

Torge Braemer

---

# **Solfeo und TaKeTiNa**

**Eine Gegenüberstellung zweier Herangehensweisen an  
Rhythmus**

Magisterarbeit

# **Inhaltsverzeichnis**

## **1. Einleitung - Problematik**

### **1.1 Ziel und Anspruch dieser Arbeit**

### **1.2 Ein traditioneller und ein experimenteller Weg in der Musikausbildung?**

### **1.3 Selbsterfahrung der zwei Herangehensweisen durch mein Musikstudium in Palencia und Oldenburg**

## **2. Darstellungen der Konzepte „TaKeTiNa“ und „Solfeo“**

### **2. 1 Kurzbeschreibungen zweier Unterrichtssituationen**

2.1.1 Kurzbeschreibung durch mich als außenstehender Beobachter

2.1.2 Kurzbeschreibungen von Lehrern und Anleitern aus verschiedenen Perspektiven

### **2.2 Die Entstehungsgeschichten beider Methoden**

2.2.1 Geschichtlicher Überblick der Tonwortlehren

2.2.2 Die Ausdifferenzierung der Tonwortlehren von Methoden der Gesangsausbildung zu Methoden der Musiktheorie im ungarischen Musikerziehungssystem

2.2.3 Aktuelle Tonwortlehren in Frankreich und Spanien

2.2.4 Ursprung des TaKeTiNa

## **2.3 Die musikpädagogische Idee der Tonwortlehre**

2.3.1 Die Bedeutung der Tonnamen bei Bennedik und Strube

2.3.2 Der Gebrauch von Notennamen als Tonnamen oder als theoretische Begriffe

## **2.4 Die musikpädagogische Idee der stimmlich-körperlichen Rhythmusarbeit**

2.4.1 Die Bedeutung von Klang

2.4.2 Der Gebrauch von Tonsilben als Energiewörter

## **2.5 Schriftliches Lehrmaterial**

2.5.1 Arenosas Unterrichtsmaterial „*Ritmo y Lectura*“

2.5.2 Flatischlers Buch „Der Weg zum Rhythmus“

## **2.6 Verschiedene Praxisfelder**

2.6.1 Solfeo in spanischen Konservatorien - institutionelle, zeitliche und inhaltliche Regelungen durch das Gesetz LOGSE

2.6.2 TaKeTiNa in weltweiten Workshops  
Unterrichtsthemen und Unterrichtsziele

## **3. Erörterung der empirischen Materialien unter ausgewählten Aspekten**

### **3.1 Gebrauch der Stimme**

3.1.1 Die Bedeutung und der Nutzen der Stimme als Sprache beim Solfeo

3.1.2 Die Bedeutung und der Nutzen des Klanges der Stimme beim TaKeTiNa

3.1.3 Zusammenfassung „Gebrauch der Stimme“

### **3.2 Körperbewegungen**

3.2.1 Unterdrückung der Körperbewegungen beim Solfeo

3.2.2 Entfaltung der Körperbewegungen beim TaKeTiNa

3.2.3 Zusammenfassung „Körperbewegungen“

### **3.3 Disziplin**

3.3.1 Fremddisziplin beim Solfeo

3.3.2 Eigendisziplin beim TaKeTiNa

3.3.3 Zusammenfassung „Disziplin“

## **4. Schlussgedanken**

**4.1 Eine Synthese aus Solfeo und TaKeTiNa als fortschrittlicher Musikunterricht**

**4.2 Geist oder Körper - Wie gelangen Musikinteressierte zur Einsicht?**

**4.3 Tonwortlehre und stimmlich-körperliche Rhythmusarbeit als Grundlage musikalischer Bildung**

**4.4 Völkerverständnis und internationale Musiksprache**

**4.5 Das musikalische „Kunstwerk“ und der „Kunstwert“**

**4.6 Das Mystische in der Musik**

**4.7 Der Kollektivkreis als Verbindung des Fachlichen und des Sozialen**

**4.8 Bildung und Erziehung als Lernziele**

**5. Musiksoziologische Forschungsarbeit mit Interviews zum Thema Solfeo**

**5.1 Wie wird mit Solfeo an Rhythmus herangegangen? Eine offene Fragestellung für Leitfadeninterviews**

**5.2 Aufstellung eines Interviewleitfadens**

5.2.1 Kategorisierung

5.2.2 Die Durchführung als Leitfadeninterview

**5.3 Erklärungen zum Umgang mit den Solfeo-Begriffen**

**5.4 Dokumentation der gewonnenen Daten**

5.4.1 Kategorisierung

## **6. Präsentation des empirischen Materials zu Solfeo**

### **6.1 Interviews zu Solfeo (gegliederte Übersetzungen)**

6.1.1 Musikprofessor des *Conservatorio Superior de Música de Madrid*

6.1.2 Lehrerin des *Conservatorio de Música de Palencia*

6.1.3 Musiklehrer im zweisprachigen *Colegio Internacional* und Schüler des *Conservatorio de Música de Valladolid*

6.1.4 Musikstudent des *Conservatorio Superior de Música de Huesca*

6.1.5 Schülerin des *Conservatorio de Música de Valladolid*

### **6.2 Interviews zu Solfeo (Transkriptionen)**

6.2.1 *Catedrático de guitarra del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid*

6.2.2 *Profesora de lenguaje musical del Conservatorio Profesional de Música de Palencia*

6.2.3 *Profesor del Colegio Internacional de Valladolid y estudiante de guitarra del Conservatorio de Música de Valladolid*

6.2.4 *Estudiante del Conservatorio Superior de Música de Huesca*

6.2.5 *Estudiante del Conservatorio de Música de Valladolid*

## **6.3 Gespräche mit Auslandsstudenten in Oldenburg (Gedächtnisprotokolle)**

## **7. Präsentation des empirischen Materials zu TaKeTiNa**

### **7.1 Protokoll über das Vorgehen von Karin Dittmer in verschiedenen Übungen zur Erfahrung und Nutzung der inneren Pulsation (Video vom 14. Dezember 1996)**

### **7.2 Transkription der Teilnehmeräußerungen (TaKeTiNa- Workshops am 14./15. Dezember 1996 und am 6./7. Dezember 1997)**

