

Ulrich Mahlert

Wege zum Musizieren

Methoden im
Instrumental- und Vokalunterricht



SCHOTT

Im Musizieren erweitern Menschen ihr Ausdrucksvermögen, es bildet vielfältig und ermöglicht tiefe Glückserfahrungen. Musizierenlernen geschieht auf individuellen Wegen und muss ebenso individuell gelehrt werden. Das vorliegende Buch bietet Instrumental- und Gesangslehrern eine übergreifende Methodenlehre, die ihnen ein breites Repertoire an methodischen Möglichkeiten an die Hand gibt, ihre Beobachtungs- und Reflexionsfähigkeit schult und ihre Fantasie anregt. So können Lehrende und Lernende ihre eigenen Wege zu einem erfüllenden und niveaувollen Musizieren finden.

Ulrich Mahlert lehrt als Professor für Musikpädagogik an der Universität der Künste Berlin. Er ist Mitbegründer und Mitherausgeber der Zeitschrift *Üben & Musizieren*. Vielfältige musikpädagogische und -wissenschaftliche Publikationen.

Ulrich Mahlert

Wege zum Musizieren

Methoden im Instrumental- und
Vokalunterricht



Mainz · London · Berlin · Madrid · New York · Paris · Prague · Tokyo · Toronto

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Bestellnummer SDP 56
ISBN 978-3-7957-8604-5

© 2014 Schott Music GmbH & Co. KG, Mainz
Alle Rechte vorbehalten

Als Printausgabe erschienen unter der Bestellnummer ED 8750
© 2011 Schott Music GmbH & Co. KG, Mainz

www.schott-music.com
www.schott-buch.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlags. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung kopiert und in ein Netzwerk gestellt werden. Das gilt auch für Intranets von Schulen oder sonstigen Bildungseinrichtungen.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

I. Probleme, Möglichkeiten und Grundzüge einer Methodenlehre für den Instrumental- und Vokalunterricht

1. Zur Bildungsqualität des Musizierens und des Unterrichts

2. Methodisches Handeln im didaktischen Fadenkreuz

Wer lernt?

Was wird gelernt

Wann wird gelernt?

Mit wem wird gelernt?

Wo wird gelernt?

Wie wird gelernt?

Womit wird gelernt?

Warum wird gelernt?

Wozu wird gelernt?

3. Zum Verständnis des Begriffs »Methode«

Instruktivistisches und konstruktivistisches Methodenverständnis

Methoden des Forschens, Methoden der pädagogischen Vermittlung

Interdependenzen pädagogischer Faktoren

4. Erscheinungsformen des Begriffs »Methode« in der Instrumental- und Vokaldidaktik

Instrumentenübergreifende Gesamtkonzepte von Methoden

Instrumenten- bzw. gesangsspezifische Lehrwerke

Instrumenten- bzw. gesangsspezifische Lehrstrategien

Lernbereichsspezifische Methoden

Schülerspezifische Lehrmethoden

Kulturspezifisch bedingte Lehrmethoden

Aktionsformen

Lehrmethoden in Abhängigkeit von Unterrichtsformen

5. Drei Modellvorstellungen von Methoden

»Der Schüler ist die Methode«

»Die Musik ist die Methode«

»Der Lehrer ist die Methode«

6. Prinzipien des musikalischen Lernens als Orientierungen für methodisches Handeln im Unterricht

Die partielle Analogie des Lernens von Musik zum Sprechenlernen

Hörvorstellung *vor* Notenlesen

Die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten im Zusammenhang mit Bewegungs-, Raum-, Gewicht- und Energieempfindungen

Die Bildung der Feinmotorik aus der Grobmotorik

Lernen im Spiel

7. Methodische Kompetenzen lernen und lehren

Leitziel methodische Kompetenz

Wie wird methodische Kompetenz in der Ausbildung gelernt?

Berufspraxis

8. Worin besteht methodische Kompetenz? Ein Katalog prinzipieller Fähigkeiten

II. Methodische Kompetenzen in ausgewählten Handlungsfeldern: Überlegungen, Prinzipien, Möglichkeiten

1. Einführung

2. Unterrichtsplanung und -vorbereitung

3. Unterrichtsaufbau und -dramaturgie

4. Üben

5. Motivieren

6. Elternarbeit

7. Interpretieren I: Verklanglichen

8. Interpretieren II: Transformieren

9. Rhythmus

10. Spielen
11. Notenschrift
12. Kommunikation
13. Improvisation
14. Technik
15. Unterrichtsformen

III. Glücksfähigkeit als Zielperspektive

1. Glück und Bildung
2. Glücksverheißung des Musizierens
3. Glückserfahrungen durch Musik und Musizieren
4. Was ist Glück?
5. Methodische Impulse zur Ermöglichung von Glück?

Literaturverzeichnis

Einleitung

»Ich will, daß die Menschen, alle Menschen, ihren eigenen Weg finden.« (Feyerabend 1995, S. 62) Dieses Bekenntnis des Philosophen Paul Feyerabend kann als Devise des vorliegenden Buchs gelten. Jeder gute Unterricht ist darauf angelegt, die individuellen Potenziale von Lernenden zu fördern. Lehrende im Instrumental- und Vokalunterricht streben danach, ihren Schülern die Musik als eine Quelle persönlichen Glücks und das Musizieren als ein persönliches Erfahrungs- und Ausdrucksmedium zu erschließen.

Kinder und Erwachsene sind Individuen. Kein Mensch ist wie der andere. Typologische oder altersspezifische Normierungen müssen als fragwürdig gelten. So stehen in guter pädagogischer Absicht formulierte Rezepte für einen »kindgemäßen« Unterricht, womöglich differenziert nach einzelnen Lebensjahren, stets in Gefahr, die individuellen Eigenheiten verschiedener Kinder zu verfehlen. Gleiches gilt für den Versuch, methodische Regeln für den Unterricht mit »Erwachsenen« zu formulieren. Das biologische Alter reicht nicht aus zur Fundierung generell adäquater Vorgehensweisen im Unterricht mit verschiedenen Menschen. Die Vorstellung, es könne Rezepte geben, die unabhängig von den jeweiligen Schülern und Lehrern sowie der betreffenden Unterrichtssituation mit Sicherheit »funktionieren«, ist lern- wie lehrpsychologisch irrig. Jedes menschliche Lernen verläuft auf eigenen Wegen. Weder verhalten sich Schüler wie Lehrer »automatisch«, noch sind Unterrichtsinhalte tote »Stoffe«. Wo gilt Letzteres mehr als in der Musik? Sobald Musik imaginiert und ausgeführt wird, ist sie lebendig als Teil der Person, die mit ihr umgeht.

