response (Karpinski, S. 33)	Einzelne Töne
11	Memory of Pitch Collections	X		After hearing a passage of diatonic music, well-trained listeners should be able to reproduce the pitch classes that make up its pitch collection (Karpinski, S. 39)	Melodie
12	Inference of Tonic	X			Melodie
13	Perception of Melodic Contour	X		The current discussion assigns special status to two aspects of contour in diatonic melodies: (1) direction and (2) step – verse – leap motion (Karpinski, S. 48)	Melodie
14	Melodic Dictation Extractive listening	X		Extractive listening is a combination of focused attention and selective memorization.(Karpinski, S. 71)	Melodie
15	Chunking	X		Karpinski, S. 73	Melodie

16	Sight Singing. Visual and Mental chunking	X		Karpinski, S. 173	Melodie
17	Reading Ahead	X			Melodie
18	Harmonic Thinking	X			Melodie
19	Structural Singing	X			Melodie
20	Performance Indications and Musical Expression	X		Karpinski, S. 187	Melodie
21	Placing in space		X	"Where sounds come from can profoundly influence how we hear them" (Pratt, S. 27)	Neu
22	Pace		X	"A constant rhythm for a long period of time creates a quite different musical effect from that of frequent changes of rhythm" (Pratt, S. 29)	Neu
23	Structure		X	"Structure refers to the ways in which music is organized within formal moulds, from the smallest scale to the largest." (Pratt, S. 29)	Neu
24	Aural synthesis		X	"Musical character depends not on individual elements alone but on the ways in which they interact. The aesthetic experience of music requires more than simply an objective recognition of its constituent parts. So in this chapter we shall begin to investigate the EFFECTS created by the elements, the EFFECTORS, and the ways in which they interact upon each other." (Pratt, S. 31)	Neu
25	Criticism		X	"The primary aim, in this chapter, is to apply critical judgement to our observations, to add a further stage to the process of developing our perceptions to the highest level we can" (Pratt, S. 84)	Neu
26	Imaging		X	Aktionsformentyp "silent reading, can uncover things which performance- reading may overlook" (Pratt, S. 107)	
27	Playing by ear		X	Aktionsformentyp wie Nachspielen	
28	Improvisation		X	Aktionsformentyp	
29	Playing from memory		X	Aktionsformentyp	

3.3 Überblick der Praxis der Solfeggio Tradition in Mexiko

Eine andere wichtige Tradition ist der Solfeggio-Unterricht der lateinischsprachigen Länder wie in Frankreich, Italien, Spanien und ganz Lateinamerika. In Mexiko war diese Tradition ohne andere Einflüsse bis in die achtziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts lebendig. Vor dieser Zeit gab es in Mexiko im Solfeggio-Unterricht hauptsächlich vier Praktiken: *Vom Blatt klopfen mit lautem Zählen des Taktmaßes*, *vom Blatt Notenlesen* (dabei werden laut die lateinischen Namen der Noten mitgesprochen), *vom Blatt Singen* und das *Diktat*. Das *vom Blatt Klopfen* wurde meistens mit kurzen viertaktigen oder achttaktigen Übungen praktiziert. Sowohl das *vom Blatt Notenlesen* wie auch das *vom Blatt Singen* wurden mit italienischen Lehrbüchern wie z. B. von Pozzoli und Gentilucci praktiziert. Das *Diktat* verwendete hauptsächlich Melodien, gelegentlich auch Zweistimmigkeit und Vierstimmigkeit. Die rhythmischen Übungen und das melodische Diktat waren die wichtigsten Aktionsformentypen des Solfeggio.

3.3.1 Andere Einflüsse aus angelsprachigen Ländern und die heutige Situation

Als einige Lehrer zurückkamen, die in Deutschland und den USA studiert hatten, brachten sie um 1980 den Einfluss der deutschen Gehörbildung und des angelsächsischen Ear Training an unsere Escuela Nacional de Música (ENM) in der Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Neue Fächer wurden eingeführt: Solfeggio, teoría y entrenamiento auditivo (Solfeggio, Theorie und Gehörbildung). Großen Einfluss hatten Mackamuls Bücher besonders auf Harmonik und auf Aktionsformentypen wie *Hören – Erkennen*, *Nachspielen*, *hörend Analysieren* und *still Durchhören*. 1984 und 1989 kamen meine Bücher *Educación Auditiva* hinzu, denen - wie bei allen deutschen Gehörbildungsbüchern - meine individuelle Perspektive zu Grunde lag.

3.3.2 Erfahrungen als Dozent für Gehörbildung in Mexiko

Ich war überzeugt, dass die Einflüsse der deutschen und US-amerikanischen Gehörbildungsbücher sich sehr positiv auf die Musikpädagogik in Mexiko auswirken würden und wollte diese Einflüsse in ganz Mexiko zum Tragen kommen lassen. Waren diese Texte geeignet, konnte man sie direkt verwenden? Es erwies sich in der Praxis, dass dies mit einigen Studierenden gelang, mit anderen nicht. Nicht die fremde Sprache war die Barriere – es lag vielmehr an den kontrastreichen sozialen, ökonomischen kulturellen Bedingungen Mexikos, die unser Land kennzeichnen. Das spiegelt sich auch in unseren Hochschulen wider: Für das Studium einiger Instrumente wie Klavier oder Gitarre werden wegen großer Nachfrage nur Bewerber und Bewerberinnen mit langer instrumentaler Erfahrung aufgenommen; Bewerber mit Instrumenten wie zum Beispiel Tuba oder Fagott, die in Mexiko eher selten sind, werden auch ohne große Musikvorkenntnisse angenommen. Daher gibt es große Unterschiede zwischen den Studierenden, was die Musikerfahrung anbetrifft, und natürlich auch bei den musikalischen Fähigkeiten. Auf diesem Hintergrund führte ich in meinem Unterricht ein, dass die Studierenden als erste Aufgabe einen Bericht über ihre früheren musikalischen Erfahrungen zu schreiben hatten. In diesen Berichten schrieben sie über musikalische Erfahrungen in der Familie, in ihrer sozialen Umgebung und in den Schulen. Ich konnte beobachten, welche enge Verbindung zwischen der individuellen Sozialisation und der Leistung besteht: So hörten z.B. Studierende aus dem Umfeld der Volksmusik, die vorwiegend ohne Notation arbeitet, besser als Studierende mit traditionellem Klavierunterricht.

Auf diesem Hintergrund veröffentlichte ich 1984 mein erstes Buch *Entrenamiento Auditivo Básico* (Estrada 1984). Fünf Jahre später veröffentlichte ich zwei Bücher: eins für *Entrenamiento Auditivo* (Estrada 1989 Vol I.) und das andere *Nociones de Teoría, Notación, Contrapunto y Armonía* (Estrada 1989 Vol. II). Der Zeitraum zwischen beiden Veröffentlichungen bot mir eine reiche Erfahrung mit Lehrenden und Studierenden der Hochschulen und Musikschulen in ganz Mexiko.

Ich möchte hier keine detaillierte Beschreibung meiner Bücher liefern, sondern sie – nun mit Abstand – unter dem Aspekt reflektieren, ob sie einen Beitrag zur Diskussion der Grundlagen einer zeitgemäßen Gehörbildung leisten können. Daher beziehen sich die folgenden Kommentare nur auf die in ihnen mitgeteilten grundsätzlichen Überlegungen.

3.3.3 Sozialer Kontext und individuelle Bedürfnisse

Wie schon erwähnt, waren meine Bücher als Antwort auf bestimmte Sozialisationssituationen und auf notwendige Reaktionen der Musikpädagogik gedacht: Einerseits brauchten Studierende mit geringen, sozialisationsbedingten Musikerfahrungen dringend eine effektive Lehre, andererseits war mir bewusst, dass viele Studierende, die nur mit Solfeggio-Unterricht in Berührung kamen, Defizite in ihrer Musikerfahrung aufweisen würden. Die Defizite waren besonders im Bereich des inneren Hörens zu beobachten. Der Aufbau des inneren Hörens ist kein Primärziel des Solfeggio-Unterrichts, für mich jedoch damals wie heute sehr wichtig. Grundlegendes ist niemals das Einfache, sondern das Wesentliche.

3.3.4 Didaktische Ansätze der Bücher

Andere didaktische oder auch pragmatische Ansätze aus *Entrenamiento Auditivo* können ebenfalls einen Beitrag zur Diskussion im Fach Gehörbildung leisten. Da in Mexiko nicht in jeder Stadt ein Musikschulsystem existiert, um die Bücher für eine größere Gruppe von Studenten im Gehörbildungsunterricht zu erschließen, sind beide Bücher auch für das Selbststudium konzipiert worden. Daher bieten die Seiten jeweils eine Erläuterung des musiktheoretischen Sachverhalts, ein Notenbeispiel und eine Anweisung zum selbst geleiteten Hörtraining. So kann das Buch als Unterrichtsleitfaden in der Hand des Lehrenden verwendet werden, aber auch als Curriculum zum Selbststudium in der Hand der Studierenden.

Musikalische Sachverhalte werden mit der Hilfe von Beispielen aus dem normalen Leben und unter Einbezug früherer musikalischer Erfahrungen der Studierenden erklärt: So lässt sich z. B. der Unterschied zwischen zweiteiligen und dreiteiligen Takten mit Bewegungen wie Gehen und Schaukeln oder mit bekannten Tanzen aus den Regionen Mexikos erklären. Beim Lesetraining von Rhythmen verlaufen Imitation und visuelle Darstellung simultan.

Innerliche Repräsentationen von bestimmten musikalischen Zusammenhängen, die in der musikalischen Vorerfahrung eines Studierenden noch nicht entwickelt wurden, werden bewusst und systematisch aufgebaut. Daher bieten die Bücher immer Vorübungen mit Archetypen und Mustern neben Beispielen aus der Musikliteratur, die einen direkten Bezug herstellen und eine Anwendung der gelernten Muster sofort erlauben.

Entrenamiento Auditivo hat weiterhin zum Ziel, dass die Studierende ihr Musisieren selbst beurteilen lernen, dass sie sobald wie möglich selbstständig werden und dazu eine bewusst gerichtete Aufmerksamkeit entwickeln. Sie werden auch ständig davor gewarnt, die Aufmerksamkeit einem neuen Aspekt zuzuwenden, bevor nicht alle Aspekte des Beispiels durchgearbeitet worden sind. Das muss jedoch als Lernkompetenz aufgebaut werden. Deswegen zeigt jedes Kapitel grundlegend an Beispielen auf, was man dort beobachten und hören kann und wie man sich dies systematisch lesend und hörend erschließt.

Ein weiteres Ziel ist, dass die Studierende verschiede Alternativen von Lösungen selbst suchen sollen. Daher wird z. B. nicht nur über die Hierarchie der rhythmischen Elementen in einem bestimmten Takt, über den Unterschied zwischen schweren und leichten Taktseiten gesprochen; die Studierenden sollen nach der Erklärung mit verschiedenen dynamischen Stufungen selbst experimentieren. Der Lehrer bietet nicht nur die richtige Ausführung an, sondern lässt die Studierenden verschiedene Ausführungen selbst beurteilen.

Weil das Trainieren des innerlichen Hören als wichtiges Ziel angesehen wird, gelten z. B. bei der Rhythmik Aktionsformentypen wie *vom Blatt Notenlesen mit Taktieren* oder *vom Blatt Klopfen mit lautem Zählen des Taktmaßes* nur als Vorübungen; die Studierende müssen danach den Rhythmus ohne Zählen und Taktieren sofort ausführen und anschließend den Rhythmus in eine Melodie integrieren können.