7.2.1 Transkription der Teilnehmeräußerungen am Samstag, den 14. Dezember 1996

7.2.2 Transkription der Teilnehmeräußerungen am Sonntag, den 15. Dezember 1996

7.2.3 Transkription der Teilnehmeräußerungen am Samstag, den 6. Dezember 1997

7.2.4 Transkription der Teilnehmeräußerungen am Sonntagmorgen, den 7. Dezember 1997

7.2.5 Transkription der Teilnehmeräußerungen am Sonntagabend, den 7. Dezember 1997

7.2.6 Transkription der Teilnehmeräußerungen am Sonntag, den 7. Dezember 1997

7.2.7 Protokoll des Gesprächs mit Karin Dittmer am 7. Dezember 1997

## **8. Verzeichnis der verwendeten Literatur**

## **9. Illustrationen**

# **1. Einleitung - Problematik**

## **1.1 Ziel und Anspruch dieser Arbeit**

Diese Arbeit ist ein wissenschaftlicher Beitrag zur Fachdidaktik Musik, wobei ich Didaktik hier als die theoretische und soziale Erforschung von organisierten Lehr- und Lernprozessen betrachte.<sup>1</sup> Folgende Schwerpunkte bilden den Anspruch und die Ziele meiner Arbeit:

- Ich will die Wirklichkeit der Herangehensweisen an Rhythmus von Solfeo und TaKeTiNa möglichst vielseitig erfassen. Deswegen werde ich die Methoden, Rhythmuslehrende und Rhythmuslernende recht ausbalanciert betrachten und Lebensgeschichten besonders berücksichtigen.<sup>2</sup>
- Leser sollen über Unterschiede der Lehrziele, der Unterrichtsorganisationen, der Entstehungsgeschichten, des Unterrichtsvorganges sowie über Gedanken und Erfahrungen der Teilnehmer informiert werden.
- Eine Wirklichkeitsverzerrung in der Darstellung soll durch pädagogische, soziologische, philosophische und psychologische Betrachtung möglichst vermieden werden.
- Schüler und Lehrer sind musizierende Menschen, die ihr Bemühen sinnfällig aufeinander beziehen. Die Bedeutungen ihres Bemühens für die Musik, mit den vielfältigen fachlichen und sozialen Beziehungen, sollen in meiner wissenschaftlichen Betrachtung in den Vordergrund treten.



Zum empirischen Teil gehören Protokolle, Erfahrungsberichte und Interviews.<sup>3</sup> Die gewonnenen Daten betrachte ich als subjektive Wirklichkeitsausschnitte von Spezialisten und Nutzern der Methoden in ihren alltäglichen Lebenszusammenhängen. Das gesamte Forschungsmaterial wird im Anhang vorgestellt und vorher unter den Aspekten „Gebrauch der Stimme“, „Körperbewegungen“ und „Disziplin“ erörtert. Meine Schlussgedanken setzen sich mit den Bildungs- und den Erziehungsbeiträgen der traditionell-geistigen Herangehensweise des Solfeo und der experimentell-körperlichen Herangehensweise des TaKeTiNa auseinander. TaKeTiNa und Solfeo sollen als neue Praxisfelder der Musikpädagogik aufgeheilt werden, Interaktionismus symbolisch begriffen und die Ergebnisse für neues pädagogisches Handeln in Schule und Unterricht zur Verfügung gestellt werden. Diese Arbeit richtet sich also an alle, die sich für eine Kombination unterschiedlicher Methoden in der Musikausbildung interessieren und dabei das Aufeinandertreffen von Gegensätzlichkeiten als fruchtbar empfinden. Leser dieser Arbeit, die sich vor allem für das Phänomen Rhythmus interessiert, werden vielleicht ent - täuscht werden, wenn sie von dieser Arbeit die Darstellung und Reflexion zweier Rhythmusmethoden erwarten, deren einziges pädagogisches Ziel es ist, nur allgemein Rhythmus zu lernen oder zu erfahren. Natürlicherweise ist Rhythmus ein Phänomen, das in Verbindung von Musik nur als ein Teil auftritt. Es handelt sich bei Solfeo und TaKeTiNa also um zwei Methoden, deren musikpädagogisches Ziel über die Rhythmusausbildung hinausgeht.

## **1.2 Ein traditioneller und ein experimenteller Weg in der Musikausbildung?**

In den Musikschulen, die im Verband deutscher Musikschulen zusammengeschlossen sind, sollen zwei verschiedene Wege des Musikunterrichts eingeschlagen werden, die in den Präambeln so formuliert sind:

„Für die Gestaltung des Anfangsunterrichts bieten sich zunächst zwei Möglichkeiten an. Erstens der traditionelle Weg: Ausgehend von glatten, möglichst sauberen und geräuscharmen Haltetönen führt er über kleine diatonische Tonfolgen zu Liedern, kleineren Vortrags- und Übungsstücken usw. unter Verwendung entsprechender Schulwerke und Literatur. Zweitens der experimentelle Weg: Hierbei werden auf experimentell improvisatorische Weise die Möglichkeiten der Klangerzeugung des Instruments erkundet und zugleich die Sinne und speziell die Ohren für musikalische Strukturen und Prozesse geschult. Von frei definierten, eventuell auch graphisch notierbaren Vorgängen ausgehend, werden schrittweise auch die Töne unseres diatonisch-chromatischen Systems und deren - auch rhythmische - Notierung sowie entsprechende Musik und Übungsstücke einbezogen.“<sup>4</sup>

Dieser Vorschlag eines experimentellen Weges der Musikausbildung beruht auf freier Improvisation mit dem Instrument und schrittweiser Heranführung an „unser“ westliches „diatonisch-chromatisches System“ sowie deren „rhythmische Notierung“. Die oben beschriebenen Wege der Musikausbildung erscheinen dem Verband deutscher Musikschulen e. V. kombiniert am wirksamsten und werden so als dritter Weg den Musiklehrkräften der Grundstufe empfohlen. Für diesen „Kombiweg“ aus traditionellen und neuen Werten wird besonders hervorgehoben: „Kinder sehen die Notwendigkeit technischer Übungen zunächst nicht ein. Für Kinder ist das Instrument lediglich Mittler einer musikalischen Darstellung im besten Sinne des Wortes.“<sup>5</sup>