Wenn Lernwege individuell sind, dann müssen es auch die Wege des Lehrens sein. Instrumental- und Vokalpädagogen benötigen dann eine Methodenlehre, die ihnen keine starren

Anweisungen vorgibt, sondern ihnen ein breites Repertoire methodischer Möglichkeiten vermittelt, ihre methodische Beobachtungs- und Reflexionsfähigkeit entwickelt und vor allem ihre methodische Fantasie weckt. Und was für das Unterrichten gilt, trifft auch für die Vermittlung solcher Fähigkeiten zu. Eine gute Methodenlehre ist bestrebt, dass Lehrende ihre eigenen methodischen Wege finden. Auch darauf zielt mein Bemühen.

Methoden bilden einen Hauptbereich der Didaktik. Daher enthalten Bücher über Didaktik des Instrumental- und Vokalunterrichts selbstverständlich auch Ausführungen über methodisches Handeln. Ein speziell als Methodenlehre konzipiertes Buch jedoch fehlt bislang. Gründe dafür liegen vermutlich in mancherlei Schwierigkeiten, mit denen ein solches Projekt zu tun hat. Wie soll es möglich sein – instrumentenübergreifend und auch das Singen einbeziehend –, für alle Spielarten des Musizierens also, methodische Fragen zu klären? Ein Klavierspieler hat es mit anderen Anforderungen zu tun als eine Gitarristin; eine Gesangslehrerin arbeitet anders als ein Schlagzeuglehrer; eine Stunde im klassischen Einzelunterricht verläuft anders als eine von einem Lehrer betreute Probe einer Jazzformation; Gruppenunterricht verlangt andere Vorgehensweisen als Klassenunterricht.

Nach einer enormen Vermehrung von Konzepten und Materialien in den letzten Jahrzehnten ist das Feld des Instrumental- und Vokalunterrichts mittlerweile kaum mehr überschaubar. Verschiedene Musikkulturen, Stilistiken, Unterrichtsformen, Gruppengrößen, Könnensstufen und Anspruchsniveaus, Lebensalter der Lernenden (vom Vorschulkind bis zum hochbetagten »Senior«) – diese und weitere Faktoren bedingen eine enorme Fülle von Erscheinungsformen musizierpraktischen Lernens und Lehrens. Sie macht es problematisch, überhaupt noch

generalisierend von *dem* Vokal- und Instrumentalunterricht zu sprechen.

Jede Musikkultur und jede musikalische Teilkultur, jedes Instrument, jedes Lernfeld im Unterricht, jede Unterrichtsform – all diese verschiedenen Faktoren stellen eigene methodische Anforderungen. Das kann nicht anders sein: Methoden sind nicht loslösbar von Zielen, Inhalten und Unterrichtsformen, sondern bilden einen funktionellen Zusammenhang mit ihnen. Dementsprechend finden sich in Lehrwerken für diverse Instrumente, Zielgruppen, Stilistiken etc. wie auch in der ihnen gewidmeten Fachliteratur eine Fülle von methodischen Hinweisen zum jeweiligen Lernen und Lehren. Daraus eine Summe zu ziehen, fällt nicht leicht. Die Vielfalt des vorhandenen Materials sperrt sich gegen einen solchen Zugriff. Auch droht die Gefahr der Verwässerung, wenn Heterogenes in den Zusammenhang eines didaktischen Konzepts gebracht wird. Überdies erscheint der Wunsch, für all die vielen Möglichkeiten des Unterrichts im Musizieren eine Sammlung von allseits praktikablen Methoden zu erhalten, kaum erfüllbar.

Andererseits hat eine Allgemeine Instrumental- und Vokaldidaktik nicht zuletzt auch eine synthetische Aufgabe: Sie soll die in einzelnen Fachdidaktiken entwickelten Ideen mit instrumentenübergreifendem Modellcharakter zusammenbringen. Dieser Aufgabe stellt sich das vorliegende Buch. Dabei erhalten Leserinnen und Leser viele Verweisungen und weiterführende Literaturhinweise. Sie orientieren über das große Gebiet der Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht und geben Hinweise für eine weitergehende Beschäftigung mit Fragen, deren vertiefende Behandlung im vorliegenden Rahmen nicht möglich ist.

Damit Lehrende ihre methodischen Kompetenzen entwickeln können, will das Buch hauptsächlich

- den Begriff »Methode« in einer für Instrumental- und Vokalunterricht förderlichen Weise reflektieren;
- das Bewusstsein für die Vielfalt methodischen Handelns in diesem Unterricht fördern;
- anregen, über die Faktoren nachzudenken, die methodisches Handeln beeinflussen bzw. aus denen methodisches Handeln erwachsen kann;
- Methoden nicht nur als Handeln des Lehrers, sondern vor allem auch als Handeln des Schülers begreifen lehren, d. h. nicht nur nach der Methodik des Lehrens, sondern nicht minder auch nach der des Lernens fragen;
- das methodische Repertoire erweitern;
- und vor allem die methodische Fantasie anregen (gemäß Albert Einsteins Diktum: »Fantasie ist wichtiger als Wissen, denn Wissen ist begrenzt«).

Aus gutem Grund erscheint die Plural-Formulierung »Methodische Kompetenzen« angemessen. Dies entspricht der Auffassung, dass eine generelle, alle möglichen Lernfelder abdeckende und allen möglichen Unterrichtssituationen gerecht werdende »methodische Kompetenz« eine Schimäre ist. Das Streben nach Verbesserung methodischer Fähigkeiten bleibt eine Baustelle. Unterricht wiederholt sich nicht, sondern stellt immer wieder neue Anforderungen.

