

Einleitung

„Musikalisches Lernen ist also kein einseitiges Lernen, das wichtige Bereiche der individuellen menschlichen Entwicklung unberührt ließe; es ist vielmehr ein umfassendes Lernen, das den Heranwachsenden als ganzheitliches Wesen aktiviert und fordert.“¹

Klaus-Ernst Behne

Klavierunterricht in einer Musikschule: Auf dem Pult des geöffneten Instruments stehen Noten. Die Arbeit am Stück wurde letzte Woche beendet. Heute soll es abschließend noch einmal durchgespielt werden.

Der Schüler, ein 12-jähriger Junge, sitzt steif an seinem Instrument, starrt während des Spiegels angestrengt auf die Partitur und beendet seinen uninspirierten Vortrag mit einem leisen und vieldeutigen Seufzer.

Lehrer: „O. K. Die Noten stimmen soweit alle, die Takt schwerpunkte werden relativ gut deutlich, die Triolen am Anfang sind zwar noch ein bisschen wackelig, aber im Prinzip auch richtig und gut, ... der gesamte musikalische Ausdruck könnte noch ein wenig überzeugender sein.“

Schüler: „Ja ...“.

Lehrer: „Musst du zu Hause einfach noch ein wenig dran üben! Kommen wir zum nächsten Stück. Hast du die Noten dabei ...?“

Eine solche Unterrichtssituation ist nichts Ungewöhnliches. Lehrer und Schüler² sind beide bemüht, Musik auf einem Instrument möglichst gut zum Klingen zu bringen – ein Unterfangen, das alles andere als einfach ist und vielerlei Anstrengungen bedarf. Eben diese Anstrengungen werden hier nicht gescheut. Und doch erzeugt ein solcher Unterricht Unbehagen. Warum?

Es lässt sich leicht rekonstruieren, wie die Arbeit an dem Musikstück bis zu dieser Unterrichtssituation ausgesehen hat: Korrektur falscher Töne, Berichtigung rhythmischer Ungenauigkeiten anhand des mitgezählten Taktes und Einübung von Ausdruckselementen durch Einzeichnung von Vortragssymbolen in die Noten durch den Lehrer. Musizieren erscheint hier reduziert auf die „richtige“ Exekution der „richtigen“ Spielhandlung zum „richtigen“ Zeitpunkt. Die Suche nach authentischer, mit subjektiver Bedeutsamkeit aufgeladener musikalischer Expression wird ersetzt durch die sinnentleerte äußerliche Reproduktion ihrer messbaren Kennzeichen. Eigene Erfahrungen im Zusammenhang mit der gespielten Musik bzw. dem eigenen Musizieren werden nicht thematisiert, und es deutet nichts darauf hin, dass dies überhaupt erwünscht ist. Der Mensch als körpersinnliches, fühlendes, bewusst wahrnehmendes, kreativ denkendes, individuelles Wesen wird größtenteils ausgeblendet. Die Musik wird als eine nach stren-

1 Klaus-Ernst Behne: *Musikalisches Lernen*, in: Ulrich Mahlert (Hrsg.): *Spielen und Unterrichten*, Mainz 1997, S. 66

2 Aus Gründen besserer Lesbarkeit verwende ich nachfolgend ausschließlich die männliche Form, wobei sich die Angaben selbstverständlich auf Angehörige beider Geschlechter beziehen.

gen Regeln konstruierte Anordnung von Tönen angesehen, die, von bedeutenden Komponisten niedergeschrieben, wortwörtlich wiedergegeben werden will. Mit dem vorhandenen Material zu improvisieren oder gar selbst zu komponieren, kommt nicht in Frage, denn als Voraussetzung dafür wird eine außergewöhnliche Begabung angenommen. Das Instrument erscheint als technische Maschine, die eine korrekte Bedienung erfordert. Dazu ist der Instrumentalist da. Und um ihm das nötige Handwerkszeug beizubringen, braucht es einen Instrumentallehrer. Der Schüler ist in erster Linie Empfänger von Handlungsanweisungen. Die Kommunikation im Unterricht verläuft ausschließlich in einer Richtung, nämlich vom Lehrer zum Schüler.³