Die Hörbetrachtung der kontrapunktischen Zusammenhängen fängt mit verschiedenen Bewegungstypen an, die nicht als zwei isolierte Stimmen gehört werden sollen (zuerst eine und dann die andere), sondern als ihre Summe in Parallelbewegung, Gegenbewegung und Seitenbewegung. Daher spielt man sie nur einmal vor; sie müssen sofort erkannt werden.

Studierende sollen bei jedem Lesen oder Hören zuerst versuchen, eine Analyse mit den gelernten Mustern durchzuführen - nicht nur in harmonischen Zusammenhängen, sondern auch bei der Rhythmik und dem Melodieaufbau. Dies alles soll sich zu einer Synthese verbinden.

Auf dem Hintergrund meiner Analyse der deutschsprachigen, angelsächsischen und italienischen Gehörbildungsliteratur halte ich die eben vorgestellten Aspekte meiner Gehörbildungsbücher für einen zusätzlichen Beitrag in der Diskussion um eine zeitgemäße Gehörbildung.

3.4 Musiktheorie und Gehörbildung

Vermutlich war die Musiktheorie entscheidend, um die Gehörbildung als Disziplin zu organisieren. In den Aussagen der Gehörbildungsautoren (z. B. Schenk und Kühn) kann man lesen, dass diese beiden Bereiche in enger Verbindung mit der Musikalischen Bildung stehen sollten.

Bei den untersuchten Büchern findet man immer wieder in den Themen und Abfolgen des Aktionsformenfelds Harmonik, dass die Harmonielehre eng herangezogen wurde. Einige Autoren behandeln sehr ausführlich Themen wie „Akkorde erkennen" und „Funktionen hören" genau in der Abfolge, in der diese Themen in den klassischen Harmonielehrebüchern erklärt und geübt werden – zuerst, wie sich die Akkorde bilden, dann die leitereigenen Akkorde, die tonalen Fortschreitungen, Modulation und abschließend die alterierten Akkorde.

Obwohl man sagen könnte, dass in der Beziehung zwischen Musiktheorie und Gehörbildung das Beispiel „Harmonielehre – Aktionsformenfeld Harmonik" ein glückliches Zusammentreffen ist, versteht man jedoch nicht, warum die Autoren nicht explizit sagen, mit welchen Harmonielehre sie gearbeitet haben und welcher sie nicht gefolgt sind und warum. So wird z. B. nicht erklärt, warum eine Nomenklatur adaptiert wird; schließlich gibt es auch vernachlässigte Themen in Harmonielehrbüchern, und man fragt sich, ob die Gehörbildungslehrer sie nicht kannten oder andere Texte aus bestimmten Gründen bevorzugten.

Hier wird nun versucht einige dieser vernachlässigten Themen durch Beispiele zu belegen.

Schönberg klassifiziert die Akkordforschreitungen nach dem Intervall und der Richtung der Bassbewegung. Seine „Root Progressions"sind … *strong or ascending, descending and superstrong*. Schönberg beschreibt Merkmale, die sich bei der Verbindung von zwei Akkorden ergeben, z. B.:

> *The term strong is used because great changes in the constitution of the chord are produced. When the root progresses a fourth up the root note of the first chord is degraded; becoming only the fifth of the second chord.* (Schönberg 1963, 6)

Diese „Root Progressions" haben andere Bedeutungen: Zwischen den beiden Akkorden der Fortschreitungen gibt es entweder zwei, einen oder gar keinen gemeinsamen Ton. Daher ist es relativ einfach, den Fortschreitungen mit dem Ohr als Ganzes zu folgen und diese zu erkennen. Auf diese Weise werden die Studierenden in der Lage sein, mehrere Akkorde nicht mehr als isolierte oder als eine Summe von simultanen melodischen Bewegungen zu hören, sondern die Fortschreitungen aus dieser Perspektive überschauend zu betrachten und zu erkennen. Akkordfolgen wie Sequenzen mit Quarten im Bass, die sehr häufig in der Barockmusik vorkommen, werden nach diesen Übungen viel einfacher erkennbar. Beispiele dieser Übungen bietet nur Mackamul in der deutschen Gehörbildung an, und ähnliche finden sich auch in meinem Buch. (Estrada 1989, Vol. II, 74-84)

Auf ein weiteres, in der Gehörbildung nicht behandeltes Thema geht Schönberg ein: es ist seine Regionenkarte (Schönberg 1963, 20). Diese kann vorteilhaft die traditionellen Erklärungen der Beziehungen zwischen Tonarten wie Quintenstrahl, Quintenspirale und Quintenzirkel ersetzen und hilfreich in der Gehörbildung sein, denn all diese traditionellen Beschreibungen der Beziehungen zwischen Tonarten sind linear, Schönbergs Regionskarte jedoch ist mehrdimensional. Es bietet sich auch die Möglichkeit, die Tonarten der Regionskarte durch ihre Leittöne zu ersetzen, dies dient dann als Führung zum Erkennen der Modulationen. Auch andere Themen in Schönbergs Buch kann man in enger Verbindung mit der Gehörbildung erarbeiten.

Einige Themen der Harmonielehre kann man auch in andere Aktionsformenfelder der Gehörbildung mit einbeziehen, zum Beispiel in das Aktionsformenfeld Melodie. Edlund erarbeitet in seinem Buch *Modus Vetus* (1974) das *Vom Blatt Lesen* mit verschiedenen Begleitungen, um den Studierenden harmoniefremde Töne und Akkordtöne durch die Beziehung zwischen Melodie und Begleitung als Dissonanz oder Konsonanz vertraut zu machen. Übungen mit dieser Thematik sind in den deutschen untersuchten Gehörbildungsbüchern selten.

Ein anderer Bereich der Musiktheorie, der Kontrapunkt, wurde in der Gehörbildung in Deutschland nicht so intensiv betrachtet wie die Harmonielehre. Obwohl ein Teil der Inhalte der Aktionsformenfelder *Zwei-*

stimmigkeit und *Dreistimmigkeit* eine enge Beziehung mit Kontrapunkt haben können, ist diese Chance in der Gehörbildung nicht genutzt worden.

Dass Kontrapunkt und Gehörbildung eine sehr enge Verbindung wie Harmonielehre und Gehörbildung eingehen können, haben Salzer & Schachter, die wichtigsten Nachfolger Schenkers, schon in ihrer Lehrpraxis gesehen und dies als Unterstützung in ihrem Buch *Counterpoint in Composition* verwendet (Salzer & Schachter 1989).

Die Beziehung zwischen Ear Training und Kontrapunkt ist ihnen so wichtig, dass sie die verschiedenen Inhalte des Kontrapunkts abhängig von der Entwicklung der Studierenden im Ear Training sehen und voraussetzen, dass die Studierenden bestimmte Fähigkeiten im Ear Training entwickelt haben, bevor sie z. B. den dreistimmigen Kontrapunkt lernen:

> *In view of the foundational role of counterpoint in tonal structure, teaching it at or near the beginning of the theory curriculum makes a good deal of sense. It also creates a problem if three-part writing is introduced right away. Beginning students, if they have trainable ears, encounter no insuperable difficulties in hearing two-part species exercises; indeed such exercises form an indispensable part of ear training. Three-part writing, however, makes enormously greater demands on students' ears; and only the most gifted are able to cope with it (other than by mechanically following rules) at the beginning of their studies. Indeed even sophomores often have trouble hearing it, especially if they are "single-line" performers. Many teachers, therefore, will want to delay work on three-part counterpoint until their students are ready for it.* (Salzer & Schachter 1989, v)

Ebenfalls wird bei ihnen Kontrapunkt in enger Verbindung mit Harmonielehre erarbeitet, aber eine wichtige Voraussetzung ist das „*basic Ear Training*":

> *Many theory programs combine work in harmony and counterpoint within the framework of a single course. Counterpoint in Composition functions well as one of the texts for such a comprehensive approach, and indeed it was designed with such use in mind. As the original Preface indicates (page viii), work in it ought not to begin before a start has been made with basic ear training ….* (Salzer & Schachter 1989, vi)

Das Erlernen des Kontrapunkts verstehen diese Autoren als enger Zusammenhang mit einer Hörleistung, vergleichbar der Arbeit im Gehörbildungsunterricht:

> *Hearing is fostered if the theory class affords a maximum of opportunities to sing counterpoint. All exercises worked out in class should be sung by the entire class as a matter of course…And class time should be set aside for the vocal improvisation of counterpoint… The other students should listen critically and point out any errors.* (Salzer & Schachter 1989, vi)

Gehörbildung und Musiktheorie stehen in einer engen Verbindung, wie es schon Gehörbildungsautoren wie Schenk und Kühn erläutert haben. Bereiche der Musiktheorie können nach wie vor Anregungen für neue Themen in der Gehörbildung geben.

3.5 Die Erfahrung der Aufführungspraxis

Ein großer Teil der Studierenden einer Musikhochschule werden im Bereich der Musikpraxis, als ausführende Künstler, arbeiten. Daher ist es für die Didaktik einer Gehörbildung wichtig darüber nachzudenken, welche Erfahrungen und Fertigkeiten in der Musikpraxis verlangt werden, und zu analysieren, wie das Hören in der Musikpraxis funktioniert. So kann die Gehörbildung zur musikalischen Bildung ausführender Künstlerinnen und Künstler einen wichtigen Beitrag leisten. Es gibt zwei Perspektiven, mit denen man heute die Aufführungspraxis betrachten kann: eine traditionelle und eine moderne:

Die traditionelle findet sich in der Schriften berühmter Komponisten, Spieler und Dirigenten und die moderne in der Ergebnisse der experimentellen Forschung zur Music Performance. Hier wird zunächst die traditionelle Perspektive verfolgt. Ergebnisse der experimentellen Forschung in der Musik sind Gegenstand des folgenden Kapitels.

Für die Theorie der Gehörbildung sind Schriften berühmter Musiker durchaus wichtig gewesen - einige Autoren zitieren z. B. einige Aphorismen. Die Schriften berühmter Musiker sind sehr individuell und bisher kaum aufgearbeitet worden. Für die Diskussion um eine zeitgemäße Gehörbildung gibt es einige Typen von Zitaten, die man unterscheiden und verwenden kann:

1. Äußerungen, die sich auf das Trainieren des Gehörs beziehen
2. Beschreibung von Hörfertigkeiten in der Musikpraxis, die man für die Gehörbildung auswerten sollte
3. Beschreibung von Vorübungen, die von Musikern verwendet werden, um einen Notentext zu erarbeiten
4. Beschreibung von kreativen Prozessen des Komponierens und der Aufführungspraxis.

Im Folgenden werden diese Zitattypen weiter beschreiben und durch Beispiele belegt.

3.5.1 Äußerungen, die sich auf das Trainieren des Gehörs beziehen

In dieser Zitatgruppe finden sich Aussagen, die nur allgemein von der Bedeutung der Gehörbildung sprechen, und andere, die auf zentrale Aspekte der Gehörbildung eingehen. Für uns ist besonders interessant, was die Künstler über das Hören in der Interpretationspraxis mitteilen. Diese Zitate kann man auch als Motivation Studierender im Gehörbildungsunterricht gut einsetzen. Man stellt immer wieder fest, dass viele Studierende nicht daran glauben, dass sich ihre Hörfertigkeiten weiter entwickeln. Oft sehen sie die Gehörbildung mehr als Störung beim vom Üben geprägten Tagesablauf und nicht als Chance zur Professionalisierung an.