Ein breites Methodenrepertoire nützt nur dann, wenn es nicht mechanistisch gehandhabt wird (»dies lehrt man so«), sondern wenn Lehrende verstehen, flexibel und variabel mit ihm umzugehen, noch besser: wenn sie Methoden nicht als starre Fertigteile benutzen, sondern sie im Unterricht individuell anzupassen, zu modifizieren und sie mit dem Gefühl für Stimmigkeit einzusetzen wissen. Unterricht wird dann zum Ereignis, wenn kompetentes methodisches Handeln aus der jeweiligen Situation erwächst. Jede methodische Möglichkeit hat ihren »Kairos« - nur zum richtigen Zeitpunkt »zündet« sie.

Methoden als Fähigkeiten praktischen Handelns sollten nicht gegen theoretische Reflexion ausgespielt werden. Es bedarf vieler – möglichst praktischer – Erfahrungen, bis die Einsicht reift, dass praktische Handreichungen ohne theoretische Fundierung im Unterricht leicht zu einem blinden, unaufgeklärten, unsensiblen und unmündigen Werkeln führen. Theorie und Praxis gehören in der Ausbildung und ebenso in der Fortbildung von Pädagogen zusammen, und zwar auf den Gebieten der Pädagogik wie der Fachmethodik. Für das Fach Musikpädagogik wäre es unredlich und unfruchtbar, praktische Fragen zum methodischen Handeln im Instrumental- und Vokalunterricht nach dem Prinzip der Arbeitsteiligkeit an die einzelnen Fachmethodiken zu delegieren. Pädagogik ist Wissenschaft *und* Praxis (verstanden als Erfahrungswissen und als Lehrkunst) in einem, und diese Erscheinungsformen des Fachs Pädagogik bedürfen in der Lehre einer ständigen Vermittlung.

Das Buch besteht aus drei Teilen: Der theoretische I. Teil fragt nach Verständnismöglichkeiten des Begriffs »Methode«, klärt seine Verwendungsweisen im Bereich der Instrumental- und Vokalpädagogik und sucht zu umkreisen, was »methodische Kompetenz« in diesem Bereich bedeuten kann. Der praxisbezogene II. Teil geht einer Reihe von konkreten Fragen zu sinnvollem methodischem Handeln im Instrumental- und Vokalunterricht nach. Dabei bieten die im I. Teil entwickelten Gedanken Orientierung. Der III. Teil beschäftigt sich mit dem Phänomen »Glück«. Er fragt nach den Möglichkeiten von Glück als Zielperspektive methodischen Handelns im Instrumental- und Vokalunterricht. Diese Fragestellung mag zunächst befremden; tatsächlich jedoch richtete sich das Wort »Methode« in der antiken griechischen Philosophie auf ein glückliches Leben als Ziel menschlichen Handelns.

Dem Gedanken folgend, dass auch die menschliche Stimme ein »Instrument«, d. h. ein Mittel der Darstellung von Musik ist, schließt in diesem Buch der an vielen Stellen allein verwendete Begriff »Instrumentalunterricht« durchweg den Vokalunterricht mit ein.

Zu hoffen und zu wünschen bleibt, dass das angestrebte Ineinandergreifen von theoretischer Klärung und dem Entwerfen praktischer Möglichkeiten methodischen Handelns vielen Leserinnen und Lesern Nutzen für ihre pädagogische Tätigkeit bringt.

Zahlreichen Menschen danke ich für Anregungen zu diesem Buch. Viele Studentinnen und Studenten, Kolleginnen und Kollegen, Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Fortbildungen haben mir durch ihre Fragen, Gedanken und Erfahrungen immer wieder Impulse gegeben, methodischen Problemen nachzugehen. Sehr dankbar bin ich dafür, dass ich nunmehr 27 Jahre als Schriftleiter bzw. Herausgeber der Zeitschrift *Üben & Musizieren* an der Weiterentwicklung der Instrumental- und Vokalpädagogik im deutschsprachigen Raum mitwirken durfte. Viele in *Üben & Musizieren* erschienene Texte haben dieses Buch bereichert. Für umsichtige Lektorierung, hilfreiche Hinweise und wohlthuenden Zuspruch danke ich Nathalie Contrael. Vor allem danke ich meiner Frau Friederike Mahlert für vielfache Ermutigung und anhaltende Unterstützung beim Schreiben.

Berlin, im Juni 2011

Ulrich Mahlert

I. Probleme, Möglichkeiten und Grundzüge einer Methodenlehre für den Instrumental- und Vokalunterricht

Eine Erörterung von pädagogischen Methoden setzt ein Nachdenken über Ziele, Inhalte und Funktionen des zugrunde liegenden Unterrichts voraus. Was Instrumental- und Vokalunterricht beabsichtigt, ist vordergründig klar: Menschen zum Musizieren zu befähigen. Die Teilfähigkeiten und -kenntnisse, die dazu gehören, sind vielfältig – und so auch die Unterrichtsinhalte. Nur einige wenige seien genannt: Musik innerlich vorstellen, Vorgestelltes auf dem Instrument oder mit der Stimme realisieren, Realisiertes differenziert wahrnehmen und mit dem Vorgestellten vergleichen können, effizient üben, Notentexte lesen und klanglich verwirklichen, instrumentenspezifische Techniken beherrschen, Musik strukturell verstehen, ihre Stilistik erfassen und realisieren usw. All diese und viele weitere Teilfähigkeiten und -kenntnisse lassen sich ihrerseits weiter ausdifferenzieren; sie beinhalten eine Fülle von zu erwerbenden Feinkompetenzen, die bei jedem Musizieren individuell gefordert sind. So wird jeder Bereich des Instrumental- und Vokalunterrichts zu einem schier unüberschaubar reichen Handlungsfeld. Das hat Konsequenzen für die im Unterricht verwendeten Methoden. Auch sie müssen von großer Vielfalt sein, wenn sie sich auf die hohe Differenziertheit der Lehrinhalte einlassen und wenn sie den Individualitäten der Lernenden – ihren Bedürfnissen, Interessen, Lernweisen und -potenzialen – gerecht werden sollen. Welche Funktionen und Bedeutungen die im Unterricht vermittelten Umgangsweisen mit Musik im Leben von Menschen gewinnen, lässt sich nicht voraussehen. Dass aber methodischer Reichtum des Lehrens und Lernens ein vielseitiges musikalisches Handeln fördert, ist anzunehmen. Methodische Vielfalt dürfte die Chance erhöhen, dass Menschen Wege zu einer ihnen gemäßen, ihr Leben bereichernden Musikausübung finden.