Eine so ausgerichtete instrumentalpädagogische Praxis ist unbefriedigend, weil sie in tradierten Gewohnheiten erstarrt ist, weil sie eng, reduziert, mechanistisch, subjektfeindlich, sinnes- und körperfern, einseitig technik- und produktorientiert, leistungsgläubig, monologisch, autoritätshörig und nicht integrativ ist.⁴ Ihr auffälligstes Charakteristikum ist eine Lebensferne, die auf dem Missverständnis beruht, Kunst im Allgemeinen und Musik im Speziellen stelle eine eigene, erhabene Welt dar, die mit dem gewöhnlichen Lebensalltag nichts zu tun habe.

Es mag vielfältige Ausprägungen solcher Fehlformen des Musizierens und seiner Vermittlung geben. Eines haben sie alle gemeinsam: Sie sind nicht *umfassend*. Ein solches Musizieren und Unterrichten nenne ich im Folgenden defizitär, da wichtige Bereiche ausgeklammert bzw. gar nicht erst wahrgenommen werden. Zu musizieren bedeutet jedoch, in einem umfassenden Sinne zu handeln. Beim Musizieren werden sämtliche Dimensionen menschlichen Seins aktiviert. Das gesamte Potenzial des musizierenden Menschen gelangt über die beiden Medien Musik und Instrument zur Entfaltung: Der Musiker gebraucht seinen Körper, mit dem er das Instrument spielt; er bringt sein seelisches und geistiges Potenzial ein, indem er Struktur, Bedeutung und Stimmung der gespielten Musik erkennt und wiedergibt; in Momenten besonderen musikalischen Gelingens kann es dazu kommen, dass er spirituelle Erfahrungen macht; er ist eingebettet in individuell-biografische und überindividuell-historische Bezüge; über die gespielte Musik kommuniziert er mit anderen Menschen und mit sich selbst. Diese enorme Weite des Bezugsfeldes ist kein theoretisches Konstrukt. Sie ergibt sich direkt aus der Tätigkeit des Musizierens.

Das vorliegende Buch ist daher ein Wagnis: Es behandelt ein Thema, das in Größe und Anspruch vermessene erscheint, denn obwohl es um Umfassendheit geht, kann diese Arbeit selbst nicht umfassend sein. Jedenfalls nicht, so lange *umfassend* als im enzyklopädischen Sinne *vollständig* verstanden wird. Sie will jedoch über die (notgedrungen unvollständige) Beschäftigung mit dem Umfassenden des Musizierens die Aufmerksamkeit für das Vorhandensein dieses Phänomens schärfen und – unter Auslassung

3 Renate Wieland bezeichnet diese Art des Musiklernens auch sehr treffend als *repressives Üben*. Vgl. Renate Wieland: *Repressives und gewaltfreies Üben – Über das Zusammenspiel von Intuition und Ratio in der künstlerischen Arbeit*, in: Gerhard Mantel (Hrsg.): *Querverbindungen – Anstöße zur Erweiterung musikpädagogischer Spielräume*, Mainz 2000, S. 48–60

4 Vgl. Wolfgang Rüdiger: *Gedanken über den gegenwärtigen Stand unseres Musiklebens und Musiklernens*, in: *Üben & Musizieren Heft 1* (2000), S. 30ff.

mancher Details – einen Einblick in sein Wesen vermitteln. Das alles geschieht nicht um einer abstrakten philosophischen Betrachtung willen, sondern ist motiviert durch die Überzeugung, dass Umfassendheit der zentrale Aspekt einer Kunst des Musizierens ist.