Die Wichtigkeit des Trainings des Gehörs wird von Schumann und Rameau herausgestellt – beide Zitate finden sich im Einleitungskapitel dieser Untersuchung. Giesekings und Kirpatricks Kommentare gehören ebenfalls zu diesem Typus:

> *Karl Leimer educates the pupil at first to self-control; he shows the pupil how to hear himself. Self-hearing is, in my opinion, by far the most important factor in all of music study! (Aufrufungszeichen von Gieseking) Playing for hours without concentrating the thoughts and the ear on each note of the certain study in hand is wasted time! Only trained ears are capable of noticing the fine inexactitudes and unevennesses, the eliminating of which is necessary to a perfect technique.* (Gieseking & Leimer 1972, 5)

> *For me the working out of a musical interpretation or the solving of a technical problem is inseparable from the necessary life-long process of training the ear. No ear is so dull that it cannot be trained; no ear is so sensitive that it cannot be taught or teach itself to hear more; no emotional capacities or sensory perceptions are so complete that they cannot be further developed.* (Kirkpatrick 1984, 2)

Beide Musiker, die große Lehrerfahrung besaßen, beschreiben die notwendige Leistung des Gehörs in der Aufführungspraxis. Gieseking beschreibt auch eine spezifische Aufgabe des Gehörs: das sich selbst Hören. Hier verbindet sich die Fähigkeit zu hören mit dem Resultat der Spielaktion. Es ist ein wichtiger Unterschied jemand anderen zu hören oder die eigene Ausführung zu hören. Viele Studierende hören ihr Spielen bewusst wohl zum ersten Mal, wenn sie eine Tonaufnahme ihres Spiels hören. Sich selbst zu hören ist wesentlich komplexer als jemand anderen zu hören, weil hier in der Präsenzzeit sich drei Tätigkeiten des Gehirns verbinden: was ich hören will, was ich im Moment höre und was ich früher gehört habe. Es ist also eine Art Globalisierung der Wahrnehmung. Ein traditionelles *Diktat* z. B. würde nicht dazu geeignet sein, diese Wahrnehmungskomplexität zu entwickeln, vielleicht noch das *vom Blatt Lesen*. Gieseking beschreibt auch, dass dieses Hören sehr fein sein muss, sollen kleine Ungenauigkeiten (unevennesses – rhythmische und dynamische?) bemerkt werden. Kirkpatrick unterscheidet drei Aspekte: die interpretative Arbeit, das technische Können und die notwendig langzeitige Arbeit des Trainings des Gehörs - anders ausgedrückt: was ich hören möchte, wie ich es schaffe und wie ich es kontrolliere. Beide Lehrer stimmen auch darin überein, dass jedes Gehör sich entwickeln kann.

3.5.2 Beschreibung von Hörfertigkeiten, die man in der Ausführungspraxis verwenden und in der Gehörbildung entwickeln sollte

In dieser Gruppe von Zitaten findet man häufig Äußerungen über die musikalischen Aspekte eines Werkes und die Notwendigkeit, die Aufmerksamkeit auf diese zu richten. Die Frage sollte sein, ob diese Hörfertigkeiten in den Verantwortungsbereich der Gehörbildung gehören oder nicht.

Berühmte Klavierbegleiter wie Gerald Moore sprechen über die Qualität des Tones eines Begleiters und die Rolle des Hörens als Kontrolle:

> *Der Begleiter muss die Qualität seines Tones hegen und pflegen, damit sich die Töne des Sängers oder Geigers mit den seinen gut vermischen. Ist es überhaupt möglich? Ja, indem man scharf hinhorcht, so dass die Ohren den Unterschied zwischen einem guten und einem schlechten Ton sogleich entdecken.* (Moore 1961, 27)

Er selbst spricht auch über einen anderen musikalischen Ausdrucksfaktor, die Dynamik:

> *Wir sollten alle ein Normalmaß für Tonwertehaben. Die Unterscheide zwischen pianissimo und piano, zwischen piano und mezzopiano, zwischen mezzo-piano und mezzo-forte und so weiter sollten uns genau bewusst sein….* (Moore, 1961, 37)

Beide Aspekte, die Moore erwähnt, finden sich in der oben genannten Defizitliste von Pratt. Kirkpatrick spricht über Phrasierung und innerliches Hören:

> *Really to have command of a phrase, really to know that it is going to come out the way one intends it, one must be able to hear it before playing it...* (Kirkpatrick 1984, 109)

Kirkpatrick beschreibt zwei Arten des Hörens und spricht von der Notwendigkeit, die Beziehung zwischen beiden Arten zu trainieren:

> *It is continually necessary for the performer to check the inner ear with the outer ear. One can inwardly hear a piece quite splendidly and yet discover that his instrument is not yielding it at all, or that the instrumental means have not been adopted that will make the piece come off.* (Kirkpatrick 1984, 110)

Hermann Scherchen beschreibt in seinem *Lehrbuch des Dirigierens* die Tonvorstellung als das idealste Mittel, um ein Werk aus der Perspektive seines Schöpfers zu betrachten:

> *Der Dirigent muss in seiner Vorstellung das Kunstwerk ebenso vollkommen hören, wie es seinem Schöpfer erklang. Der Schaffende gestaltet aus unermeßlichem Reichtum des Geistes, hört neue Farbigkeiten des Tons, schaut die Materie neu; die Töne empfangen das Gepräge der Persönlichkeit.* (Scherchen 1929, 3)

Die Arbeit mit reiner Tonvorstellung hätte auch den Vorteil, das Werk direkt kennen zu lernen, ohne die Interferenz von Problemen des technischen Könnens oder instrumentaler Mängel:

> *Der selbstherrlichste Künstler, der Herr der Töne, verzichtet aber gern auf seine Kraft: statt aus sich allein seine Kunst zu schauen, lernt er Werke der Musik meist mittelbar kennen, getrübt durch das Instrument, auf dem er spielt, entstellt durch die Mängel seiner instrumentaltechnischen Fertigkeiten.* (Scherchen 1929, 3)

Die instrumentaltechnischen Fertigkeiten, worüber Scherchen spricht, betreffen nicht nur unerfahrene Studierende, sondern auch Experten, wie Moore in der Beschreibung seiner Arbeit zugibt.t[56] Leider kann man aber bei dem Prozess, die Musik aus dem Notentext zu einer inneren Tonvorstellung zu verwandeln, auf einige Schwierigkeiten treffen, weil man wahrscheinlich nicht sofort sehr klare Vorstellungen der notierten musikalischen Sachverhalte entwickelt. Man muss diese rein konzeptionellen musikalischen Schwierigkeiten beim Lesen und Erfassen von den Schwierigkeiten der instrumentalen Umsetzung trennen – nicht die Note gibt den Spielbefehl, sondern das Gehirn, das Zusammenhänge erkannt hat. Viele Studierende sehen Widerstände beim Aufführen eines Stückes als rein technisches Problem an; ihnen fehlt offensichtlich der Schritt, *den Notentext ohne Instrument zu lesen und zu verstehen.* Kirkpatrick hat dies Problem auch gesehen und benutzte eine Reihe von Vorübungen, um diese Barriere aufzuheben.[57.]

3.5.3 Beschreibung von Vorübungen, die von Musikern verwendet werden, um einen Notentext zu erarbeiten

Die Musikpraxis wird nicht immer gleich betrachtet. Es gibt Musiker, bei denen der musikalischen Interpretation ein Internalisierungsprozess als Aufbau einer inneren Repräsentation der Musik vorausgeht; sie halten es für richtig, dass ihre Arbeit nicht immer direkt am Instrument mit dem Spielen beginnt. Es gibt nur wenige dieses Musikertyps, die fähig sind, solche Prozesse ihren Schülern mitzuteilen, und die auch noch darüber geschrieben haben. Ein hervorragendes Beispiel ist Kirkpatricks Buch *Interpreting Bach's Well-Tempered Clavier – A Performer's Discourse of Method* (1984). In diesem Buch gibt der Autor genügend Beispiele, wie man mit

[56] Siehe weiter unten im Kapitel: Beschreibung von kreativen Prozessen des Komponierens und der Aufführungspraxis.

[57] Siehe im nachfolgenden Kapitel: Beschreibungen von Vorübungen, die von dem Musiker verwendet werden, um einen Notentext zu erarbeiten.

den verschieden Elementen wie Rhythmus, Melodie und Harmonie eines Werkes arbeiten kann, um vom Werk eine tiefere Erfahrung und Kenntnis zu bekommen. Kirkpatrick kennt diesen Bereich so gut, dass er einigen falschen, aber sehr verbreiteten Praktiken mit überzeugenden Argumenten widerspricht. Durch einige Zitate soll dies nun belegt werden:

Kirkpatrick sieht im Singen ein geeignetes Mittel, um die Harmonie eines Werkes besser zu verstehen:

> *If singing can illuminate the nature of a single melodic line, certainly the singing of every voice in a combination of melodic lines can do even more to reveal the context in terms of harmony and tonality.* (Kirkpatrick 1984, 104)

Kirkpatrick warnt vor den Problemen einer bis heute sehr verbreitete Praktik:

> *One must divest oneself of any habit of overtly subdividing long notes. The long note that is subdivided takes on some of the character of faster notes, and if subdivided enough, becomes just as active, thereby losing any differentiation in expression between activity and repose. This is why the exceedingly salutary discipline of walking to music is far more revealing if the actual rhythmic phrase than the meter is walked. The meter will show very little about the expressive shape of the music.* (Kirkpatrick 1984, 73)

Man praktisiert diese Unterteilung mit den Fuß (tapping), mit lautem Zählen des Zeitmasses und auch beim Taktieren. In der Gehörbildung warnte Schenk bereits davor. Über die Gefahren des Zählens sagte er:

> *Das Zählen wird oft unrhythmisch und metrisch falsch ausgeführt, namentlich wenn bei Unterteilungswerten zwischen zwei Zählern „und" gesprochen wird.* (Schenk 1951, 10)

Wie bei Kirkpatrick sieht auch Schenk, dass das Problem der Unterteilung darin liegt, „*das Ausdruckswesen zwischen langen und kurzen Tönen zu verlieren*" (Schenk 1951, 10). Solche Übungen sind problematisch, weil sie einen Widerspruch zwischen einer technischen Hilfe zur rhythmisch-metrische Kontrolle und dem musikalischen Verlauf der Töne in Sinneinheiten erzeugen.

Auch einige Grundkenntnisse der Musiktheorie können zu irrtümlichen Praktiken führen, weil man generalisiert und der Mechanisierung des Spiels anheimfällt:

> *The notion that the downbeat is accented has done enormous damage. One can hear it daily. I prefer to lay emphasis on the preparation of downbeats than on their accentuation.* (Kirkpatrick 1984, 68)

Kirkpatrick will das Konsonanz-Dissonanz-Hören und andere Aspekte vor allem bei Tasteninstrumenten betrachtet wissen, denn ihr Verständnis spiegelt sich auch beim Spielen wider:

> *If I were to be asked how on keyboard instruments harmony and harmonic intensities are to be expressed, I would first talk of dissonance and consonance, of tension and release, and of the pull exerted by tonality, all of which represent various degrees of activity and passivity. If these are genuinely heard and felt by a keyboard player, they will always show in his playing.* (Kirkpatrick 1984, 105)

In der Gehörbildung ist zur Arbeit unter dem Aspekt der Tonalität nur wenig zu finden, sie wird in der Regel vernachlässigt (siehe oben).