Denkbar wäre, ohne weitere Umstände mit der Aufarbeitung der zahlreichen methodischen Anforderungen und Möglichkeiten im Instrumental- und Vokalunterricht zu

beginnen. Bei diesem Vorgehen blieben allerdings die Grundlagen von Methoden im Dunklen. Gewiss: Methodisches Handeln von Lehrenden erwächst aus der Kenntnis der zu vermittelnden Sachen sowie dem Gespür für die individuellen Lernwünsche und -möglichkeiten der Lernenden. Darüber hinaus aber gibt es noch andere Wirkungskräfte, die das Handeln von Lehrern stark beeinflussen, ja steuern: ihre mehr oder minder bewussten Grundeinstellungen zu den Bildungsfunktionen des Musizierens und des Musikunterrichts.

In der alltäglichen Unterrichtspraxis stehen Fragen des methodischen Handelns im Vordergrund. Dort ist es nicht möglich, fortwährend auf einer Metaebene die bildungsspezifische Dimension des konkreten Unterrichts mitzudenken. Ohne Klärung von Bildungsintentionen allerdings wird das Unterrichten leicht beliebig und zufällig. Ein reiches methodisches Handlungsrepertoire mag vor Monotonie bewahren; gleichzeitig aber vergrößert es die Gefahr von Richtungslosigkeit. Vielfalt des methodischen Handelns ist letztlich kein Selbstzweck, sondern eine funktionale Größe, um Menschen und Sachen gerecht zu werden.

»Musikalische Bildung findet statt, wenn Menschen in musikalischer Praxis ästhetische Erfahrungen machen. Pädagogisches Handeln, dem an musikalisch-ästhetischer Bildung gelegen ist, muß vielfältige Räume für musikalisches Handeln eröffnen, in denen ästhetische Erfahrungen möglich sind, angeregt und unterstützt werden.« (Rolle 1999, S. 5, zit. nach Kraemer 2004, S. 87) Diese programmatischen Sätze von Christian Rolle weisen besonders dem Instrumental- und Vokalunterricht eine hohe Bildungsqualität zu. Es ist ja geradezu die Bestimmung dieses Unterrichts, dass »Menschen in musikalischer Praxis ästhetische Erfahrungen machen«. Gleichzeitig spricht Rolle die methodische Ebene an. Seine Formulierung drückt aus, was Absicht des vorliegenden Buchs ist: Es möchte

»vielfältige Räume für musikalisches Handeln eröffnen, in denen ästhetische Erfahrungen möglich sind«. Methodisches Handeln soll danach streben, »im Unterricht eine Kultur der Bildung zu entwickeln und Unterricht als eine Kultur der Bildung zu realisieren« (Schatt 2007, S. 65). Als Ziel und Maßstab für methodisches Handeln kann daher gelten, musikalische Bildung als Vielfalt ästhetischer Erfahrungen im Unterricht und außerhalb des Unterrichts zu ermöglichen. »Ermöglichen« bedeutet nicht »herbeiführen«: Bei jeder Konzeption methodischen Handelns im Unterricht ist zu bedenken, dass ästhetische Erfahrungen vom Lernenden selbst vollzogen werden. Erfahrungen im Umgang mit Kunst stellen keine pädagogische Verfügungsmasse dar und lassen sich nicht einfach methodisch »machen.«

Im Folgenden sollen zunächst einige Bildungsvorstellungen zur Sprache kommen, die mit den späteren theoretischen und praktischen Ausführungen über Methoden verbunden sind. Beabsichtigt ist weder, neuere Diskussionen über musikalische Bildung (z. B. Rolle 1999, Schatt 2008, Dartsch 2010) fortzuführen, noch den Begriff »musikalische Bildung« weiter gehend instrumentaldidaktisch auszudifferenzieren (dazu z. B. Mahlert 1992, Rübke 2000). Es genügt an dieser Stelle, den Begriff »musikalische Bildung« mit einigen wenigen ihm zugeschriebenen Bedeutungen perspektivisch als ein Leitziel methodischen Handelns ins Spiel zu bringen. Ich möchte Lehrkräfte dazu bewegen, gelegentlich und immer wieder die bildungsspezifischen Grundintentionen der eigenen Tätigkeit neu zu bedenken - nicht als feiertägliche Entrückung von den oft genug beschwerlichen Niederungen der pädagogischen Alltagswirklichkeit, sondern um Orientierung zu gewinnen für deren Herausforderungen. Eine solche Orientierung ermöglicht Ermutigung, Fantasie (nicht zuletzt methodische Fantasie) und Kraft für weiteres Wirken. Ebenso ist sie eine Voraussetzung, um ein

deutliches Bewusstsein für den Wert der eigenen pädagogischen Arbeit zu entwickeln.

1. Zur Bildungsqualität des Musizierens und des Unterrichts

Die Überzeugung, dass instrumentales und vokales Musizieren ein unersetzbares Medium menschlicher Bildung darstellt, ist heute in aller Munde. Bekundungen von Bildungsforschern, Politikern, Kulturfunktionären, Pädagogen, Vertretern des Musiklebens stimmen in dieser Ansicht überein.

Mittlerweile werden Bildungswirkungen des Musizierens weniger als noch vor einigen Jahren mit Transfereffekten von Musikausübung begründet. Im Common Sense über die Werte von Kunst und Kultur muss das Musikmachen seinen Wert nicht mehr vor allem durch die angeblichen positiven Auswirkungen auf gesellschaftlich wünschenswerte Persönlichkeitsqualitäten (Konzentrationsfähigkeit, Intelligenz, soziale Kompetenz u. a.) erweisen. Durchgesetzt hat sich die Auffassung, dass Musizieren eine in sich sinnvolle, sinnstiftende, Menschen stärkende und beglückende Tätigkeit ist: eine Tätigkeit, die wie kaum eine andere Aktivität vielfältige Potenziale von Körper, Geist und Seele verbindet und verdichtet (s. dazu sowie zu weiteren Bildungspotenzialen des Musizierens Mahlert 2003). Überdies verschafft diese Tätigkeit intensive kommunikative Erfahrungen und stiftet vielerlei soziale Verbindungen.