Grundlegend für alle hier angeführten Überlegungen ist der Gedanke, dass die Art und Weise, ein Instrument zu spielen und das eigene Musizieren zu begreifen, auf das Engste verknüpft ist mit der Art und Weise, ein Instrument zu unterrichten. Beide – künstlerische und pädagogische Praxis – bedingen sich gegenseitig, sind gleichzeitig Ursache und Wirkung des jeweils anderen. Ein einseitig-defizitäres Verständnis von Struktur und Sinn des Musizierens hat daher direkte Auswirkungen auf das pädagogische Handeln im Instrumentalunterricht. Der Instrumentalunterricht wird dann weder vielfältig noch umfassend sein und seinerseits eine einseitig-defizitäre Musizierpraxis nach sich ziehen.⁵

Entsprechend sind die folgenden Ausführungen zweigeteilt: Im ersten Teil untersche ich das Musizieren in seinen einzelnen Dimensionen, um die Weite des Feldes anzudeuten, auf das sich der Begriff des umfassenden Musizierens bezieht. Dabei konzentriere ich mich auf das, was ich als die Kerndimensionen bezeichnen würde, namentlich die körperliche, die emotionale, die kognitive, die wahrnehmungsbezogene, die spirituelle, die geschichtliche und die kommunikative Dimension, betrachte die drei Modi musikalischen Gestaltens (Interpretieren, Improvisieren und Komponieren) in ihrer Bedeutung für ein umfassendes Musizieren und richte schließlich den Blick auf die Frage nach der Einheit des Musizierens.⁶ Bei all dem geht es nicht um eine Sammlung wissenschaftlicher Fakten und Forschungsergebnisse, sondern um das Einnehmen der Perspektive des musizierenden Menschen. Die einzelnen Kapitel sind inhaltlich so ausgerichtet, dass sie nach der musizierpraktischen Bedeutung der in ihnen besprochenen Dimension für das Musizieren und den musizierenden Menschen fragen. Im Vordergrund steht somit die Darstellung von sich im Spielprozess konkretisierenden Aspekten – nicht die enzyklopädische Präsentation aller theoretischen Details. Was für das Spiel des Musikers keine unmittelbare Bedeutung hat, bleibt ausgeklammert. Insgesamt gesehen stellt der erste Teil also den Versuch einer Phänomenologie des Musizierens dar.

Der zweite Teil thematisiert Konsequenzen des im ersten Teil Gesammelten für die Praxis des Instrumentalunterrichts, der entsprechend als umfassender Instrumentalunterricht in Erscheinung tritt. Dabei werden zunächst für ein umfassendes Instrumentallernen spezifische Ziele formuliert und anschließend anhand verschiedener

5 Wenn im Folgenden von Instrumentalunterricht oder Instrumentalpädagogik die Rede ist, meine ich immer den Gesangunterricht bzw. die Gesangspädagogik mit, ohne sie explizit zu nennen. Denn im Gesangunterricht geht es schließlich auch um den adäquaten Gebrauch eines Instruments, nämlich der menschlichen Stimme, das zwar vom Sänger erst entwickelt werden muss und ihm nicht äußerlich, sondern inwendig zur Verfügung steht, trotzdem aber wie ein Instrument gelernt und gebraucht wird.

6 Zusätzlich zu den Kerndimensionen existieren noch weitere Dimensionen, wie beispielsweise die politische, die wirtschaftliche, die soziale, die tiefenpsychologische, die erotische, die pädagogische, die räumliche, die zeitliche und die philosophische Dimension des Musizierens. Sie werden hier nicht explizit ausgeführt, weil sie entweder für das Musizieren nur mittelbar relevant oder aber in den behandelten Kerndimensionen enthalten sind.

Unterrichtsbeispiele Wege aufgezeigt, wie eine Integration der im ersten Teil erörterten Kerndimensionen in die Unterrichtspraxis aussehen kann.

Beide Teile zusammengenommen, entwerfen das Bild einer Instrumentalpädagogik, die ich als *Integrale Instrumentalpädagogik* bezeichne. Integral deshalb, weil sie nicht bloß im summativen, sondern in einem Einheit stiftenden Sinne umfassend ist.