Die Teilfertigkeiten, die man in der Gehörbildung als isolierte Aspekte erarbeitet, sollte man auch mit vertieftem künstlerischem Bewusstsein betrachten:

> *Even if one thinks one knows in advance what an interval will sound and feel like, it should be reexamined in its own context. One can take a fresh look at the old familiar seconds, major and minor, the same old thirds, fourths, fifths, sixths, and sevenths, and even the octave or the twelfth can reveal surprises when considered melodically … In eliminating readymade generalizations, as we take the vocal approach to intervals, we have the opportunity of finding out what we really feel about them, even if we never discover precisely why we feel as we do.* (Kirkpatrick 1984, 50)

Die technischen Fähigkeiten, Intervalle zu erkennen oder zu lesen, sind dann die Voraussetzungen, um verschiedene Betrachtungsweisen der Musik zu entwickeln. Man könnte verschiedene Ebenen mit Musik umzugehen unterscheiden - vom perfekten Können im Spiel bis hin zu einer Ebene der mystischen Betrachtung. Diesen geistigen Zustand zu erreichen ist eine der Voraussetzungen, um eine bestimmte Art Musik zu vermitteln:

> *The inner ear is an enormous aid to the kind of self-hypnotism that a performer needs in order to put and keep himself in the mood for communicating what he has to communicate. It is good to be so filled with the sound of what is to be communicated that it inevitably must come through, even under adverse circumstances.* (Kirkpatrick 1984, 110)

Im Kapitel "*The rhythmic Approach*" zeigt Kirkpatrick, wie er Begriffe, prozessuales Lernen und künstlerisches Bewusstsein in seiner Arbeit verschmilzt, die er am Ende des Kapitels in seinem „*Summary of Essential Rhythmic Relationships and Means of Expression*" zusammenfasst:

> *Let me sum up the essential elements with which we have been dealing: measurement, pulse, differentiation, continuity and discontinuity, activity and repose, impulse, momentum, direction, character of movement, and the means within the keyboard of expressing all these - that is, articulation and phrasing, dynamics and accent, agogics, preparations, and above all the relation of every element to every other one within the infinite variety of possibilities.* (Kirkpatrick 1984, 88)

Diese Verschmelzung erreicht Kirkpatrick auch in den anderen Kapiteln. Sein Buch ist sehr wertvoll für die Gehörbildung, weil er in einem logischen und künstlerischen Diskurs verschiedene Schritte vom Notentext bis zur Aufführung beschreibt.

3.5.4 Beschreibung von kreativen Prozessen des Komponierens und der Aufführungspraxis

Wie haben legendäre Musiker gearbeitet? Wie arbeiten heute die Experten? Welche bestimmten Fertigkeiten verwenden hervorragenden Musiker in ihrer kreativen Arbeit und wie könnten sich diese im Gehörbildungsunterricht entwickeln haben? Berichte dieses Typs sind etwas Außergewöhnliches, weil sie die Summe verschiedener Fähigkeiten in einer Person erfordern: ein großer Musiker zu sein, einen klaren Verstand zu haben und noch dazu die Fähigkeit zum Schreiben zu besitzen. Ein Beispiel dafür ist nach meiner Meinung der bekannte Begleiter Gerald Moore. In seinem Buch *Bin ich zu laut? - Erinnerungen eines Begleiters* findet sich das Kapitel *Meine Arbeit,* das Aufschluss über die Arbeit eines Künstlers an einem Klavierlied vermittelt:

> *Auf die Gefahr hin, dass es mir viele Begleiter nicht glauben, behaupte ich kategorisch, nicht ein einziges Schubert-Lied zu kennen, das leicht zu spielen ist.* (Moore 1962, 204)

Hier offenbart sich der Respekt gegenüber dem Werk Schuberts:

> *Ich gehöre nicht zu den Menschen, die glauben, dass die mechanische Fähigkeit des Blattlesens die wichtigste Anforderung an den Begleiter darstellte. Man kann die meisten Lieder des Zyklus Winterreise leicht vom Blatt spielen, aber es wäre eine ungeheure Anmaßung, zu glauben, man könne mit dem ersten Blick auf die Noten alles, was Schubert im Sinne hatte, erfassen. Wenigstens ich persönlich bin nicht so selbstherrlich und weiß, dass mein Genius nicht dazu ausreicht, mit Schubert so leicht „eins" zu werden. Man mag Noten fließend lesen können wie eine Zeitung, ist aber deshalb noch kein Künstler, und für mich gilt es als geradeso tüchtig, wie gut zu stenografieren.* (Moore 1962, 205)

Moore beschreibt eine der Fähigkeit eines Begleiters: das *vom Blatt Lesen*. Für einige Pianisten ist dies Fähigkeit genug, um Sänger zu begleiten. Danach unterscheidet Moore verschiedene Ebenen der Wiedergabe, davon eine, in der alle Noten wiedergegeben werden, aber noch nicht Musik sind. Diese Fähigkeit ist keine Kunst, genau wie das Stenografieren.

> *Man gestatte mir den Versuch, zu erklären, weshalb ich glaube, dass Wanderers Nachtlied viel Nachdenken und Vorbereitung braucht.* (Moore 1962, 205)

Moore hat dies Lied für seine Beschreibung gewählt, weil es vermutlich nicht so schwierig zu sein scheint wie z. B. Schuberts „Erlkönig".

> *Es ist ein langsames, weihevoll ruhiges Lied mit einer akkordmäßigen Begleitung. Goethes Worte beschreiben die Nachtszene, die Stille auf dem Berggipfel, sogar „die Vöglein schweigen", alles ist Frieden. Und dann: „warte nur, warte nur, balde ruhest du auch" Die Einleitung zu diesem Lied besteht aus acht oder neun Akkorden, die in wenigen Sekunden gespielt werden.*
>
> *Dynamisch ist dieses kleine Vorspiel durchweg pianissimo, aber innerhalb dieses Pianissimos muss ein leichtes Ansteigen oder Anschwellen und ein darauffolgendes Absinken des Tons zu hören sein. Es ist ein Bogen – steigend und fallend; es ist der sanfteste aller Bogen, in dem sich ein Akkord dem andern anschließt. So beschränkt ist der Raum, so gering der Unterschied zwischen dem leisesten und dem am wenigsten leisen Ton, dass alles verdorben ist, wenn der höchste Punkt des Bogens nur um einen Bruchteil überschritten wird. Wenn auch jeder der Akkorde seinem Nachbar verwandt und verbunden ist, hat doch jeder ein anderes Gewicht, und der Unterschied beträgt nicht mehr als eine Feder. Man muss sich beim Üben des Liedes selbst sehr kritisch zuhören. Man experimentiert. Man spielt so, dass man jedem Akkord einen gleichmäßigen und sanften Druck verleiht und der Ton weder steigt noch fällt – alles pianissimo. Dann versucht man das kaum merkbare crescendo und diminuendo zu machen, das in Wirklichkeit nötig ist, um dieser Phrase Form und Sinn zu verleihen. Wenn das Verhältnis aber nicht stimmte - wenn man übertrieben hat -, so beginnt man nochmals. Jetzt tönen einem die Akkorde verschwommen, die Pedalgebung ist fehlerhaft, ein Akkord dringt in den andern ein, anstatt dass sie, ohne verschmiert zu sein, sanft ineinander übergehen. Daran arbeitet man. Nun hat man das pianissimo herausbekommen, beginnt aber zu merken, dass die Akkorde keinen Charakter haben – sie sind bleiern und die ganze Phrase wirkt leblos. Also versucht man nun ganz zart zu experimentieren und gibt dem obersten Finger der rechten Hand eine Spur mehr Gewicht. Jetzt ist die oberste Note vorherrschend und singt deutlich über den tieferen Noten. Das ist zu viel, und man versucht es nochmals, dabei achtet man darauf, dass alle inneren Harmonien sowie die*

> *Bassoktaven deutlich hörbar sind – wenn auch noch so leise - und dass der Oberton, für den der eine Finger verantwortlich ist – es kann, je nach der Art des Akkords der dritte, vierte oder fünfte Finger sein -, so zart herausgehoben wird, dass kein Zuhörer bemerkt, wie der Spieler dieser Note mehr Nachdruck verleiht. Das ist sein Geheimnis.*
>
> *Dies alles zu versuchen, ist die zauberhafteste Beschäftigung, die man sich vorstellen kann. Im Suchen nach Licht und Schatten ist man ebenso glücklich und vertieft wie ein Maler, der die Farben auf seiner Palette mischt.*
>
> *Man könnte einwenden, dass durch dieses sich wiederholende Arbeiten und Experimentieren, das ich verfechte, der Geist, die Inspiration und Frische der Musik Gefahr laufen, verloren zu gehen. Dies ist, in der Tat, die größte Gefahr. … Der ernsthafte Künstler, sei er Sänger oder Instrumentalist, übt auf diese Weise, und nur die Erfahrung sagt ihm, … wann die Zeit gekommen ist aufzuhören.* (Moore 1962, 205-207, Unterstreichung vom Verfasser)

Nach der Beschreibung des Goethe-Textes als Einleitung beginnt Moore die musikalischen Faktoren zu beschreiben. Innerhalb eines Pianissimo soll eine feine dynamische Kurve stattfinden. Metaphorisch sagt er, es sei ein Bogen und er betont den kleinen Bereich, in dem diese dynamischen Unterschiede zwischen den Tönen stattfinden sollen. Dann kommt er – wie von mir im Text unterstrichen – auf die Hörfähigkeit zu sprechen. Anschließend folgt eine Beschreibung der mühsamen Arbeit und der Schwierigkeiten, ein Gleichgewicht zwischen allen Faktoren zu schaffen. Er redet auch über die Probleme mit den Tönen innerhalb eines Akkordes: ob der Oberton in Balance mit den anderen Tönen klingt, ob alle Töne hörbar sind … In seinem Text versteckt sich eine Liste von musikalischen Faktoren, auf die sich die Höraufmerksamkeit richtet, eine Höraufmerksamkeit, die kleinste dynamische Unterschiede erfassen muss, eine innere Repräsentation, die immer wieder ihr ideales Modell von Interpretation überträgt und mit dem klingenden Resultat vergleicht.

Dies alles sind Themen einer zeitgemäßen Gehörbildung. Es gilt, Musiktexte für ihre Interpretation zu einer inneren Tonvorstellung zu verwandeln. Zur Entwicklung der Tonvorstellung müsste ein Gehörbildungsunterricht mit dem Instrumentalunterricht zusammenarbeiten. So gingen Gehörbildung und Aufführungspraxis Hand in Hand. Dies wäre ein idealer Weg der Optimierung der Interpretation, der vielleicht auch den Diskurs zwischen romantischer Aufführungstradition und purer Notentexttreue neu beleben würde. Tonvorstellung war bisher empirisch schwer messbar. Für die experimentelle Grundlagenforschung in der Musik wäre der Nachweis und Vergleich von Tonvorstellungen ein interessantes Forschungsgebiet, von dem auch die Gehörbildung lernen könnte.

Die Schulung der Tonvorstellung, auf die u. a. Mackamul, Gordon, Gruhn, Kühn und Kirkpatrick hingewiesen haben, scheint inzwischen Thema der Fachdiskussion geworden zu sein. Ähnlich wie beim Audiation-Verfahren von Gordon würde dem Lesen des Notentextes ein Internalisierungsprozess folgen, bei dem Kirkpatricks Vorübungen wie auch das Spiel am Instrument nach Moores Beschreibungen hilfreich sein können. Dazu müsste man die heutige schwache Präsenz der Schulung der Tonvorstellung in der Gehörbildungspraxis stärken. Weiterhin besteht die Frage, ob bestimmte Verfahren bzw. Methoden in der Gehörbildung erfolgreich sind. Was sagt die Musikforschung dazu?

3.6 Experimentelle Musikforschung

Es ist allgemeiner Konsens in den Einführungen der Bücher zur Musikpsychologie und der Neurowissenschaft, dass die experimentelle Musikforschung sich in den letzten Jahrzehnten sehr stark entwickelt hat.[58] Diese Entwicklung schließt einzelne kognitive Funktionsbereiche ein wie Wahrnehmung, Gedächtnis, Aufmerksamkeit und darüber hinaus die Musikpraxis selbst. Die Befunde kommen aus verschiedenen Bereichen wie z. B. die Erforschung der kognitiven Leistungen gesunder Personen und Patienten mit verletzungsbedingten Ausfällen sowie ihrer neuronaler Vorgänge mit Hilfe elektrophysiologischer und bildgebender Verfahren. Sie werden aus theoretischen Positionen betrachtet, die sehr unterschiedlich sein können (Butler 1992, 1).