Für den Erziehungswissenschaftler Jürgen Oelkers ist der schwer zu ermessende Bildungswert von Musikausübung an die Auffassung gekoppelt: »Musik ist Selbstzweck.« (Oelkers 2007, S. 12) Er sieht die Bildungsfunktionen des Musizierens in folgenden Gegebenheiten:

- »Wer ein Instrument beherrscht, hat einen lebenslangen Begleiter;
- das musikalische Können ist eine biographische Schlüsselkompetenz, die alle Sichtweisen beeinflusst;

- wer im eigenen Spiel Musikstücke nachvollzieht und je neu interpretiert, verfügt über eine Fähigkeit, die durch nichts ersetzt werden kann;
- und wer in musikalischen Anschauungen leben und denken kann, bewegt sich in einer einzigartigen Symbolwelt, die präzise verfährt, gerade weil sie in ihrer Tiefe schwer fasslich ist.« (A. a. O., S. 11 f.)

Aus diesen Gründen hält Oelkers die besonders durch aktives Musizieren sich entfaltende musikalische Bildung für »unverzichtbar«. (A. a. O., S. 11)

Zu erweitern sind Oelkers' Ausführungen zum Bildungswert des Musizierens durch den Hinweis, dass gerade die Musikausübung in besonderem Maße ein wesentliches Moment von Bildung realisiert. Eindrucksvoll zeigt sich im Musizieren, dass Bildung immer Selbstbildung ist. Dies lässt sich gut verdeutlichen an der Tätigkeit des Übens, die ja unabdingbar zum Musikmachen gehört und einen großen Teil der Zeit in Anspruch nimmt, die Musizierende aufbringen müssen. Zum einen enthält das »Üben von etwas« immer auch ein »Sich-Üben«. »Wer übt, beschäftigt sich im Erschließen der Musik [...] auch immer mit sich selbst: Der Übende lernt ja, die Musik als seine *eigene* Äußerung zu verklanglichen. [...] ›objektives‹ und ›subjektives‹ Üben sind nicht voneinander trennbar.« (Mahlert 2006, S. 28) Zum anderen lässt sich das Üben »als ein modellhafter Vorgang von Bildung betrachten und kann als ein Schlüsselbegriff zum Verständnis musikalischer Bildung gelten. Denn im Prozess eines idealen Übens wird eine Musik in vielfältigster Weise, sozusagen von allen musikalischen und persönlichen Seiten, wahrgenommen, durchgearbeitet, ›durchgeföhlt‹, angeeignet. Das Üben eines Musikstücks ist ebenso unendlich, wie Bildung selbst ein unabschließbarer Prozess ist: nicht nur, weil Üben niemals an ein definitives Ziel von Perfektion gelangt, sondern auch deshalb, weil im wiederholenden Üben immer neue Verknüpfungen von Wahrnehmungsinhalten erfolgen

können. Die Anzahl der strukturellen, kinästhetischen und emotionalen Momente nur einer einzigen musikalischen Phrase ist ebenso wenig begrenzt wie die Möglichkeiten ihrer im Üben stattfindenden Kombinationen.« (Ebd.)

Bis heute gibt es »keine eindeutig definierte und universell geteilte Vorstellung von musikalischer Bildung« (Kaiser 2001, S. 9, zit. nach Kraemer 2004, S. 87). Eine den aktiven Umgang mit Musik akzentuierende Auffassung von musikalischer Bildung vertritt Wilfried Gruhn. Er bestimmt musikalische Bildung als »das Vermögen, Musik musikalisch zu erfahren, erleben, darstellen und verstehen zu können« (ebd., zit. nach Kraemer 2004, S. 87). Für den Musikunterricht bedeutet dies, dass Musik als ein sprachanaloges Ausdrucksmedium zu vermitteln ist. Weder ein mechanistisches Reproduzieren noch ein auf kognitive Sachverhalte reduziertes Musikkennen sind musikalisch bildend.

Fragt man weiter, welche menschlichen Qualitäten eine im Musizieren sich entwickelnde musikalische Bildung beinhaltet, so erweisen sich die Ausführungen von Georg Picht als wertvoll. Picht hat 1963 die Bedeutsamkeit musikalischer Bildung insgesamt für die menschliche Bildung behutsam und sorgfältig zu formulieren versucht. Seine Bestimmung lotet noch tiefer als die zitierten Gedanken von Oelkers und Gruhn: »In einer musikalischen Bildung, die diesen Namen verdient, entwickelt sich jene wache Sensibilität, jene subtile Beweglichkeit der Empfindung und jener Sinn für geistige Ordnung, für weitgespannte Analogien und für die unermessliche Fernwirkung der leisesten Erschütterungen, an denen man den geistigen, den gebildeten Menschen erkennt. Wenn dies gewonnen ist, braucht man sich um das Verständnis für die übrigen Bildungsgehalte nicht mehr zu sorgen.« (Picht 1963/1965, S. 168) Picht gelangt zu der These: »Die Musik bringt den Raum menschlicher Bildung überhaupt zur Darstellung und ist das Medium, in dem sich alle anderen

geistigen Tätigkeiten, mit denen es Bildung zu tun hat, erst entfalten können.« (A. a. O., S. 169)

Mit dieser Aussage wird der Musik im Bereich der Bildung ein besonderer Rang zugesprochen. Nach Picht gilt: Musik, die abstrakte, immaterielle Zeitkunst, entwickelt und differenziert mit ihren dichten Strukturgefügen die Sinne und das Denken. Sie fordert, vermittelt, kultiviert, ja »bildet« deren Vermögen *vor* aller Beschäftigung mit inhaltlich spezifizierten Fachgebieten. Diese musikalische Bildung geschieht wohl am intensivsten im Musizieren. Hier, in dieser hohen »Schule der Vernetzung« von körperlichem, emotionalem und kognitivem Handeln, ereignet sich Bildung als ein körperlich zu vollziehendes, Denken und Fühlen integrierendes klangliches Gestalten von künstlerisch strukturierter, erlebnisintensiv erfüllter Zeit.