Häufig wird auch der Kombiweg von Lehrern mit harten Pflastern aus der „Erarbeitung gewisser Übungen“ verschult.<sup>6</sup> Dabei werden die Möglichkeiten der freien musikalischen Entwicklung des Kindes aufgegeben. Die unterschiedlichen Vorgehensweisen eines experimentellen und eines traditionellen Weges widersprechen sich also so sehr, dass der „Kombiweg“ nur schwer vorstellbar ist. Die Streiter der Musikpädagogik bewegen sich zwischen zwei Fronten. Es ist die starke Mauer des „fachlich Musikalischen“ und die hoffnungsvolle „Nebelwand“<sup>7</sup> des „Mühsigen“. Während Adorno (1991)<sup>8</sup> die Trennung „musikalischer Subjektivität der Schüler“ und „Objektivität musikalischer Wahrheit“ mit „Geist“ verbinden möchte, versuchen hingegen Scheller, Meyer und Stroh<sup>9</sup> mit schulpraktischem szenischen Spiel unsere „gestaltenden Kräfte zu wecken“.<sup>10</sup> Peter Mraz sammelte und ordnete in seiner Dissertation leitende Lehrziele und suchte nach Möglichkeiten ihrer Legitimation. Dazu analysierte er auch aktuelle Lehrpläne. Er stieß dabei ebenfalls auf zwei grundsätzliche Ausrichtungen: „Die Auseinandersetzung mit der musikalischen Objektwelt und Beeinflussung des Lernalters in Richtung Musik, sogenannte ‚Erziehung zur Musik‘ und die Auseinandersetzung mit der übrigen Objektwelt, Beeinflussung des Lernalters in Hinblick auf außermusikalische Anwendungsmöglichkeiten, sogenannte ‚Erziehung durch Musik‘.“<sup>11</sup> Ein experimenteller Weg in der Musikausbildung sollte meiner Meinung nach von ganzheitlichen Methoden und einer sozial-gesellschaftlichen Basis ausgehen. So können Schüler Interesse für die Musik entwickeln und die Wirkung der Musik empfinden lernen. Eine freie Erfahrung der Musik hat keine institutionellen Zwänge. Sie braucht Möglichkeiten, die Grundelemente der Musik, vor allem Rhythmus, hautnah zu erfahren. Ansprüche des Lehrers, Ratschläge der Eltern, Sanktionsmöglichkeiten des Schulsystems stören dabei. Ein traditioneller Weg zeichnet

sich, wie zum Beispiel beim spanischen Solfeo, durch eine ordentliche Musikausbildung mit formulierten Lehrzielen, mit einfachen Übungsmethoden und mit Disziplinierung der Schüler aus. Auserwählte Schüler sollen im traditionellen Sinne zu Musikern erzogen werden. Besonders deutlich veranschaulicht das auch der Strukturplan des Verbandes der deutschen Musikschulen: Musikbegabte sollen schon ab dem viertem Lebensjahr aufgespürt werden und können, wenn sie wollen, eine Karriere zum Laienmusiker oder zum Berufsmusiker durchlaufen.<sup>12</sup>

Ein Ziel meiner Magisterarbeit sehe ich folglich darin, die Vorteile einer experimentellen und einer traditionellen Rhythmusmethode wiederzufinden und gegenüberzustellen. Lehrkräfte können sich so über diese Methoden vielseitig informieren und TaKeTiNa als einen neuen experimentellen, erprobten Weg zum Rhythmus und Solfeo als eine traditionsreiche Herangehensweise der Musikerziehung kennenlernen.

### **1.3 Selbsterfahrung der zwei Herangehensweisen durch mein Musikstudium in Palencia und Oldenburg**

Durch mein Auslandsstudium in Spanien hatte ich die glückliche Gelegenheit, die Unterschiede beider Methoden selbst zu erfahren. Durch mein Solfeostudium am Konservatorium in Palencia wurde ich mit einer rigorosen, harten Weise des Rhythmusunterrichts konfrontiert. Kurz nach dem Auslandsstudium machte ich dann in der Carl von Ossietzky Universität in Oldenburg eine eindrucksvolle Erfahrung mit Flatischlers TaKeTiNa, ein für mich experimenteller Weg, Rhythmus und Musik zu erfahren. Die „alte Schule“ des Solfierens vermischte sich mit Flatischlers „experimenteller“ Herangehensweise. Ich merkte, wie mir

mein durch Solfeo erlerntes Wissen half, die rhythmischen Bewegungen von Beinen, Füßen, Händen und Stimme beim TaKeTiNa zu koordinieren. Die vielen Klangeindrücke der Trommeln und Rasseln, des Stampfen der Füße, des Klatschens und der Stimmen, öffneten mein Bewusstsein. Rhythmische Bewegungsabläufe, die mir vorher nie gelangen, was ich immer auf mangelnde Musikalität zurückführte, liefen nun mit und ohne gedanklicher Reflexion. Ich durchschaute die rhythmischen Bewegungen, ich konnte mich in den Kreis einfügen und das Angenehmste war, dass ich viele Fehler erkennen konnte, ohne mich darüber aufzuregen. Die Verbindung eines traditionellen und eines experimentellen Weges, wie es auch die Präambel der Musikschulen empfiehlt, verhalf mir zu einer realistischeren Selbsteinschätzung meiner musikalischen Fähigkeiten. Sie vergrößerte die Leichtigkeit aller rhythmischen Bewegungen und damit den musikalische Genuss. Auch mein Gitarrespiel wurde rhythmisch genauer. Ich konnte, ohne mit dem Instrument zu üben, im Bassschlüssel vom Blatt spielen, und es gelang mir viel besser als vorher, im Ensemble Musik zu machen. Musizieren hatte für mich durch beide Erfahrungen eine viel größere Bedeutung, mehr Lebensfreude bekommen.

---

<sup>1</sup> Kron 1991: Didaktik oder die Reflexion von Lehren und Lernen.

<sup>2</sup> Der Einfluss der Gesellschaft auf den Unterricht wird in den 70er Jahren hervorgehoben. Dazu beispielsweise: Paradigmenwechsel vom didaktischen Dreieck „Lehrer - Schüler - Fach“ (Peterßen 1963) zum didaktischen Viereck im Sinne Schwabs „Gesellschaft - Lehrer - Schüler - Fach“ (Schwab 1973). Vergleiche zum Thema Gesellschaft und Musikunterricht auch die Untersuchungen von Renate Müller. Sie stellt tatsächlich die gesell - schaftlichen Erfahrungen der Schüler bewusst mit in den Mittelpunkt des Musikunterrichts (Kaiser 1992).