Diese weit gespannte und umfangreiche Forschung in einem Kapitel zu erfassen ist hier keinesfalls möglich. Wie in den vorherigen Kapiteln soll daher nur über mögliche Verbindungen zwischen der experimentellen Forschung und der Gehörbildung gesprochen werden, vor allem über Aspekte, die anscheinend in der Gehörbildung nicht berücksichtigt werden und als Gesichtspunkte der Musikforschung in eine Diskussion zur Theorie einer zeitgemäßen Gehörbildung mit einbezogen werden könnten. Man kann auch in den Befunden der experimentellen Forschung sowohl Anregungen für Aufgaben der Gehörbildung wie auch Fragen für die fachinterne Diskussion finden. Es ist wohl an der Zeit, dass ein Dialog zwischen Musikforschung und Gehörbildung beginnt.

Die Verbindung zwischen der experimentellen Musikforschung und der Musikpädagogik ist nicht unumstritten und scheint immer noch schwer zu sein (Sloboda 1985, 197), unter anderen wegen der Unterschiede zwischen den experimentellen Bedingungen und der Realität der Musikpraxis (Butler 1992, 6).

Wie die Gehörbildung befasst sich auch die Musikpsychologie mit den Elementen der Musik: Rhythmus, Melodie und Harmonie. Diese werden von kognitiven Gesichtspunkten aus - Wahrnehmung und andere oben schon erwähnte kognitive Faktoren - betrachtet. Wesentliche Themen der Gehörbildung wie das innerliche Hören und Aktionsformentypen wie *Vom Blatt Singen*, *Singen*, *Spielen* und *Nachspielen* werden im Rahmen der Interpretationsforschung teilweise behandelt.

Befunde der Forschung zur Hirnphysiologie betrachten heutzutage die Musikwahrnehmung als einen dynamischen Prozess mit Beteiligung der verschiedenen Gehirnregionen. Bestimmte Gehirnregionen verarbeiten bestimmte musikalische Faktoren. Die Verarbeitung der verschiedenen Musikelemente aktiviert auch eine komplexe Netzwerkaktivierung (Evers 2005, 40-54; Peretz und Zatorre 2005, 90 -114). Aus Sicht der Gehörbildung kann man sich fragen, ob diese Funktionsteilung des Gehirns mit den Problemen der Gehörbildung in Verbindung steht. Findet der Prozess der Verarbeitung musikalischer Kontexte in verschiedenen Gehirnregionen statt? Und beschäftigt sich die Gehörbildung deshalb einerseits mit dem Training der Fokussierung der Aufmerksamkeit beim Hören und Lesen auf bestimmte Elemente, anderseits mit dem Training eines Integrationsprozesses der verschiedenen Elemente? Ist das der Grund, warum unerfahrene Studierende bewusst ihre Aufmerksamkeit auf einzelne musikalische Bausteine richten müssen? Wie kann man das Problem verstehen, dass Anfänger auf andere musikalische Faktoren nicht achten und deswegen rotierende Strategien der Aufmerksamkeit und des Integrationsprozesses trainieren müssen?

Die Theorie des Mustererkennens als Modell der musikalischen Wahrnehmung, die nach de la Mottes Auffassung eine hilfreiche Hypothese darstellt (la Motte-Haber 2005, 61- 64), könnte sich auch mit einigen Beobachtungen in der Gehörbildungspraxis decken: Studierende zeigen sehr deutlich, welche musikalischen Muster sie schon besitzen und welche nicht. Man kann aus der Gehörbildungspraxis einige Beispiele anführen:

- Studierende erkennen die Modalskala einer Melodie (z. B. phrygisch[59]) nur, wenn sie mit derselben schon vertraut gemacht worden sind, entweder durch Akkulturation oder durch Lernen im Gehörbildungsunterricht. Dies kann bei bestimmten Voraussetzungen in wenigen Gehörbildungsstunden erreicht werden.

[58] Radocy and Boyle 2003, V; la Motte-Haber 2005, 15; Krumhansl 1990, vii; Lehmann et al. 2007, vi; Peretz and Zatorre 2003, vi.

[59] Altenmüller, Gruhn und Parlitz haben eine Langzeitstudie mit dem dorischen Modus durchgeführt (Gruhn 1998, 55-69)

- Beim Erkennen von ähnlichen Akkordschemata, die nur feine Unterschiede haben, z. B. I – IV – V – I von I – II_6 – V – I und von I – II^6_5 – V – I, muss man zuerst nur die Aufmerksamkeit der Studierenden auf die melodische Linie lenken, die die entscheidenden Töne enthält.
- Ein Studierender, der nur vertraut mit tonalen Kontexten ist, kann vielleicht sogar spontan eine Melodie eine Terz oder Sext tiefer imitieren. Wenn er dies ausführt, imitiert er unbewusst die Melodie mit den Tönen einer Dur Skala, ohne darüber nachzudenken, ob er eine kleine oder große Terz tiefer singen muss. Einer rigorosen Imitation nur mit großen Terzen kann er nur folgen, wenn er mit dem Kontext der Ganztonskala schon vertraut gemacht wurde. Wenn diese Beziehung zwischen der Theorie des Mustererkennens und der Gehörbildung richtig ist, wäre es ebenfalls richtig zu postulieren, dass ein wichtiges Ziel die Gehörbildung die systematische Internalisierung der Prototypen der Musik zu sein hat.

Mit der Theorie des Mustererkennens wäre es konsequent, dass in der Gehörbildungspraxis der Lehrer zuerst die Fähigkeiten eruieren müsste, die die Studierende besitzen, wenn sie Gehörbildungskurs belegen, um dann zu diesen erkannten Mustern der Studierenden neue zu bilden.

Das Profil der musikalischen Fertigkeiten der Studierende hängt sowohl von ihren angeborenen Kapazitäten, ihrer Entwicklung wie auch von Akkulturatioprozessen ab (Sloboda 1985, 195). Ein besonderer Fall der angeborenen Kapazitäten und ihrer Entwicklung ist der Absoluthörer. Hier bietet sich ebenso dank der Musikforschung eine gute Gelegenheit, um falschen Annahmen und Glauben entgegenzuwirken.

Allgemein wird angenommen und geglaubt, dass alle Absoluthörer exakt die gleichen Fähigkeit besitzen. Wir wissen jedoch heute, dass die Fähigkeiten der Absoluthörer sehr verschieden sind, zumal einige Absoluthörer eine bessere Treffsicherheit besitzen als andere; einige können besser Töne identifizieren als absolute Töne erzeugen. Ihre Fähigkeiten, Töne verschiedener Klangfarben und Register zu identifizieren, sind auch verschieden (Takeuchi and Hulse 1993, 345-361). Ähnliche Ergebnisse berichten andere Forscher (Baharloo et al. 1998, 224–231) Auf die Frage, ob das Bemühen, ein absolutes Gehör zu trainieren, lohnt, muss man sich vergegenwärtigen, dass in der Regel zwei Faktoren erlauben ein solches Gehör zu besitzen: genetische Gegebenheiten und frühes musikalisches Training. Absoluthörer müssen ebenfalls ihr musikalisches Gehör entwickeln, wie Mackamul schon beobachtet hat:

> *In der Regel kann selbst der absolute Hörer nach 4 Semestern noch nicht hören, wenn unter „hören" z. B., die Fähigkeit verstanden wird, einen harmonischen Zusammenhang nach dem Ohr mit Begriffen zu definieren, die – unabhängig von der jeweiligen Tonhöhe – Aufschluss über de Funktion der Bestandteile im musikalischen Organismus und über dessen Ablauf geben.* (Mackamul 1969, 11)

Dies wurde experimentell von verschiedenen Forschern nachgewiesen, die ebenfalls die Schwierigkeiten des absoluten Gehörs im praktischen Umgang mit Musik sehen (Klute 2005, 158 -159). Auch Relativhörer zeigen ein Langzeitgedächtnis für absolute Töne (Levitin 1994, 414 -423).

Man sollte auch unterscheiden, dass die hervorragenden Leistungen, die einige Absoluthörer erreichen, nicht nur ihrem Absoluthören zu verdanken sind, sondern – wie die Forschung schon nachweisen konnte - dass diese Fertigkeiten in enger Verbindung mit anderen Faktoren wie die genetische Prägung, die musikalische Umgebung und frühes musikalisches Training standen.

Der soziale Kontext hat einen wichtigen Einfluss in der Entwicklung der Musiker. Gembris und Davidson unterscheiden drei Kontexte, die diesen Einfluss ausüben:

> *(1) sociocultural systems such as the music culture and technological culture, (2) institutions as the home and school, and(3) groups such as classes and peers.* (Gembris and Davidson 2002, 17- 30)

Diese sozialkulturellen Kontexte werden auf Grund der Globalisierung immer ähnlicher, aber die Instanzen wie Schulen und Lehrer können, wie man an den verschiedenen Ansätzen der Gehörbildung sieht, sehr unterschiedlich sein. Außerdem bleiben die musikalischen Praktiken der soziokulturellen Gruppen immer noch unterschiedlich. So ist auch die Improvisation an einen soziokulturellen Kontext gebunden (Kenny und Gellrich 2002, 117- 134).

Die soziokulturellen Kontexte sind zwar gravierend, aber auch veränderbar: Studierende haben verschiedene Interessen und können sie auch ändern - die zukünftigen Musiker werden auch in verschiedenen Kontexten arbeiten müssen, um erfolgreich zu sein. Die Arbeit mit neuen Medien ist ebenfalls eine Realität, die bis jetzt in der Gehörbildung kaum berücksichtig wurde. Dazu gehören die Bedeutung der Klangfarbe, des Sound-Designs und des Mixings, die besondere Anforderungen stellen – es sind Hörkompetenzen, die heute

immer wichtiger werden. Die Vielfalt der Musikpraxis verlangt nach einer Differenzierung des Gehörbildungscurriculum, da dessen Zielgruppen sich immer weiter aufsplitten und individualisieren.

Auf die „Bildung des innerlichen Hörens", auf die Tonvorstellung für die Instrumentalpraxis und auf das mentale Üben haben mehrer Praxisautoren schon hingewiesen. Diese Fähigkeiten sind häufig von den kognitiv orientierten Forschern skeptisch gesehen worden. Fiske z. B. bezieht sich auf Zitate von Mozart, Wagner, Strauss und Hindemith, ohne sie zu analysieren[60], und sagt:

> *Comments like these lend considerable support for some for of echoic imagery available at least to some extent of specificity for both immediate and past musical experiences. (Or, if you insist, we can at least say that at least some musicians think that such imagery is a fact.)* (Fiske 1993, 92)

Sloboda akzeptiert die Tonvorstellungen als *Literacy* nur, wenn sie von einem Verständnis der Bedeutung eines musikalischen Kontextes begleitet sind; er akzeptiert als *Literacy* aber auch das Verständnis eines Noten Lesenden, auch wenn damit keine Tonvorstellungen verbunden sind:

> *I believe that we should wish ascribe literacy to a music reader who displayed evidence of this knowledge even if he was not imagining the actual sounds.* (Sloboda 2005, 11)

Hiermit werden viele Gehörbildungslehrer bestimmt nicht einverstanden sein. Denn für nicht wenige von ihnen soll ja gerade die Tonvorstellung unbedingt berücksichtig werden. Kann Sloboda wirklich beweisen was er glaubt? Denn nachdem jemand den ersten Klang gehört hat, um den nächsten Klang im Zusammenhang zu spielen, gibt es dabei keine Voraktivierung der Tonvorstellung? Ein Relativhörer, ein Geiger z. B., der sich vor dem Erklingen des Tones nicht ganz sicher über die Tonhöhe ist, reagiert sofort auch für die folgenden Töne, also kontextuell.