Pichts Ausführungen über musikalische Bildung sind zunächst vor allem formale Bestimmungen von Bildung; sie beinhalten keine Konkretisierung von materialen Inhalten der durch Musik vermittelten Bildung. Pichts formale Bestimmungen schließen jedoch keineswegs eine starke Wirksamkeit auch von materialen Bildungsinhalten aus. Denn schließlich gilt, dass »formale Bildung ohne Halt im materialen Kern der Erfahrung überhaupt nicht möglich ist.« (Schatt 2008, S. 213) Selbstverständlich ist es im Blick auf Bildungsprozesse nicht gleichgültig, welche Musik gespielt oder gehört wird. Gleichwohl gibt es formale Gemeinsamkeiten der durch den Vollzug von Musik auch unterschiedlicher Provenienz beförderten Bildung. Überdies können die scheinbar ganz auf der Seite formaler Bildung abzubuchenden Bestimmungen von Picht durchaus auch als Verweise auf die Ebene materialer Bildung verstanden werden: Die Formulierung »jene wache Sensibilität, jene subtile Beweglichkeit der Empfindung und jener Sinn für geistige Ordnung, für weitgespannte Analogien« schließt wohl den Gedanken ein, dass Musik in Beziehung steht zu anderen Künsten, Wissenschaften und menschlichen

Erfahrungsmöglichkeiten. Das bedeutet: Durch ihre Verwobenheit mit anderen Disziplinen und durch ihre vielfältige Beziehbarkeit (durch »weitgespannte Analogien«) auf »Außermusikalisches« eignet sie sich dazu, auch dieses zu erhellen und zum Nachdenken in der Tat »über Gott und die Welt« anzuregen. Das Potenzial musikalischer Bildung führt demnach über die Musik hinaus.

Indem Pichts Gedanken der Musik einen enormen Bildungswert zuweisen, stellen sie höchste Ansprüche an einen Unterricht in Musik, dem es ernst ist mit den Bildungsqualitäten der Musikausübung. Folgen sollte er auf jeden Fall der Leitidee, dass zur Bildung im Instrumental- und Vokalunterricht »die ›Ganzheit‹ von ›Herz, Geist und Hand‹« (vgl. Mahlert 1992, S. 14 ff.) gehört. Das bedeutet vor allem: eine Vermeidung von motorischem Drill; eine Bemühung um ein vielfältiges Verstehen der Musik – ihrer stilistischen, geschichtlichen, musiksprachlichen Eigenarten, ihrer Beziehungen zu anderen Künsten, Wissenschaften und Erfahrungsbereichen; eine Befähigung zu ausdrucksvoller Darstellung dieser Musik, in der die durch die Musik geweckte Emotionalität des Ausführenden sich mit einer philologisch fundierten interpretatorischen Kompetenz verbinden darf und soll.

Das intensive Hin und Her zwischen den Ansprüchen und Forderungen der jeweiligen Musik und der Subjektivität des Spielers ist ein Movens musikalischer Bildung. Durchaus lässt sich dieses Hin und Her verstehen als eine Konkretisierung jener von Wilhelm von Humboldt als Bestimmung von Bildung formulierten »Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung« (Humboldt 1957, S. 57). Mag der von Humboldt gebrauchte Begriff »Welt« als mythisch kritisiert werden, da er »etwas ebenso Umfassendes wie letztlich Unbestimmtes« (Schatt 2008, S. 41 f.) anspreche; in einem Musikstück entfaltet sich »Welt« zwar begriffslos, aber doch konkret, als einmaliges Werk in geschichtlicher

Geprägtheit, als Zeugnis der Kultur einer bestimmten Zeit und eines in ihr agierenden Individuums. Abstrakte Konkretheit verbindet sich mit konkreter Abstraktheit: Konkret bietet ein Musikstück der Wahrnehmung eine unabsehbare Beziehungsfülle syntaktischer und semantischer Elemente an, und die Aufgabe ihrer Darstellung bewegt den Ausführenden zu einer intensiven Identifikation mit den musikalischen Gestalten, wodurch diese durch ihre begriffslose Abstraktheit schier unbegrenzt mit Imaginationen und Symbolen seiner eigenen inneren Welt aufgeladen und »konkretisiert« werden können.

Sind solche dem Begriff »musikalische Bildung« zugewiesenen Ansprüche in Zeiten von »Jedem Kind ein Instrument« noch einzulösen? Sind sie nicht hoffnungslos unrealistisch für Lehrkräfte, die mit großen Schulklassen unter schwierigen äußeren Bedingungen Klassenmusizieren betreiben? Sind sie nicht gebunden an das Repertoire der großen Werke abendländischer Kunstmusik, einer Musik also, die in der musikpädagogischen Praxis der letzten Jahrzehnte einen immer schwereren Stand hatte und die heute keineswegs mehr wie noch für Georg Picht allseits als *die* große oder gar eigentliche Musik unserer Kultur gelten kann? Treffen Pichts Aussagen über Musik und musikalische Bildung auch auf eine Rockband oder eine Popgruppe zu? Oder ist für die bildende Wirkung des Musikmachens vielleicht die stilistische Beschaffenheit der jeweiligen Musik weniger entscheidend als die Qualität ihrer Ausführung?