<sup>3</sup> Alle spanischen Interviews und die zitierten spanischen Texte habe ich ins Deutsche übersetzt.

<sup>4</sup> Verband deutscher Musikschulen e. V.: „Präambel zum Lehrplanwerk“ 1976, S. 3f.

<sup>5</sup> Verband deutscher Musikschulen e. V.: „Präambel zum Lehrplanwerk“ 1976, S. 4.

<sup>6</sup> Ebenda.

<sup>7</sup> Als „Nebel“ bezeichnet zum Beispiel der Musiktherapeut John Beaulieu eine zu entdeckende Welt, aus der alle möglichen Formen entstehen können. Eine optische Vorstellung, die keine Einschränkungen macht und Platz für das Absurde gibt. (John Beaulieu 1989, S. 60f.) Auf akustischer Ebene ist es vielleicht kein nebeliger Gedanke, sondern der Klang eines Gongs, in dem alle möglichen Töne verschmelzen.

<sup>8</sup> Adorno 1991, S. 102ff.

<sup>9</sup> Scheller 1981, Meyer 1987, Stroh 1985.

<sup>10</sup> Vgl. auch Günther (1993): „Adorno und die Folgen, Schlaglichter auf die musikpädagogische Szene der Gegenwart“.

<sup>11</sup> Peter Mraz: „Zur Lernzielbegründung des Faches Musik“. In: ZfMP 30 (1985), S. 43ff.

<sup>12</sup> Verband deutscher Musikschulen e. V.: „Präambel zum Lehrplanwerk“ 1976, S. 7.

## **2. Darstellungen der Konzepte „TaKeTiNa“ und „Solfeo“**

### **2. 1 Kurzbeschreibungen zweier Unterrichtssituationen**

#### **2.1.1 Kurzbeschreibung durch mich als außenstehender Beobachter**

##### **Solfeo:**

Stühle, Tische und Buchseiten, bedruckt mit traditioneller Notenschrift. Ein Lehrer und etwa 12 Schülerinnen und Schüler im Alter von etwa 13 bis 27 Jahren sitzen in einem Raum mit hellem Neonlicht. Wir sind in einem Musikkonservatorium des spanischen staatlichen Bildungsapparates. Eintönig rasend schnell gesprochene Silben bilden Wörter einer eigenartigen Sprache, deren Logik einem Morsealphabet zu gleichen scheint. Die von einer Schülerin gesprochenen, höchst komplizierten Rhythmuslinien, passen sich ihren eigenen Armbewegungen und dem Klopfen eines Stiftes einer Lehrerin an. Bewegungen und Klänge erwecken so geradlinige optische und akustische Formen, die ich von meinem Platz aus in einer sehr gespannten Atmosphäre beobachten kann. Die Köpfe aller im Raum Sitzenden scheinen sich auf die Schrift ihrer Bücher zu konzentrieren, getragen von ihren gerade sitzenden Körpern. Schon nach einer Viertelstunde wird sich einem anderen Thema zugewendet.

##### **TaKeTiNa:**

Etwa 20 Frauen und Männer bewegen sich mit gleichen Schritten in einem Kreis um zwei Personen herum, eine mit einer großen Trommel, eine andere mit einem Berimbau (Musikbogen). Die Aufmerksamkeit der Augen und Ohren der Teilnehmer ist mal zur Kreismitte gerichtet und mal zu sich selbst, nach Innen konzentriert. Vereinzelt sehe ich Unsicherheit in den Bewegungen, sonst aber genaue Gleichmäßigkeit und das über eine Dauer von mehr als 90 Minuten. Die Stimmen der Teilnehmer imitieren gemeinsam rhythmisch gesungene Silben einer Leiterin. Die Klänge der großen Trommel, des Berimbaus, des Stampfens der Füße, des Klirrens der Schellringe und des Klatschens der Hände erfüllen zusätzlich den Raum. Jeder Teilnehmer ist eingehüllt in diesem pulsierenden atmosphärischen Klang. Selbst die auf dem Fußboden ruhenden Tänzer und Sänger, scheinen den Klang und die Bewegungen, die vom Kreis ausgehen, aufzunehmen.

**Tabelle 1:** Auffallende Gegensätzlichkeiten der Unterrichtssituationen

<b>Solfeo</b>	<b>TaKeTiNa</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• sitzen still auf Stühlen, an Tischen</li> <li>• gespannte Atmosphäre</li> <li>• Konzentration nur vom Kopf aus</li> <li>• Konzentration auf Noten gerichtet</li> <li>• lesen Noten</li> <li>• kurze Zeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• schreiten im Kreis und klatschen</li> <li>• pulsierender atmosphärischer Klang</li> <li>• Konzentration schließt Bewegungen des Körpers mit ein</li> <li>• Konzentration zur Kreismitte gerichtet</li> <li>• imitieren Stimme und Bewegungen</li> <li>• lange Zeit</li> </ul>



## **2.1.2 Kurzbeschreibungen von Lehrern und Anleitern aus verschiedenen Perspektiven**

### **Lehrerin für Musiklehreunterricht im *Conservatorio de Música* in Palencia:**

„Solfeo ist Messen und Intonieren, was die Notenschrift ausdrückt.“<sup>13</sup>

### **Musikprofessor des *Conservatorio Superior de Música* in Madrid:**

„Solfeo ist das Fundament. Es ist eine Sprache. Und es ist das Lernen einer Sprache. Ich kann niemanden verstehen, der diese Sprache nicht lernt. Und es ist ein Mittel, eine Methode. Nur gab es Zeiten, da erschien Solfeo als das Ende der Musik, dabei ist es nur eine Methode. Aber eine Methode, die mir sehr viel gibt. [...] Und es muss mit großer Strenge gemacht werden.“<sup>14</sup>

### **Grundschullehrer und Schüler des *Conservatorio de Música* in Valladolid:**

„Solfeo ist die Art Musik zu verstehen. Es werden im Kopf viele Dinge gebraucht, die nur durch Solfeo erlangt werden.“<sup>15</sup>

### **Reinhard Flatischler, der Entwickler der TaKeTiNa Methode:**

„Ein Kreis - zwei Felder: ein stabilisierendes Feld, getragen von der Basstrommel, des Surdo, verbunden mit dem Grundschrift aller Teilnehmer und ein

destabilisierendes Feld mit Gesang und Klatsch – auch begleitet vom Musikbogen Berimbau. TaKeTiNa verbindet das Individuum und das Kollektiv, Bewusstes und Unbewusstes.“<sup>16</sup>