Tonvorstellungen aktivieren die gleichen Gehirnregionen, die auf Töne reagieren:

> *The studies just reviewed seem to converge on the general idea that parts of the cortex specialized for processing actual sound are also recruited to process imagined sound.* (Halpern 2002, 217-230)

Lehmann und andere referieren, dass es eine Beziehung zwischen verschiedenen Teilfertigkeiten gibt, die bei einer Person die Entwicklung der Fähigkeit des Bildens und Manipulierens der inneren Repräsentation erlauben (Lehman et al 2007, 21). Leider sind bis jetzt Aspekte der Bewegungsvorstellungen mehr erforscht worden als die der Hörvorstellungen, wie Kopiez schreibt (Kopiez 2005, 467).

Das Musiklesen wird betrachtet als eine „*genuine species of music perception*" (Sloboda 2005, 40). Ebenso wie in der Untersuchung der Aktionsformentypen der Gehörbildung kann man eine wichtige Gruppe von Aktionsformentypen, die mit *Lesen* anfangen, wiederfinden, während eine andere Gruppe mit *Hören* anfängt. Diese beide Aktionen (das *Lesen* und das *Hören)* stehen am Anfang von Wahrnehmungsprozessen der Musik. Daher beginnen auch die isolierten Aktionsformentypen wie das *Singen* oder das *Spielen* mit einer Gedächtnisfunktion, die ebenfalls das *Lesen* oder das *Hören* in der Vergangenheit als Ursprung haben.

Wie schon oben erwähnt wurde in letzter Zeit versucht eine Brücke zwischen der experimentellen Forschung und der Gehörbildung zu bauen, z. B. Karpinski verwendet diese als eines der Fundamente seines Buches:

> *There is indeed a gap between the disciplines of music cognition and aural skills training. One of the goals of this book is to help bridge that gap. To that end, this book draws heavily on experimental research performed by musicians and psychologists. Much of this research focuses narrowly on isolated behaviours, but it is incumbent on musicians to interpret the results of these studies and apply what can be learned from them to the development and use of everyday listening, reading, and performing skills. Therefore, many of the discussions in this book take the form of a kind of humanistic metaanalysis of various scientific studies of musical behaviours. By bringing together the data and conclusions of various scientists working on isolated aspects of a particular skill, we can often discover ways of improving and honing that skill for better use in musical contexts.* (Karpinski 2000, 4-5)

Karpinskis Buch wird in den ersten Kapiteln mehr von experimentellen Ergebnissen beeinflusst; hier finden sich viele Querverweise. Seine letzten Kapitel, die komplexe Themen des Ear Training behandeln, haben kaum Querverweise, wohl auch, weil dies den Stand oder auch das Defizit an Forschung widerspiegelt. Kapitel über *Listening Skills* sind mehr mit der experimentellen Forschung vernetzt als die Kapitel über *Reading and Performing Skills*.

---

[60] Diese Zitate enthalten Informationen, z. B. wie sich Komponisten simultan verschiedene Glieder oder ein Werk als Ganzes vorstellen. (Fiske 1993, 90-91)

Weitere experimentelle Studien über Gehörbildung liegen in zwei Dissertationen aus den USA vor. Die erste untersucht zwei Verfahren, um das Erkennen der tonalen Beziehungen zwischen den Stufen einer Dur Skala zu trainieren. Das erste Verfahren verwendete zuerst nur einige Stufen der Durskala und das zweite alle Stufen von Anfang an. Das erste Modell, „blocked" genannt, soll mehr geeignet sein:

> *The purpose of this research was to investigate the effects of different practice schedules, particularly blocked and random schedules, on the development of a tonal schema. Two experiments were conducted with graduate students who were assigned to, either, blocked or random practice schedules of an ear training task "To identify a given note's position on a musical scale in relation to the tonic note, or first note of the scale." The results of the two experiments suggested that a blocked training condition was more conducive to the development of a tonal schema, as subjects in the blocked condition outperformed subjects in the random condition during the training and blocked transfer task, and performed equivalently on the random transfer task.* (Moloney 2004, 184-185)

Die zweite Dissertation untersuchte die Toninternalisierungsstrategien der professionellen Musiker (Thompson 2003). In ihrer Zusammenfassung sagt sie:

> *Auralization is foundational for musical understanding, and pitch internalization is an important component. Hearing how pitches function in tonality has been historically the intent of aural skills instruction. This study indicated no need to depart from that tradition; it confirmed the need to teach it more effectively. Helping students to internalize pitch is the responsibility of all teachers who intend to promote musicianship. We should encourage Auralization in the young, insist on it for all college students, and continue the pursuit of effective ways to teach it.* (Thompson 2003, 131-132)

Beide Studien untersuchten alternative didaktische Strategien und ihre Ergebnisse: sie erkennen die große Schwierigkeiten zur Lösung dieser Problematik. Die schon oben erwähnt Studie von Altenmüller, Gruhn und Parlitz über das Lernen der „dorischen Skala" vergleicht ebenfalls Lernstrategien. In dieser Studie richtet sich eine Strategie auf das deklarative Wissen und die andere auf das prozedurale Können. Die Dissertation von Moloney richtet ihr Augenmerk auf „blockierte" Strategien, wie z. B. zuerst einige Stufen der Dur Skala und später andere. Thompsons Studie erkennt auch die Schwierigkeiten, um die Rolle der verschiedenen Internalisierungsstrategien zu unterscheiden: Versuchspersonen, von denen einige Ear Training Lehrer waren, hatten viele Inhalte und Strategien aus ihrer Ausbildung vergessen und konnten diese nicht beschreiben. Außerdem verwendeten sie häufig verschiedene Strategien zu *Lesen* oder *Hören* simultan.

In der deutschen Gehörbildung kann man sehen, dass die Aktionsformentypen, die ein wichtiger Teil der Lernstrategien sind, sehr verschieden sein können. Die kleinen Varianten der Vorgehensweise, die die Aktionsformentypen unterscheiden, können sehr wichtig sein.

Einige Experimente zeigen auch Ähnlichkeit mit einigen Aktionsformentypen der Gehörbildung: z. B. Demany et al berichten, dass sich bei einem Akkord die Fokussierung der Aufmerksamkeit mit Hilfe einer nahen Frequenz auf einen Ton richten kann (Demany et al 2004, 609-617). In der Gehörbildungspraxis wird die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf den Ton eines Akkordes durch die Wiederholung eines Tones gerichtet oder auch mit einer Vorübung zu den möglichen Kombinationen von Intervallen zwischen dessen Stimmen.

Aktionsformentypen, ihre Abfolge und Thematik enthalten die wesentlichen Komponenten einer Didaktik der Gehörbildung. Ihre Fähigkeiten und Teilfähigkeiten, die die Gehörbildung entwickeln soll, sind mit Hilfe der Ergebnisse experimenteller Grundlagenforschung zu definieren.

Letzten Endes darf nicht vergessen werden, dass die Kompetenzen, die durch Gehörbildung entwickelt werden sollen, abhängig sind von der Grundfrage, welches Musikpraxisideal denn erreicht werden soll. Dies zu klären ist Aufgabe der Institutionen, die für Didaktik- und Curriculumentwicklung verantwortlich sind.

Auf dem Weg zu einer Didaktik der Gehörbildung - Abschließend wird versucht, die Erkenntnisse meiner Studie in Form von Tabellen zusammenzufassen, deren Systematik der Konstruktion einer Didaktik der Gehörbildung dienlich sein können.

Matrix zur Entwicklung der Didaktik einer zeitgemässen Gehörbildung

<table>
<tr><th colspan="3">DIDAKTISCHE ERFAHRUNG AUS DER PRAXIS</th></tr>
<tr><td colspan="2">Gehörbildung in Deutschland 1889 - 1985 (Profil)</td><td>Andere Traditionen: z. B. England, U.S.A. und Mexiko</td></tr>
<tr><td colspan="2">Gliederung der Inhalte in Aktionsformenfeldern.
Verwendete Aktionsformentypen
Abfolge der Inhalte in den Aktionsformenfeldern
Thematik und Besonderheiten jedes Aktionsformenfeldes
Konzeptionen und behandelte Themen in den Einführungen und Schlussbetrachtungen: Gehörbildungsdefinition, Ziele, Aktionsformentypen, usw.
Beispielsammlungen</td><td>Andere Themen oder eventuell neue Aktionsformenfelder und didaktische Ansätze</td></tr>
<tr><td colspan="3">Reflexionsfelder</td></tr>
<tr><td>Musiktheorie: Harmonielehre, Kontrapunkt, Formenlehre und Musikgeschichte

Thematik, Abfolge und neue Aktionsformentypen</td><td>Aufführungspraxis

Thematik und Aktionsformentypen</td><td>Experimentelle Musikforschung

Aktionsformentypen, Abfolge, didaktische Ansätze und Konzeptionen</td></tr>
</table>

Neun allgemeine oder grundlegende Aktionsformen und ihre Verwendung in der Gehörbildung

1. Analysieren				
Lesen	►	***Analysieren***	►	***Spielen***

Analysieren als eine Aktionsform wird meistens im harmonischen Kontext verwendet, entweder einen Notentext analysieren (*Lesen-Analysieren*) oder hörend analysieren (*Hören - Analysieren*), um danach eine Passage, eine Melodie oder eine harmonische Fortschreitung am Klavier zu *spielen* oder zu *schreiben*.[61]

2. Auswendig				
Hören ***Lesen***	►	***Auswendig***	►	***Hören (innerlich)*** ***Spielen*** ***Singen*** ***Schreiben***

Auswendig soll jemand in einer Aktionsformenkette, aus einem Notentext oder durch *Hören* eine Melodie oder harmonische Folge jemand lernen, um danach das auswendig Gelernte innerlich *Hören*, *Spielen, Singen* oder *Schreiben* zu können. Ein anderer Fall ist es, wenn man aus dem Gedächtnis ein Lied schreibt, das man erst innerlich *hören* sollte.

3. Erkennen				
Hören –Erkennen ***Lesen -Hören- Erkennen***	►			***Singen*** ***Spielen*** ***Lesen und vergleichen***

Erkennen verbindet sich am häufigsten mit *Hören*; es kann aber auch mit *Lesen* verbunden sein. Außerdem wird bei einigen Fällen von *Erkennen* eine Fokussierung der Aufmerksamkeit verlangt. Man erkennt Unterschiede zwischen Akkorden, Intervallen usw. Man erkennt auch Unterschiede zwischen einem Text und dem, was man hört. Nach dem *Erkennen* kann auch als musikalische Antwort *Singen* oder *Spielen* kommen.

4. Lesen				
Lesen	**+**	***Hören (innerlich)*** ***Hören (äußerlich)***	**+**	***Singen*** ***Spielen*** ***Schreiben***

Lesen kann als simultane Komponente mit *Hören*, *Singen* oder *Spielen* vorkommen[62]. Im Idealfall würde *Lesen* und *Hören (innerlich)* mit dem *Spielen* oder *Singen* stattfinden.

[61] Wenn das Wort Analysieren im Bereich der Musik verwendet wird, hat es drei verschiedene Bedeutungen: 1. Analysieren z. B. in der Formenlehre die Glieder einer Form identifizieren. 2. Eine harmonische Fortschreitung analysieren. In diesem Zusammenhang heißt analysieren eigentlich, Akkorde identifizieren oder nennen. 3. Eine melodische Linie in ihrem harmonischen Kontext analysieren. Hier ist die melodische Linie in ihrem harmonischen Kontext zu klären. Daher könnte sinnvoll sein, anstatt des Wortes Analysieren das Wort Verstehen zu verwenden.