Solche Fragen stellen sich, wenn gegenwärtig wie so oft von »musikalischer Bildung« und von »Bildung durch Musizieren« die Rede ist. Sie sollen hier offen bleiben, denn sie sind kaum apodiktisch und generalisierend zu beantworten. Picht selbst hätte zwar auf dem Qualitätsunterschied zwischen einem Beethoven-Satz und einem Pop-song als Kriterium für die Möglichkeit von musikalischer Bildung beharrt. Gleichwohl kann auch der Unterricht mit »U-Musik« Qualität haben; auch er vermag

»jene wache Sensibilität« und »jene subtile Beweglichkeit der Empfindung« als Momente musikalischer Bildung im Schüler anzuregen. Und warum soll nicht auch in einem solchen Unterricht »jener Sinn für geistige Ordnung, für weitgespannte Analogien« am Werk sein? Ob freilich Popmusik geeignet ist, den Sinn zu bilden »für die unermeßliche Fernwirkung der leisesten Erschütterungen, an denen man den geistigen, den gebildeten Menschen erkennt«? Diese Frage mag offen bleiben. Dennoch darf man mit Hermann-Josef Kaiser darauf bestehen, »daß aus dem Gebrauch von Musik in seinen unterschiedlichen Formen [...] musikalische Bildung erwachsen kann. Nur ist letztere [...] nicht planbar im Sinne eines Verfügens über sequentiell geordnete Schritte, die letztendlich dann zu musikalischer Bildung führen.« (Kaiser 1995, S. 25)

Eine Bestimmung musikalischer Bildung wie die von Georg Picht ist zwar schwerlich pädagogisch operationalisierbar. Gleichwohl gibt sie trotz ihrer Abstraktion dem heute so oft ausgehöhlten Begriff eine reiche gedankliche Substanz. Dadurch eignet sich die Bestimmung als musikpädagogische Leitidee durchaus auch für die Praxis. Der Versuch, Instrumental- und Vokalunterricht auf die genannten Qualitäten als Leitvorstellungen auszurichten, ist keine leere Fiktion, sondern vielmehr eine jeweils methodisch vielfältig konkretisierbare Aufgabe. Sie hält Lehrende dazu an, sich intensiv ebenso in die Besonderheit der jeweiligen Musik zu vertiefen, wie sich in die Persönlichkeit des Schülers zu versetzen und Vermittlungen zu schaffen. Sehr wohl vermögen die von Picht formulierten Kriterien musikalischer Bildung die methodische Fantasie zu beflügeln.

Anders als die zitierten Ausführungen von Oelkers, Gruhn und Picht kranken viele der im heutigen Musikleben fortwährend zu hörenden Verlautbarungen der gesellschaftlichen Wichtigkeit von musikalischer Bildung an zwei Schwächen.

1. »Musikalische Bildung« bleibt ein vielfach unbestimmter, inflationär gebrauchter Begriff, ein billiges Versatzstück in Bildungsdiskussionen, eine abgegriffene Spielmarke der Bildungspolitik. Hier hilft die Besinnung auf eine tief lotende, der Musik eine basale Bildungsfunktion zumessende Auffassung von musikalischer Bildung, wie sie bei Georg Picht zu finden ist. Die in dieser Auffassung artikulierte prinzipielle Bedeutung von musikalischer Bildung sollte nicht durch gedankenarmen Begriffsgebrauch verwässert werden bzw. in Vergessenheit geraten.

2. In vielen derzeit zu hörenden Bekundungen zur Wichtigkeit musikalischer Bildung scheint es oft so, als ob Musikunterricht und Musikmachen per se bedeutsame Bildungswirkungen hätten. Ob Musikunterricht solche Wirkungen hervorbringt, hängt jedoch in hohem Maße von der Qualität des Unterrichts ab. Selbst bei hoher Qualität allerdings ist Bildung welcher Art auch immer nicht direkt durch Unterricht »machbar«. Sie ist keine Zielgröße, über deren Erreichen Pädagogen verfügen. Hartmut von Hentig hat im Blick auf die Frage nach dem Bildungswert von »Fächern« ausgeführt: »Kein Fach garantiert irgendeinen ›Bildungswert‹ (oder zeitgemäßer gesprochen: einen ›Bildungseffekt‹). Jahrzehntlang haben wir für die Durchsetzung dieser bewiesenen Tatsache gekämpft: daß Mathematik als solche nicht das ›logische Denken‹ ausbildet, Latein als solches nicht human oder auch nur humanistisch macht, Geschichte als solche kein Geschichtsbewußtsein erzeugt, sondern dies tun allein die Verfahren, Formen, Lagen, Absichten, in denen sie vermittelt werden.« (Hentig 1985, S. 370) Entsprechendes gilt für Unterricht in Musik. Demgemäß liest man bei von Hentig an anderer Stelle über ästhetische Bildung: »Die gemeinte Wirkung [der »Befreiung durch Kunst«, die ein »konjunktives Verhalten zur Welt« ermöglicht, U. M.] läßt sich nicht verfügen, veranstalten, verbürgen. Pädagogen können sie allenfalls ermöglichen – dafür sorgen, daß junge

Menschen nach ihr Ausschau halten und sich auf sie einlassen. Die Chance, daß den Pädagogen wenigstens dies gelingt, nimmt zu mit dem Bewußtsein, wie bescheiden ihre Rolle dabei ist.« (A. a. O., S. 30) Die Rolle von Pädagogen bei der Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen mag bescheiden sein. Umso wichtiger bleibt im Blick auf die Ermöglichung von Bildung der Aspekt der Qualität von Unterricht. Jürgen Oelkers bemerkt: »Entscheidend für den Prozess der musikalischen Bildung sind die Pflege der Interessen, die beständige Herausforderung von Lernen und Verstehen sowie die Nutzung von Vielfalt.« (Oelkers 2007, S. 11) Musikunterricht kann auch eine stumpfe Paukerei, ein lustloses oder sogar vom Lernenden als widerwärtig erlebtes Eintrichtern von Musikstücken, ein fantasiearmes Hantieren mit musikalischem Material, ein gedankenloses Werkeln sein. Vielen Menschen sind durch einen solchen Unterricht Wege zu einem Bildung entfaltenden Musizieren verbaut worden. Auch wenn Instrumentalunterricht nicht immer so massiv zur Tortur gerät wie in berühmten belletristischen Szenen (z. B. in Jelinek 1983, Rehmann 1987, Süskind 1994) – viele Kinder erlebten und erleben einen mit regelmäßigem, unlustvollem Übenmüssen verbundenen Instrumentalunterricht, der ihnen von wohlmeinenden Erwachsenen zur »Bildung« ihrer Erlebnis- und Ausdrucksfähigkeit auferlegt wurde, als missliebige Fron.