### **Karin Dittmer, eine professionell ausgebildete TaKeTiNa Leiterin:**

„TaKeTiNa ist eine von Reinhard Flatischler entwickelte Methode, Rhythmus als kreative und körperlich heilsame Kraft, direkt zu erfahren. Der Körper wird zum Instrument. Ein Kreis von Menschen bewegt sich zum Klang der Trommel, eine Stimme führt, Hände klatschen. Alles steht miteinander in Beziehung. Auf diese Weise können rhythmische Zusammenhänge und Strukturen direkt körperlich nachempfunden werden. Phänomene wie ‚Pulsation‘, ‚Zwischenraum‘, ‚Zyklus‘, ‚Offbeat‘ und ‚polyrhythmische Verhältnisse‘ existieren als Urbilder in uns. Dieses innere Wissen taucht auf, wenn wir uns dem rhythmischen Feld anvertrauen. Der ständige Wechsel zwischen dem ‚Rein- und Rausfallen‘, das Zulassen von Chaos, lässt eine Neuorientierung und ein Lernen zu, das unabhängig ist von ‚richtig‘ oder ‚falsch‘. Auf spielerische und lustvolle Weise können tiefgreifende Rhythmuserfahrungen gemacht werden, wobei nicht nur rhythmische Kompetenz und musikalische Kreativität wachsen können, sondern auch innere Wachstumsprozesse angeregt werden. TaKeTiNa verbindet musikalische Rhythmen mit dem Rhythmus des Körpers und den Pulsationen des Lebens. Aus archetypischen rhythmischen Strukturen entsteht Percussionsmusik, gespielt mit dem Instrument unseres Körpers, unterstützt durch die große Trommel Surdo in der Mitte und getragen vom Rhythmuskreis.“<sup>17</sup>

**Tabelle 2:** Auffallende Unterschiede der Methoden aus der Sicht von Lehrern

<b>Solfeo</b>	<b>TaKeTiNa</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Messen und Intonieren der Notenschrift</li><li>• eine Sprache</li><li>• das Erlernen einer Sprache</li><li>• ein Mittel, das einem Musiker viel gibt</li><li>• die Art Musik zu verstehen</li><li>• es muss mit Strenge gemacht werden</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Grundschrift und destabilisierendes Feld</li><li>• kreative, körperlich heilsame Kraft</li><li>• verbindet das Individuum und das Kollektiv</li><li>• Urbilder als inneres Wissen tauchen auf</li><li>• Bewusstes und Unbewusstes</li><li>• Lernen ohne „richtig“ oder „falsch“</li></ul>

## **2.2 Die Entstehungsgeschichte beider Methoden**

### **2.2.1 Geschichtlicher Überblick der Tonwortlehren**

Um dem Leser eine geschichtliche und inhaltliche Orientierung über die bekanntesten Tonwortlehren zu geben, habe ich zu Beginn einige Informationen über Musikpädagogen, deren Wirkstätten und Zeiten und einige besondere Merkmale ihres Tonwortunterrichts beispielhaft in einer kurzen Übersicht zusammengestellt:

**Guido von Arezzo (ca. 992-1050), Italien:**

Seine Hymne „Ut queant laxis“ enthält in den Anfangsilben der Verse die sechs Töne der Solmisation: ut, re, mi, fa, sol und la.

**Mostard (1598-1631), Amsterdam:**

Seine „Bobisation“ hatte als eine der ersten Tonwortlehren ein siebenstufiges System mit den Silben: bo, ce, di, ga, lo, ma und ni.

**Daniel Hitzler (1576-1635), Stuttgart:**

Der Propst entwickelte ein ebenfalls siebenstufiges System aus den Silben la, be, ce, de, mi, fe, ge, das „Bebisation“ genannt wird.

**Carl Heinrich Graun (1701-1759), Preußen:<sup>18</sup>**

Als Kapellmeister Friedrichs des Großen benutzte er ein siebenstufiges System mit den Tonsilben da, me, ni, po, tu, la, be.

**John Spencer Curwen (1816-1880), England:**

Er verbesserte die Lernerfolge der Laiensänger durch Einführung von Handzeichen und Buchstaben.

**Glover (1812) und Hullah (1880):**

Sie verwendeten ein System mit ebenfalls sieben Silben.

**Rudolf J. Weber (um 1850), Schweiz:**

Als Lehrer im schulischen Gesangsunterricht benutzte er eine absolute Solmisationsmethode, die die Versetzung von do als Bezugston kannte.

**Émile-Joseph-Maurice Chevé (1804-1864), Frankreich:**

Verwendete nicht nur Notennamen, sondern auch Zahlen zur Stufenbezeichnung (Gemeinschaftsarbeit von Galin-Paris-Cheve).

**Agnes Hundoegger (1897), Deutschland:**

Führt die Tonika-Do-Lehre mit beweglichem do ohne Violinschlüssel und Curwens Handzeichen ein (Angleichung der Methode Curwens).<sup>19</sup>

## **2.2.2 Die Ausdifferenzierung der Tonwortlehren von Methoden der Gesangsausbildung zu Methoden der Musiktheorie im ungarischen Musikerziehungssystem**

Im ungarischen Musikerziehungssystem, das von Kodály geprägt wurde, entwickelte sich die Solmisationsmethode Ende der vierziger Jahre dieses Jahrhunderts zu neuen weiteren Formen der Tonwortlehren. Erzsébet Szőnyi (1973) und Sandor (1981) haben historische Quellen der ungarischen Musikerziehung aufgearbeitet und vollziehen diese Entwicklung anhand der Erklärung der Grundaspekte Kodálys nach: Durch Zoltán Kodálys wissenschaftliche Beiträge wurde die ungarische Musikerziehung inhaltlich und formal strukturiert. Die Methode der Solmisation, das Singen nach Noten und die Veröffentlichung seiner „Schulliedersammlung“ ungarischer Folklore trugen besonders dazu bei. Sein größtes Ziel war es, etwas gegen das musikalische Analphabetentum zu tun und die Musik für alle zugänglich zu machen.<sup>20</sup> Er wollte, dass die Musikerziehung in Ungarn, ebenso wie die Musikerziehung der Griechen im Altertum, eine zentrale Rolle im ganzen Erziehungssystem einnimmt. Er setzte sich deswegen für ein Unterrichtssystem ein, das das „Singen als Grundlage der tieferen musikalischen Bildung hat“.<sup>21</sup> Seine Idee war es, „das allgemeine Musikverständnis der ganzen ungarischen Bevölkerung über Lesen und Schreiben von Musik zu vergrößern“.<sup>22</sup> Das ist wohl ein Grund, warum bis zum Ende der vierziger Jahre nur Solmisationsmethoden für die Gesangsausbildung und die Gehörbildung erschienen. Die erste ungarische Tonwortlehre brachte Antal Molnár (1928) in Budapest heraus. Es war ein dreibändiges Werk, bestehend aus einer Liedersammlung. Die Methoden, die auch heute noch in der ungarischen Musikausbildung aktuell sind, erschienen in den 40er Jahren: György Kerényi und Benjámín Rajeczky veröffentlichten 1938 das Buch „Das ABC