[62] Lesen ist ein Teil des Wahrnehmungsprozess in der Musik. Durch Lesen als Ausgangspunkt lernt man viel Musik kennen.

5. *Hören*				
Lesen	►	***Hören (äußerlich)*** ***Hören (innerlich)***	►	***Singen*** ***Spielen*** ***Schreiben*** ***Erkennen***

Hören sollte in jeder Aktionsformenkette enthalten sein. Es gibt zwei Typen von *Hören*: *äußerliches* und *innerliches*. In seiner innerlichen Form sollte es immer vor dem *Spielen* oder *Singen* stattfinden.

6. *Schreiben*				
Hören (äußerlich) ***Hören (innerlich)***	►	***Schreiben***	►	***Analysieren*** ***Spielen*** ***Singen***

Als Diktatkomponente kommt *Schreiben* meistens nach dem *Hören* vor, kann aber auch eine theoretische Aufgabe oder eine Kompositionsaufgabe sein.

7. *Singen*				
Hören ***Lesen***	►	***Singen + Spielen***	►	***Zur Kontrolle Hören***

Singen kann auf das *Hören*, als Imitation folgen ebenfalls *Lesen*. Ausschließend folgt zur Kontrolle *Hören* und Vergleichen. *Singen* kann gleichzeitig mit *Spielen* verbunden werden.

8. *Spielen*				
Hören ***Lesen***	►	***Singen + Spielen***	►	***Zur Kontrolle Hören***

Spielen ist als Aktionsform mit dem *Singen* vergleichbar.

9. *Andere*
In dieser Kategorie finden sich viele Aktionsformen, die nur sehr selten von den Autoren empfohlen werden, z. B. einige theoretische Aufgaben und kleine Kompositionsaufgaben wie Erfinden eines Nachsatzes und rhythmische Übungen wie *Vom Blatt Klatschen*. Die Aufgaben, die unter *Andere* klassifiziert wurden, werden jeweils nur von einem Autor verwendet.

Isolierte Aktionsformentypen und ihre Zusammenstellungen. (Tabellen 11.1 – 11.10)	
Aktionsformentypen	**Tabellen**
Singen	11.1
Singen – Andere	11.2
Singen - Schreiben - Andere	11.3
Singen – Spielen	11.4
Singen - Spielen - Andere	11.5
Spielen	11.6
Spielen – Andere	11.7
Spielen - Schreiben - Andere	11.8
Schreiben	11.9
Andere	11.10

Aktionsformentypen mit *Hören* als besondere Aktionsform. (Tabellen 11.11 – 11.27)	
Aktionsformentypen	**Tabellen**
Hören – Singen	11.11
Hören - Singen - Schreiben	11.12
Hören - Singen - Schreiben - Andere	11.13
Hören - Singen - Spielen	11.14
Hören - Singen - Spielen - Andere	11.15
Hören - Singen - Spielen - Erkennen	11.16
Hören - Singen - Spielen - Schreiben	11.17
Hören - Singen - Spielen - Schreiben - Andere	11.18
Hören – Spielen	11.19
Hören - Spielen - Andere	11.20
Hören - Spielen - Schreiben - Andere	11.21
Hören - Spielen - Schreiben - Erkennen	11.22
Hören – Andere	11.23
Hören – Erkennen	11.24
Hören - Schreiben	11.25
Hören - Schreiben - Andere	11.26
Hören - Schreiben - Erkennen	11.27

Aktionsformentypen mit *Lesen* als besondere Aktionsform. (Tabellen 11.28 – 11.47)	
Aktionsformentypen	**Tabellen**
Lesen – Singen	11.28
Lesen - Singen – Andere	11.29
Lesen - Singen - Schreiben	11.30
Lesen - Singen - Spielen - Andere	11.31
Lesen - Singen - Spielen - Schreiben - Andere	11.32
Lesen - Hören – Singen	11.33
Lesen -Hören - Singen - Andere	11.34
Lesen – Spielen	11.35
Lesen - Spielen – Andere	11.36
Lesen -Hören – Andere	11.37
Lesen -Hören - Spielen - Andere	11.38
Lesen -Hören - Spielen - Schreiben - Andere	11.39
Lesen – Andere	11.40
Lesen -Hören - Singen - Schreiben	11.41
Lesen -Hören - Singen - Schreiben - Andere	11.42
Lesen -Hören - Singen - Schreiben - Erkennen	11.43
Lesen -Hören - Singen - Spielen	11.44
Lesen -Hören - Singen - Spielen - Schreiben	11.45
Lesen -Hören - Singen - Spielen - Schreiben - Andere	11.46
Auswendig -Hören - Spielen	11.47

Aktionsformentypen mit *Auswendig* als besondere Aktionsform. (Tabellen 11.48 – 11.67)	
Aktionsformentypen	**Tabellen**
Auswendig -Hören - Spielen - Andere	11.48
Auswendig -Hören - Erkennen - Andere	11.49
Auswendig -Hören - Schreiben	11.50
Auswendig -Hören - Schreiben - Andere	11.51
Auswendig -Hören - Spielen - Schreiben	11.52
Auswendig -Hören - Spielen - Schreiben - Andere	11.53
Auswendig -Hören - Singen - Schreiben	11.54
Auswendig -Hören - Singen - Spielen - Schreiben - Andere	11.55
Auswendig -Lesen - Singen	11.56
Auswendig -Lesen - Singen - Spielen - Andere	11.57
Auswendig -Lesen - Spielen	11.58
Auswendig -Lesen - Spielen - Andere	11.59
Auswendig -Lesen - Schreiben - Andere	11.60
Auswendig -Lesen - Spielen - Schreiben	11.61
Auswendig -Lesen - Spielen - Schreiben - Andere	11.62
Auswendig -Lesen - Singen - Schreiben	11.63
Auswendig -Lesen - Singen - Spielen - Schreiben	11.64
Auswendig -Lesen -Hören - Spielen - Andere	11.65
Auswendig -Lesen -Hören - Singen - Schreiben	11.66
Auswendig -Lesen -Hören - Singen - Spielen - Schreiben - Andere	11.67

Aktionsformentypen mit *Analysieren* als besondere Aktionsform. (Tabellen 11.68 – 11.73)	
Aktionsformentypen	**Tabellen**
Analysieren -Lesen	11.68
Analysieren -Hören	11.69
Analysieren -Hören - Schreiben	11.70
Analysieren -Lesen -Hören - Andere	11.71
Analysieren -Lesen -Hören - Spielen - Andere	11.72
Analysieren -Auswendig -Hören - Spielen - Schreiben - Andere	11.73

Literaturverzeichnis

Altenmüller, Eckart/Gruhn, Wilfried: Brain Mechanisms. In: Richard Parncutt und Gary Mcpherson (Hrsg.), *The Science and Psychology of Music Performance*. Oxford [u. a.]: Oxford Univ. Press (2002) S. 63 – 81.

Badung, Wolfgang: Das kleine Konzert: Aufnahmeprüfungen für das Musikstudium in Deutschland. Bonn: Mignon Verlag (1998).

Baharloo, Siamak et al.: Absolute Pitch. An Approach for Identification of Genetic and Nongenetic Components. *American Journal Human Genetics*, Bd. 62 (1998) S. 224 - 231.

Butler, David: *The musician's guide to perception and cognition*. New York, NY: Schirmer Books [u. a.] (1992).

Demany, Laurent et al. (2004). Pitch perception and retention: Two cumulative benefits of selective attention. *Perception & Psychophysics,* Bd. 66 (4). 609 – 617.

Eccarius - Sieber, Artur. (1899). *Die musikalische Gehörbildung*. Berlin: N. Simrock.

Edlund, Lars. (1974). *Modus Vetus*. Stockholm: Nordiska Musikförlaget [u. a.].

Edlund, Lars. (1964). *Modus Novus*. Stockholm: Nordiska Musikförlaget [u. a.].

Estrada, Luis A. (1989). *Educación Musical Básica Vol. I, Entrenamiento Auditivo*. México, D. F.: UNAM [u. a.].

Estrada, Luis A. (1989). *Educación Musical Básica Vol. II, Nociones de teoría y notación musicales, contrapunto y armonía.* México, D. F.: UNAM [u. a.].

Estrada, Luis A. (1984). *Curso Auditivo Básico*. México, D. F.: UNAM.

Evers, Stefan. (2005). Hirnphysiologische Grundlagen der Musikwahrnehmung. In: Helga de la Motte - Haber und Günther Rötter (Hrsg.), *Musikpsychologie*, Laaber: Laaber Verlag, 40 -54.

Fetzer, Thusnelde. (1921). *Lehrgang zur Bildung des Klangbewußtseins*. Stuttgart / Berlin: Cotta.

Gembris, Heiner und Davidson, Jane W. (2002). Environmental Influences. In: Richard Parncutt und Gary Mcpherson (Hrsg.), *The Science and Psychology of Music Performance*, Oxford [u. a.]: Oxford Univ. Press, 17 – 30.

Gieseking, Walter und Leimer, Karl. (1972). *Piano Technique*, New York, N. Y.: Dover Publications, Inc.

Gordon, Edwin E. (1993). *Learning Sequences in Music*. Chicago: GIA Publications, Inc.

Grabner, Hermann. (1950). *Neue Gehörübung*. Berlin - Halensee: Deutscher Musikliteratur – Verlag.

Gruhn, Wilfried. (1998). *Der Musikverstand : neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens*. Hildesheim: Olms.

Gusinde, Alois. (1911). *Übungsschule für musikalische Gehörbildung*. Leipzig: Breitkopf & Härtel.

Halpern, Andrea R. (2003). Cerebral Substrates of Musical Imagery. In: Isabellle Peretz und Robert J. Zatorre (Hrsg.), *The cognitive neuroscience of music*, Oxford [u. a.]: Oxford Univ. Press, 217 – 230.

Hedges, Don P. (1999). *Taking notes: the history, practice and innovation of musical dictation in English and American aural skills pedagogy*. UMI AAT 3134443. Ann Arbor, Mich. Proquest.

Hempel, Christoph. (1976). *Gehörbildung. Anleitung und Material für das gemeinsame Üben*. Wolfenbüttel / Zürich: Möseler.

Kaiser, Ulrich. (2000). *Gehörbildung. Satzlehre, Improvisation, Höranalyse. Aufbaukurs*. Kassel [u. a.]: Bärenreiter.

Karpinski, Gary S. (2000). *Aural Skills Adquisition*. Oxford [u. a.]: Oxford Univ. Press.

Kenny, Barry J. und Gellrich, Martin. (2002). Improvisation. In: Richard Parncutt und Gary Mcpherson (Hrsg.), *The Science and Psychology of Music Performance*, Oxford [u. a.]: Oxford Univ. Press, 117 – 134.

Kirkpatrick, Ralph. (1984). *Interpreting Bach's Well-Tempered Clavier. A Performer's Discourse of Method*. New Haven [u. a.]: Yale University Press.

Klute, Stefan (2005). Sonderleistung des Hörens: Absolutes Gehör und Synästhesie. In: Helga de la Motte - Haber und Günther Rötter (Hrsg.), *Musikpsychologie*, Laaber: Laaber Verlag, 158 – 159.

Kopiez, Reinhard. (2005). Experimentelle Interpretationsforschung. In: Helga de la Motte - Haber und Günther Rötter (Hrsg.), *Musikpsychologie*, Laaber: Laaber Verlag, 459 – 514.