Gleichzeitig ist zu fragen, ob eine heute auch im Instrumentalunterricht grassierende Spaß-Pädagogik (vgl. dazu Genari 2010, Steffen-Wittek 2010) ein differenziertes Musizieren ermöglichen kann. Lassen sich all die vielfältigen erforderlichen Leistungen beim Erlernen eines Instruments spielerisch, leichthin mit Spaß und ohne Mobilisierung von Anstrengung erwerben? Viele Unterrichtslehrwerke suggerieren dies. Ob aber hier nicht die in der Tat mit einem intensiven Musizieren verbundene Lust und Freude verwechselt wird mit allenfalls kurzfristig stimulierenden

Vergnüglichkeiten, oft geweckt durch außermusikalische Reize (Aufmachung, Animation durch Comics und entsprechende Figuren, Lernspiele u. a.)? Solche Bespaßungselemente musikalisieren nicht, sie lenken ab von der Musik. Dennoch muss der Begriff »Spaß« in der Instrumentalpädagogik nicht unbedingt geopfert werden. Auf die Frage, was »Spaß« bedeuten könnte in Bezug auf ein Musizieren, das diesen Namen verdient, gibt Leonard Bernstein eine eindrucksvolle Antwort: »If we add up ›sense of rightness‹, ›tranquility‹, ›balance‹, ›catharsis‹, ›expressivity‹, we begin to approach the meaning of ›fun‹. Add to these ›participation‹, ›creativity‹, ›order‹, ›sublimation‹ and ›energy release‹, and you almost have it.« (Zit. nach Jenne 2005, S. 8) Mit dieser Aufzählung liefert Bernstein weitere Faktoren einer durch Musizieren möglichen musikalischen Bildung. Auch hier handelt es sich wie bei Picht um Kriterien einer formalen Bildung. Und auch hier ist selbstverständlich eine materiale Bestimmung des Bildungswerts der jeweiligen Musik nicht infrage gestellt, sondern im Gegenteil mitgedacht.

2. Methodisches Handeln im didaktischen Fadenkreuz

Ein Leitziel von Instrumental- und Vokalunterricht ist die Vermittlung von Musizierfähigkeiten als Verwirklichung von musikalischer Bildung. Ein solcher Unterricht erfordert ein breites Methodenrepertoire und ein hohes Maß an methodischer Sensibilität, die den Lernbedürfnissen und -möglichkeiten von Schülern gerecht werden.

Ein Bewusstsein für die Ausmaße der methodischen Anforderungen im Instrumentalunterricht ergibt sich, wenn man die Grundfragen von Didaktik in Augenschein nimmt und sie im Blick auf Instrumentalunterricht bedenkt. Nach Werner Jank und Hilbert Meyer kümmert sich die Didaktik um die Fragen, »- wer / - was / - wann / - mit wem / - wo / - wie / - womit / - warum / - und wozu / lernen soll.« (Jank / Meyer 1991/1994, S. 16) Ich versuche nachfolgend, die genannten Fragen mit einer Reihe von instrumentaldidaktischen Möglichkeiten zu beantworten. Dabei nehme ich eine kleine, aber für didaktisches Denken bedeutsame Änderung an der Formulierung der Frage vor. Die Frage lautet jeweils nicht, wer / was ... *lernen soll*, sondern wer / was ... *lernt*.

Didaktik bezieht sich zwar im allgemein üblichen Verständnis auf das im Unterricht stattfindende und von der Lehrperson gesteuerte Lernen. Dieses »formelle« Lernen ist jedoch nur ein Teil der Lernwelt, in der Schüler leben. Auch außerhalb des Unterrichts wird Musik gelernt, und zwar zu einem oft beträchtlichen Teil unabhängig von den Direktiven des Lehrers. Dieses »informelle« Lernen (s. dazu Rübke /Ardila-Mantilla 2009) spielt erfahrungsgemäß in vielen musikalischen Lernbiografien eine wichtige Rolle. Lehrer sollten sich die Tatsache des fortwährenden informellen Lernens bewusst machen und sich ihrerseits für die unterrichtsunabhängig bestehenden Musikinteressen ihrer Schüler interessieren. Zwar gibt es durchaus ein

Lernen in Parallelwelten, und manche Schüler wollen einen ihnen wichtigen Musikbereich lieber unpädagogisiert ausleben dürfen, als ihn nach lehrerbestimmten Reglements zum Unterrichtsgegenstand machen zu lassen. In jedem Fall ist es eine wichtige didaktische Frage und eine Entscheidung von beträchtlicher Tragweite, ob und in welchem Ausmaß Lehrende Offenheit zur Musikwelt ihrer Schüler erstreben. Daher erscheint die Frage nach dem im und außerhalb des Unterrichts tatsächlich stattfindenden Lernen fundamentaler als die Frage nach dem »Lernen-sollen«.

Die Beschäftigung mit den genannten »W«-Fragen ermöglicht, den Blick auf die Bedingungen, Wirkungsfaktoren und Begleitumstände des Unterrichts zu schärfen. Sie regt dazu an, menschlich und pädagogisch über das unmittelbare Geschehen im Unterricht hinauszudenken. Ein entwickeltes Bewusstsein und eine geschärfte Wahrnehmungsfähigkeit für all das, was im Unterricht beiläufig »mit im Spiel ist«, bewahrt vor Betriebsblindheit bzw. verengten Wahrnehmungsmustern, die sich in der Routine des pädagogischen Alltags allzu leicht einstellen. Mit einem geweiteten Blick ist bereits viel gewonnen. Er stimuliert methodische Fantasie.

Wer lernt?

Methodische Fragen im Unterricht beziehen sich nicht nur auf Schüler, sondern auch auf die Art eines lernfördernden Umgangs mit anderen Personen wie den Eltern und nicht zuletzt mit sich selbst.

Unmittelbar lernen im Unterricht alle möglichen Schüler: Kinder, Jugendliche, Erwachsene – Menschen in fast allen Lebensaltern, unterrichtet als Laien, in der Studienvorbereitung oder in der Berufsausbildung. Auch Eltern von Kindern und Jugendlichen haben zu lernen, damit