des Singens“ („*Magyar Kórus*“) und 1940, als Fortsetzung, eine Sammlung von Liedbeispielen und Liedtexten unter dem Titel „Gesangsschule“. In beiden Büchern wird zum Erlernen der Stücke die Methode der relativen Solmisation vorgeschlagen. Jenő Ádám brachte 1944 in Turul (Budapest) das Buch „Die systematische Ausbildung des Gesangs“ heraus. Dort erscheinen die Prinzipien der Relativen Solmisation, die für die Erarbeitung der „Schulliedersammlung“ von Zoltán Kodály (Budapest, 1943) grundlegend sind. Einige Jahre später wurden die Lehrziele der Solmisation von der Gesangsausbildung auch auf den Bereich des Instrumentalunterrichts ausgedehnt. Es erschienen zwei Methoden der Tonwortlehre, deren Lehrziele über die Gesangsausbildung mit Solmisation hinausgehen und die mit der Methode des Tonwortunterrichts auch neue Wege zur Erarbeitung der Musiktheorie zeigen: Vera J. Irsai brachte dazu 1947 die Methode mit dem Titel „Einführungskursus in die Musik“ (*Cserépfalvi*, Budapest 1947) heraus und Erzsébet Szönyi (*Zeneműkiado*, Budapest 1953) eine Methode mit Leseübungen.<sup>23</sup> Nach den vierziger Jahren kam es also in Ungarn zu einer Verbreiterung der Anwendung der Tonwortlehren. Es wurden mehr Lehrmaterialien veröffentlicht, die nicht als erstes Ziel die Gesangsausbildung mit Volksmusik hatten, sondern sich speziell der Weiterentwicklung der Solmisation widmeten. Tonwortlehren mit neuem Material, mit reinen Übungsaufgaben und neuer Musik entstanden. Spezielle Tonwortlehren wurden auch für den Instrumentalunterricht entwickelt.<sup>24</sup>

### **2.2.3 Aktuelle Tonwortlehren in Frankreich und Spanien**

Diese Entwicklung der Ausdifferenzierung der Tonwortlehren hat auch in Frankreich und Spanien stattgefunden. Es wird von französischen und spanischen Verlagen reichlich aktuelles Unterrichtsmaterial für Tonwortlehren als Gesangsmethoden und zur Erarbeitung von Musiktheorie und für die Rhythmusausbildung angeboten. Der Gebrauch der Tonwortlehren reicht bis in den Instrumentalunterricht. Eine vollständige Bibliographie aller Tonwortlehren in Spanien und Frankreich kann ich an dieser Stelle nicht geben.<sup>25</sup> Wichtig ist mir aber, die Spannbreite der Tonwortlehren darzustellen und einige wichtige Neuerungen zu nennen, um sie dann mit Rhythmusolfeio<sup>26</sup> in einen Zusammenhang bringen zu können. Eine Erneuerung der traditionellen Solmisation ist das zeitgenössische Solfège der fünfziger Jahre, mit neuen Werken von verschiedenen Komponisten, wie Robert Bariller, Robert Clerisse und anderen. Albert Beaucamp, der Direktor des *Conservatorio Nacional de Reuen*, fasste diese Übungen 1957 mit bis zu sieben kombinierten Schlüsseln in fünf Bänden zusammen. Der spanische Verlag *Real Musical* veröffentlichte dieses fünfbändige Werk unter dem Titel *Solfeo Contemporaneo*<sup>27</sup>. Für die Weiterentwicklung von Lehrmaterialien für den Musikunterricht hat sich in Spanien Encarnación López de Arenosa Díaz eingesetzt. Sie wird für ihre pädagogische Arbeit in spanischen Konservatorien sehr geehrt. Sie studierte Klavier, Harmonielehre, Kontrapunkt, Fugenlehre und Komposition. Sie ist die einzige Professorin für Solfeo und Musiktheorie am *Real Conservatorio Superior de Música de Madrid*.<sup>28</sup> Im Vergleich zu anderen Musikpädagogen bietet sie die meisten Solfeo Musiktheoriewerke an. Im Verlag *Real Musical Madrid* sind unter anderem ein vierhändiges Solfeoschulwerk (*Lenguaje Musical*) in Zusammenarbeit mit Joaquín Oliver und Angel Pildaín und sechs Bände mit Melodiediktaten erschienen. Außerdem

veröffentlichte sie 1982 ein Solfeo-Liederbuch (*Solfeo en Canciones*), das auf spanischer Volksmusik aufbaut.

## 2.2.4 Ursprung des TaKeTiNa

Der Ursprung des TaKeTiNa scheint in einer persönlichen Krise Flatischlers, einer schweren Krankheit und in seiner Heilungsgeschichte zu liegen. Flatischler ließ in völliger Wehrlosigkeit eine schamanische Zeremonie über sich ergehen. Er berichtet:

„Tosend setzte die Musik ein und schnitt mit dem schrillen Klang der Instrumente meine Gedanken auseinander. Ich fiel in einen Zustand, in dem ich nicht mehr denken konnte. Ich nahm meine Umgebung wahr und doch befand ich mich in einer völlig anderen Welt. Es war eine Welt voller Gefühle, die ich zuvor noch nie erlebt hatte. Ich spürte, wie sich Teile meines Körpers verschoben, auseinanderfielen und sich wieder zusammensetzten. Ich sah wie mein Körper verschiedene Farben annahm, und jede dieser Farben löste ein ganz bestimmtes Körpergefühl in mir aus. Zusehends kam ich immer tiefer in einen Zustand, an dem mein Wachbewusstsein keine Erinnerung mehr hat.“<sup>29</sup>