Krumhansl, Carol L. (1990). *Cognitive foundations of musical pitch*. New York [u. a.]: Oxford University Press

Kühn, Clemens. (1983). *Gehörbildung im Selbststudium*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag / Kassel / Basel / London / New York / Prag: Bärenreiter-Verlag.

la Motte - Haber, Helga de. (2005). Modelle der musikalischen Wahrnehmung. Psychophysik - Gestalt - Invarianten - Mustererkennen - Neuronale Netze – Sprachmetapher. In: Helga de la Motte - Haber und Günther Rötter (Hrsg.), *Musikpsychologie*, Laaber: Laaber Verlag, 61 – 64.

la Motte- Haber, Helga de und Rötter Günther. (2005). *Musikpsychologie*. Laaber: Laaber Verlag.

Lehmann, Andreas C., Sloboda, John A. und Woody, Robery H. (2006). *Psychology for musicians : understanding and acquiring the skills*. Oxford [u. a.]: Oxford Univ. Press.

Levitin, Daniel J. (1994). Absolute memory for musical pitch: Evidence from the production of learned melodies. *Perception & Psychophysics*, Bd. 56 (4). 414 – 423.

Levitin, Daniel J. (2005). Absolute pitch: perception, coding, and controversies. *TRENDS in Cognitive Sciences*, Vol. 9 No. 1 January, 26 – 31.

Mackamul, Roland. (1969). *Lehrbuch der Gehörbildung. Band I Elementare Gehörbildung*. Kassel: Bärenreiter – Verlag.

Mackamul, Roland. (1970). *Lehrbuch der Gehörbildung. Band II Hochschul-Gehörbildung*. Kassel: Bärenreiter – Verlag.

Möller, Arnold. (1985). *Elementare Musiktheorie und Gehörbildung. Mit Aufgaben für den Selbstunterricht*. Frankfurt / Main: Zimmermann.

Moloney, Kevin Patrick. (2004). Practice and ear training: the effects of different practice schedules on the development of a tonal schema. UMI AAT 9942849. Ann Arbor, Mich. Proquest.

Moore, Gerald. (1963). *Bin ich zu laut?: Erinnerungen eines Begleiters*. Tübingen: Wunderlich.

Moore, Gerald. (1961). *Freimutige Bekenntnisse eines Begleiters*. München: Heimeran.

Peretz, Isabelle und Zatorre, Robert. (2003). *The Cognitive Neuroscience of Music*. Oxford [u. a.]: Oxford Univ. Press.

Peretz, Isabelle und Zatorre, Robert J. (2005). Brain Organization for Music Processing. *Annual Review Psychology*, Bd. 56. 89 - 114 .

Pratt, George. (1998). *Aural Awareness*. Oxford [u. a.]: Oxford Univ. Press.

Quistorp, Monika. (1970). *Die Gehörbildung. Das Kernfach musikalischer Erziehung*. Wiesbaden: Breitkopf & Hartel.

Radocy, Rudolf E. und Boyle, J. David. (2003). *Psychological foundations of musical behaviour*. Springfield: 4. ed. III: Thomas.

Rameau, Jean Philipe. (1750, 1930). *Demonstration du principe de l´harmonie servant de base a tout l'art musical théorique et pratique*. In Übersetzung und mit einer Einleitung und Anmerkung. Elisabeth Lesser (Hrsg.), [Reproduktion der Ausgabe Paris 1750]. Wolfenbüttel [u. a.]: Kallmeyer.

Riemann, Hugo. (1889). *Handbuch des Musikdiktats* (Systematische Gehörbildung). Leipzig: Hesse.

Salzer, Felix und Schachter, Carl. (1989). *Counterpoint in Composition*. New York: Columbia University Press.

Schenk, Paul. (1951). *Schule der musikalischen Gehörbildung. Gehörbildung und Musikkunde*. Trossingen: Hohner. Heft 1-8.

Scherchen, Hermann. (1929). *Lehrbuch des Dirigierens*. Mainz: Schott: Edition Schott.

Schoenberg, Arnold. (1963). *Structural Functions of Harmony*. New York: W. W. Norton.

Schumann, Robert. (1964). *Musikaliche Haus- und Lebensregeln*. Kassel [u. a.]: Bärenreiter.

Sekles, Bernard. (1901). *Musikdiktat. Übungsstoff in dreissig Abschnitten*. Mainz [u. a.]: Schott.

Shwartz, Medini Zila. (1999). Music perception and cognition as a basis for an ear-training approach. UMI AAT 1397746. Ann Arbor, Mich. Proquest.

Skifstad, Sheryl Lee. (1997). Aural analysis training form the perspective of research in cognitive processes. UMI AAT 1387443. Ann Arbor, Mich. Proquest.

Sloboda, John A. (2005). *Exploring the musical mind : cognition, emotion, ability, function*. Oxford [u. a.]: Oxford Univ. Press.

Sloboda, John A. (1985). *The musical Mind. The Cognitive Psychology of Music*. Oxford [u. a.]: Oxford Univ. Press.

Stoverock, Dieter. (1964). *Gehörbildung. Gesichte und Methode*. Heildeberg: Quelle & Meyer.

Takeuchi, Annie H. und Hulse, Stewart H. (1993). Absolute Pitch. *Psychological Bulletin*, Vol. 113. No. 2. 345 – 361.

Taubert, Karl Heinz. (1977). *Neue Praktik der Gehörbildung. 12 Übungsblätter mit Kommentar zum Gebrauch in Hochschulen, Musikschulen, Oberschulen*. Berlin: Ries & Erler.

Thompson, Kathy. (2003). Pitch internalization strategies of professional musicians. UMI AAT 3082445. Ann Arbor, Mich. Proquest.

Institut für musikpädagogische Forschung

Das Institut für musikpädagogische Forschung (ifmpf) der Hochschule für Musik und Theater Hannover leistet in den Feldern der historiographischen, systematischen und komparativen Musikpädagogik vielfältige Forschungsarbeit auf interdisziplinärer und integrativer Ebene. Musikpädagogischer Forschung meint neben der Grundlagenforschung immer auch Anwendungsbezug, der sich in didaktischer Theorie wie auch in praktischen Unterrichtsmaterialien konkretisiert. In der Verknüpfung von Ausbildung und Forschung sollen Studierende so früh wie möglich an den Stand der Forschung heran geführt und selbst daran beteiligt werden. Neben den laufenden Projekten unterhält das Institut mit Forschungsberichten, Praxisberichten und Monographien eine Veröffentlichungsreihe, die Ergebnisse aus der eigenen Arbeit und auch publikationswürdige Schriften von Forscherinnen und Forschern außerhalb des Instituts dokumentiert. Durch die hauseigene Publikationsmöglichkeit ist eine äußerst zeitnahe Veröffentlichung von aktuellen Forschungsergebnissen möglich.

Vorstand: Prof. Dr. Franz Riemer (Direktor) –
Prof. Dr. Karl-Jürgen Kemmelmeyer – Prof. Dr. Reinhard Kopiez

Mitglieder: Prof. Dr. Eckart Altenmüller – Prof. Dr. Franz Amrhein – Prof. Dr. Hans Bäßler – Prof. Peter Becker – Prof. Dr. Klaus-Ernst Behne – StR Markus Büring – Prof. Dr. Arnfried Edler – Prof. Dr. Johannes Herwig – Prof. Dr. Susanne Rode-Breymann – Prof. Dr. Raimund Vogels

Externe Mitglieder: Prof. Dr. Peter Brünger – Prof. Dr. Hermann J. Kaiser – Prof. Dr. Andreas Lehmann-Wermser – Dr. Kai Martin – Dr. Martin Weber

Sekretariat: Frowine André

Jüngste Publikationen

Forschungsberichte

F 18: Martin, Kai: Biographien von Komponistinnen und Komponisten im Musikunterricht: zur Theorie biographischer Darstellung; Fallbeispiel: 1778 - Mozart in Paris. Hannover 2006. ISBN 3-931 852-17-2 € 8,00

F 19: Landesmusikrat Niedersachsen (Hrsg.): Kontaktstellen Musik im Landesmusikrat Niedersachsen. Eine Bestandsaufnahem nach fünf Jahren. Mit Beiträgen von Manfred Sauga und Friedrich Soretz unter Mitarbeit von Vivian Carstensen. Hannover 2006. ISBN 3-931 852-18-0; € 8,00

F 20: Martin, Kai: Ästhetische Erfahrung und die Bestimmung des Menschen. Hannover 2008. ISBN 3-931852-19-9

Praxisberichte

P 06: Häusler, Martin/ Philippi, Micha: MUSIEGT – Musikunterricht im Nachkriegs-Bosnien. Hrsg. von Karl-Jürgen Kemmelmeyer. Hannover 2004. ISBN 3-931 852-25-3; € 14

P 07: Bäßler, Hans/ Nimczik, Ortwin (Hrsg.): Aktiv hören – innovativ gestalten. Beiträge zur Bundesschulmusikwoche 2004. Hannover 2004.
ISBN 3-931 852-26-1; € 7,50

P 08: Riemer, Franz (Hrsg.): Chorklassen in Niedersachsen. Konzeption, Erfahrungsbericht, Handreichung. Hannover 2005. ISBN 3-931 852-27-X; € 12,50

Monographien

M 16: Luyken, Lorenz/ Weiss, Stefan (Hrsg.): Professionelle Musikausbildung und Internationalität. Hannover 2006.
ISBN 3-931 852-76-8; € 12,00

M 17: Fröde, Bernd/ Heise, Walter/ Weber, Rudolf: Gleiches Bestreben in getrennten Ländern. Hannover 2007.
ISBN 3-931 852-77-6, €21,00

M 18. Lehman-Wermser, Andreas/ Adler, Günther (Hrsg.): Das Musikleben fördern – Musik vermitteln. Hannover 2008.
ISBN 3-931852-78-4, € 18,00

(Buchrückseite)

In Erfahrungsberichten von Künstlerinnen und Künstlern und in der Lehrpraxis an Musikhochschulen wird die Bildung des Gehörs als zentraler Musikalisierungsprozess herausgestellt. Bei Aufnahmeprüfungen für das Musikstudium entscheiden Fähigkeiten und Fertigkeiten zum musikalischen Hören über Studienchancen. Obwohl sich die Fachdisziplin „Gehörbildung“ seit mehr als hundert Jahren in Büchern präsentiert und in den Musikhochschulcurricula mit erheblichem Stundenanteil etabliert hat, gibt es bis heute in Deutschland keinen erkennbaren Konsens über eine wissenschaftlich fundierte Theorie der Gehörbildung bzw. ihrer Didaktik. Empirisch gesicherte musikpsychologische Grundlagen werden kaum berücksichtigt. Deutschsprachige Bücher zur Gehörbildung präsentieren sich vorrangig als Reporte individueller Lehrpraxis mit verborgenen Theorien.

Im Bewusstsein des Defizits einer Theorie der Gehörbildung und mit der Absicht, den Dialog zwischen Musikpsychologie und Gehörbildungspraxis zu initiieren, entstand das Forschungsprojekt, dessen Ergebnisse dieser impf-Forschungsbericht einschließlich der Tabellen auf CD-ROM präsentiert. Er enthält die Analyse, Darstellung und Charakterisierung einer nationalen Praxis der Gehörbildung (hundert Jahre Gehörbildung in Deutschland), die Entwicklung eines Verfahrens zur statistischen Erfassung und zum Vergleich der Praxisbücher, die Beschreibung und Systematisierung didaktischer Aktionen in der Gehörbildung und die Ermittlung von Ansätzen einer didaktischen Fachdiskussion in deutschsprachigen, angelsächsischen, US-amerikanischen und lateinsprachigen Traditionen der Gehörbildung.