Auf einer Konzertreise in Korea traf er auf Kim Sok Chul, einen der wenigen noch lebenden Schamanen. Als er an Ruhr erkrankte, bereitete Kim ihm eine Zeremonie. Für dieses Erlebnis fand Flatischler diese bilderreiche Sprache. Kim Sok Chul besaß traditionsreiches Wissen über Rhythmus und Musik, das er mit Erfolg zur Heilung einsetzte. Flatischler gesundete und begann, sich seine Erfahrung zu Nutze zu machen: Er lernte ein profundes „Nein“ zum Leben kennen, das seit seiner Kindheit aufgrund verschiedener



Erfahrungen gewachsen und Quelle unerklärlicher Angst, ständiger Zweifel und angeschlagener Gesundheit war und verwandelte es zu einem kräftigem „Ja“ in seinem Leben. Er beschreibt einen Zugang zur Musik über die Heilung der Psyche. Rhythmus wird nicht getrennt von körperlichem Empfinden, sondern als zentrale Kraft unseres Daseins dargestellt:

„Da entstand in mir das Wissen, dass Rhythmus tiefe Schichten meines Bewusstseins erreichen kann und dass Rhythmus ein Weg zu Selbstvertrauen, Liebe und Vitalität ist“.<sup>30</sup>

**Tabelle 3:** Gegenüberstellung der Unterschiede in den Entstehungsgeschichten

<b>Solfeo</b>	<b>TaKeTiNa</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Musiker werden zu Musikpädagogen, um Bedürfnisse der Kirche und des Staates nach Musik zu stillen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Musiker werden zu Musikpädagogen aufgrund persönlicher und gesellschaftlicher Bedürfnisse.</li> </ul>

## **2.3 Die musikpädagogische Idee der Tonwortlehre**

### **2.3.1 Die Bedeutung der Tonnamen bei Bennedik und Strube**

Die musikpädagogische Idee des Solfeos lässt sich mit der musikpädagogischen Idee der traditionellen Tonwortlehre vergleichen, die vor etwa hundert Jahren mit Carl Eitz und danach mit Bennedik und Strube (1926) in Deutschland einen Aufschwung erlebte. Sie baute auf den Eigenschaften von „Tonnamen“ auf, die als „Laute“ und „Begriffe“ benutzt wurden und als „Grundlage logischen Denkens und

Handelns in der Musik“ dienen. „Singt auf Tonnamen!“ So propagierten Bennedik und Strube einen „Elementar-Musikunterricht“ in den Schulen. Die Tonnamen wurden in den Mittelpunkt des Gesangsunterrichts gestellt, um der musikalischen Bildung zu dienen. Ihre musikpädagogische Idee, mit Tonnamen lernen und lehren zu können, beschrieben sie anhand eines Beispiels über kindliche Lernweise:<sup>31</sup>

„Sieht ein kleines Kind einen Gegenstand, für den es auf seine Frage ‚Was ist das?‘ die Antwort ‚Ein Apfel‘ erhält, so dauert es gar nicht lange, bis dieses Wort geistiges Eigentum des Kindes geworden ist, mit dem es geschickt zu arbeiten versteht. Das Wort verbindet sich nicht nur sehr schnell mit dem Gegenstand, um schon bald zum Beispiel als Äußerungsmittel etwaiger Vorstellungen zu dienen, sondern es beginnt auch sofort eine logische Arbeit, die dem Kinde völlig unbewusst, aber trotzdem von größter Bedeutung ist. Der Name dient als Mittel, Ordnung in den geistigen Besitz zu bringen. Als Apfel bezeichnet das Kind zunächst vielleicht alle Gegenstände, die dieselben äußeren Merkmale haben, also etwa eine Zitrone, Apfelsine, Holzkugel, einen Ball usw. Allmählich gelangt dann das Kind durch weitere Erfahrung zur festen Abgrenzung des Begriffsinhaltes [...] ist das Kind erst im Auffassen der Worte geübt, so vollzieht sich die Einverleibung weiterer Begriffe des alltäglichen Lebens in unmerklich kleiner Zeit.“<sup>32</sup>

Benedik und Strube zitieren Eitz <sup>33</sup>, der „die Bedeutung der Namen für unser geistiges Leben“ so umschreibt:

„Die Namen sind die Haken, mit denen wir die Bedeutungsvorstellungen festhalten; sie sind die Hebel,

mit denen wir die Vorstellungen aus dem Schatz unserer Erinnerungen wieder in das Licht des Bewusstseins erheben; sie sind die Hände, mittels derer wir Vorstellungen zu Gruppen verbinden oder aus Gruppen lösen“.<sup>34</sup>

Sie fügen hinzu, dass die Namen nicht bloß Fantasielaute sein dürften. Es sei „natürlich erforderlich und vorausgesetzt“, dass „die Namen in ihrer Gesamtheit eine sinnvolle Sprache ergeben“.<sup>35</sup> Die Grenzen der Methode liegen folglich vermutlich nicht in den Operationalisierungsmöglichkeiten der Tonwörter, sondern eher im Versuch, subjektive Erfahrungen, wie Geschmack oder Gefühle, mit bloßem Namen zu erfassen. Das erkennen auch Bennedik und Strube, doch ihnen nützt auch hier die Benennung mit Tonwörtern:

„Mit Hilfe der Namen können wir auch Empfindungen und Vorstellungen unserem Verstande untertan machen, die wir begriffsmäßig nicht definieren können; man denke zum Beispiel an solche Qualitäten wie süß, bitter, herb, Schmerz, Freude usw. Es wird nicht gelingen, für diese Qualitäten eine Definition zu geben, trotzdem aber können wir geistig mit ihnen arbeiten“<sup>36</sup>

Für Bennedik und Strube sind „der geübte Umgang mit Tonnamen“ und „die Kenntnis der Beziehungen der Namen untereinander für einen musikalisch bildenden Gesangsunterricht wichtiger als der Versuch, musikalische „Qualitäten“ aufzuspüren, die „logisch sowieso nicht zu definieren“ seien. Sie schreiben:

„Um logisch nicht definierbare Qualitäten handelt es sich auch in der Musik. Wollen wir geistig mit ihnen arbeiten,

wird es daher eines sprachlichen Ausdrucks- und Denkmittels bedürfen. Bei ganz primitivem Musizieren kann man Tonnamen allerdings entbehren. Auf sie verzichtet zum Beispiel die Schule bei der Anwendung der Methode, die im wesentlichen aus Vorgeigen und Nachsingen besteht. Die nicht gerade kleine Schar der Lehrer, die nach ihr unterrichten, werden zugeben, dass bei ihr höchstens etwas für den sattem bekannten Schatz geistlicher und weltlicher Lieder herausgewirtschaftet wird, ein musikalisch bildender Unterricht jedoch ausgeschlossen ist“.<sup>37</sup>

Für das Wissen, das mit Solfeo als Sprache erlangt werden kann, findet Max Rindler, der als Musiklehrer in Österreich von der ungarischen Musikerziehung beeinflusst wurde und mit Solmisation in seiner Schule über lange Zeit Erfahrungen sammeln konnte, den Begriff „Tongewissen“. Er schreibt im Vorwort seiner „Schule der Solmisation“: „Im Laufe der Jahre kam ich zur Erkenntnis, dass die Solmisation der geeignetste Weg ist, im Schüler ein Tongewissen aufzubauen, ohne instrumentale Griffvorstellung.“<sup>38</sup>

### **2.3.2 Der Gebrauch von Notennamen als Tonnamen oder als theoretische Begriffe**

Die unter 2.2.1 aufgelisteten Musikpädagogen nennen einen „Ton“ beim Namen, indem sie ihn auf dem jeweiligen Namen ihrer Tonwortlehre stimmlich intonieren, stimmlich rhythmisch messen und eventuell im Notenbild wiedergeben. Heute werden im Musikunterricht statt der Tonnamen nur noch die Notennamen benutzt. Sie können zum Erklären oder auch zum Ermahnen gebraucht werden, zum Beispiel: „Du musst aber ein c' spielen!“ Dabei wird die Tonhöhe stimmlich nicht wiedergegeben und auch der Rhythmus nicht definiert. Die Tonbezeichnung ist im

Musikunterricht so nur noch ein Begriff mit theoretischem Gehalt über die Tonhöhe oder über die Tasten des Instruments. Die vorteilhaften Eigenschaften der Tonnamen, die die Tonhöhe und den Rhythmus stimmlich und den theoretischen Gehalt der Namen zeitgleich wiedergeben, ohne erklären zu müssen, werden nur noch selten, wie im Falle von Ballesteros, benutzt.<sup>39</sup> 1926 beschrieben auch Frank Bennedik und Adolf Strube in ihren „Handbuch für den Tonwortunterricht“ den unterschiedlichen Gebrauch von Notennamen als Klang und Tonwort oder als bloße Bezeichnung für Noten und Tasten: „Als Tonnamen sind in Deutschland seit alters her die Buchstaben a bis h des Alphabets gebräuchlich. Sie dienten von Anfang an fast nur der äußerlichen Bezeichnung der Töne, nicht der Lautierung der gesungenen Töne, die man Solmisation nennt. Unter dem Einfluss der Instrumentalmusik sind diese Namen allmählich immer weniger Ton-, sondern vielmehr Tasten- und Notennamen geworden“.<sup>40</sup>

## **2.4 Die musikpädagogische Idee der stimmlich-körperlichen Rhythmusarbeit**

### **2.4.1 Die Bedeutung von Klang**

Der Nutzen vom Klang der Stimme, durch den Gebrauch von Rhythmussilben in Verbindung mit Körperarbeit, hatte bisher in der Musikpädagogik wenig Bedeutung. In der Musiktherapie hingegen haben sich verschiedene Methoden der „rhythmischen Erziehung“ nach Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950) „rhythmischer Gymnastik“ weiterentwickelt. Jaques-Dalcrozés rhythmische Gymnastik stützt sich zwar ebenfalls auf das Phänomen Rhythmus als „formbildende Kraft“ in der Musik, nutzt aber nicht die Stimme, sondern vorwiegend die „schöpferische und natürliche Bewegung des Körpers“.<sup>41</sup> Für Flatischler ist der Umgang mit Tonsilben als „sprachliches Ausdrucks- und Denkmittel“ für die

Erfahrung von Rhythmus nicht wichtig.<sup>42</sup> Er erklärt, dass „der Klang unserer Stimme, die Dynamik und Artikulation unseres Sprechens ein „wesentlicher Bestandteil“ dessen sei, „was wir mit unseren Worten kommunizieren wollen“. Der logische Sinnzusammenhang von Wörtern ist für Flatischler nicht unumstößlich. Mit einem einfachen Beispiel macht er klar, dass es sogar leicht sei, eine „logische Bedeutung eines Wortes aufzulösen“. Man müsse es nur „für lange Zeit auf der Basis einer Pulsation immer wieder sprechen“. Der theoretische Gehalt von Wörtern ist für ihn in Bezug auf das Lernen also nicht so wesentlich, wie es Bennedik und Strube darstellen. Flatischler sagt: Wir „offenbaren uns mit der Art und Weise, wie wir sprechen“. Die Art unseres Sprechens sei „wie die Gehbewegungen, die vieles über unsere Persönlichkeit aussagen“, ein „Ausdruck unseres Innern“, mit dem „eine zweite Kommunikationsebene“ entstehe, die den „Sinn unserer Worte unterstreicht oder ihm widerspricht“. Er weist darauf hin, dass „in der Sprachentwicklung der Menschheit Inhalt, Klang und Rhythmus eines Wortes ursprünglich eine Einheit waren“. In dieser Form sei ein Wort nun „mittelbare Wirklichkeit“.<sup>43</sup> Während Bennedik und Strube das „Begriffsdenken“ als eine auf die Musik übertragbare Form kindlichen Lernverhaltens erkennen, distanziert sich Flatischler von solchem Gebrauch des Geistes in der Musik. Er erklärt, dass Kleinkinder über „Nachahmung“ lernen. Die sich entwickelnde Sprache erforschten Kinder „ungehindert vom Intellekt“. Sie experimentierten mit den Klängen von Sprache. Durch das Nachahmen von dem, was das Kleinkind höre, forme es den Klang seiner Stimme. Wobei mit Klang, im Gegensatz zum theoretischen Gehalt eines Wortes, für Flatischler eine eigene „Kommunikation“ stattfinde.<sup>44</sup>