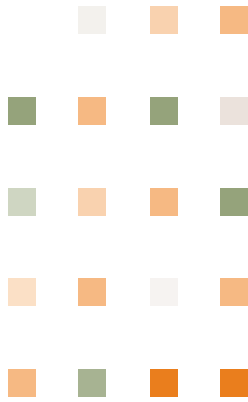


Ulrich Mahlert

Herausgeber



Handbuch

ÜBEN

Musik

Grundlagen ■ Konzepte ■ Methoden

Breitkopf & Härtel

Handbuch Üben

Handbuch Üben

Grundlagen · Konzepte · Methoden

herausgegeben von
Ulrich Mahlert



BREITKOPF & HÄRTEL
WIESBADEN · LEIPZIG · PARIS

Bildnachweise finden sich jeweils am Ende des betreffenden Beitrags.

BV 314

ISBN 978-3-7651-0314-8

© 2006 by Breitkopf & Härtel, Wiesbaden

2. Auflage 2007

Alle Rechte vorbehalten

Umschlag: Doris Jausly, Wiesbaden

Notengrafik: ARION, Baden-Baden und

Christian A. Pohl, Freiburg

Satz und Layout: Ilona Schaal, Taunusstein

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
ULRICH MAHLERT Was ist Üben? Zur Klärung einer komplexen künstlerischen Praxis	9
ECKART ALTENMÜLLER Hirnphysiologische Grundlagen des Übens	47
HORST HILDEBRANDT Üben und Gesundheit Ausgewählte musikphysiologische Aspekte des Übens und ihre besondere Bedeutung für den Ausbildungs- und Berufsalltag	67
ANSELM ERNST Didaktik des Übens	98
CHRISTOPH RICHTER Üben als Musizieren	117
RENATE WIELAND Mimetisches Üben	136
WOLFGANG RÜDIGER Üben im Ensemble	156
HERBERT WIEDEMANN Improvisieren üben – Beispiel Klavier	188
MICHAEL DARTSCH Üben im Vorschul- und Grundschulalter	205
MARION SAXER Spiel- und Übe-Anweisungen für motorische Automatisierungsprozesse beim Instrumentalspiel Ergebnisse der Motorikforschung in der musikpädagogischen Diskussion	229
ALMUT SÜBERKRÜB „Üben“ in der musikalischen Lerntheorie von Edwin E. Gordon	242
ANDREAS BURZIK Üben im Flow Eine ganzheitliche, körperorientierte Übemethode	265

CHRISTIAN A. POHL Mentales Üben	287
WOLFGANG LESSING Zuhören?!	312
GERHARD MANTEL Üben und Sprechen	336
VOLKER BIESENBENDER Von der Wiedereroberung des Selbstverständlichen Geigerische Selbstgespräche über die notwendige Funktion des Intuitiven	347
PETER RÖBKE Vom Umgang mit Fehlern beim Üben	370
HEIDE GÖRTZ, ALEXANDRA MÜLLER UND BIRGIT SCHMIEDER IM GESPRÄCH MIT ULRICH MAHLERT Wahrnehmung, Wachheit, Balance Übungen zur Förderung körperlicher und mentaler Bewusstheit beim Musizieren	383
Autorinnen und Autoren	411

Vorwort

Wer Musik macht, muss üben: in bescheidenen Anfangsgründen ebenso wie auf den Höhen der Meisterschaft. Oft ist das „Müssen“ eine selbst auferlegte oder eine von anderen verordnete Pflicht, ein notwendiges Übel, die Fron einer Sisyphos-Arbeit. Das „Müssen“ kann aber auch ganz anders geartet sein: als ein lustvoller Drang nämlich, sich leibhaftig handelnd in Musik und in sich selbst zu vertiefen. Wer so übt, findet tiefe Befriedigung darin, eine Musik schrittweise zu erschließen, sie sich und sich ihr anzuverwandeln, ihre Gestaltungsspielräume ebenso wie die eigenen Kräfte zu erproben, die Resultate fortwährend kritisch zu prüfen, zu verfeinern und zu verbessern. Wie kaum eine andere Tätigkeit ermöglicht und erfordert ein differenziertes Üben, bewusst und intensiv zu sich selbst in Beziehung zu treten und an sich zu arbeiten. Denn erfolgreiches Üben basiert auf Selbstwahrnehmung, Selbstkritik und Bereitschaft zur Selbstveränderung. Solches Üben, das gleichermaßen musikalisch und persönlich bildet, wird zu einem einzigartigen, unersetzlichen Bedürfnis.

Üben ist die bei weitem am meisten Zeit in Anspruch nehmende Tätigkeit jedes Musizierenden. Im Musizieren kommt das Üben niemals an ein Ende. Die erübte Perfektion einer musikalischen Darstellung ist kein dauerhafter Besitz, sondern eine Leistungsfähigkeit, die schnell nachlässt, wenn sie nicht fortwährend aufs Neue vitalisiert, kultiviert, gepflegt – eben: geübt wird. So bleibt das Üben ein Dauerthema für alle Musizierenden, für Berufsmusiker wie für Amateure, für Schüler und deren Eltern, für Studierende und für alle Lehrenden.

An all diese Personengruppen wendet sich das vorliegende Buch. Die hier versammelten Beiträge möchten das große Thema Üben weiträumig nach vielen Seiten ausleuchten. Sie betrachten das Üben über musikspezifische Zugänge hinaus aus der Perspektive diverser Bezugswissenschaften. Zu ihnen gehören Naturwissenschaften wie Physiologie, Neurobiologie, Medizin ebenso wie Philosophie, Pädagogik und Psychologie. Geleitet von der Frage, wie sich das Üben aus dem jeweiligen Blickwinkel verstehen lässt, kommen die Autorinnen und Autoren zu fundamentalen Einsichten in die vielschichtigen Möglichkeiten und Werkstattgeheimnisse eines produktiven Übens.

Seit dem 19. Jahrhundert ist das Üben ein viel erörtertes Thema der Musikpädagogik und der instrumentenspezifischen Instrumentaldidaktiken. Dabei haben die Betrachtungsweisen des Übens sich im Laufe der Geschichte verändert. Nach einer physiologischen, häufig zu mechanischen Übepraktiken führenden Fundierung verlagerte sich im 20. Jahrhundert das Interesse auf eine psychologische Klärung von Vorgängen beim Üben. In den zurückliegenden Jahrzehnten ist im Zusammenhang mit der rapiden Entwicklung der Allgemeinen Instrumentaldidaktik als Lehr- und Forschungsgebiet ein weit verzweigtes Schrifttum zu vielen speziellen Aspekten und Strategien des Übens entstanden. Diverse Untersuchungen arbeiten mit empirischen Methoden und versuchen so, eine „Übewissenschaft“ zu begründen. Nicht immer sind diese Studien für die Praxis unmittelbar ergiebig. Oft bestätigen sie Elemente des Wissens, über das kompetente Musiker und Lehrer seit langem verfügen und das sie in ihrem Unterricht mündlich weitervermitteln.

Die Beiträge des vorliegenden Bandes besitzen einen hohen Praxiswert. Die Autorinnen und Autoren sind nicht nur durch ihre Schriften und ihre Lehre ausgewiesen, sondern außerdem auch musikpraktisch tätig. Sie kennen das Glück und die Schwierigkeiten des Übens aus eigenen Erfahrungen. Diese Verwurzelung in der Praxis gibt den hier versammelten Ausführungen ihre besondere Qualität. So unterschiedlich die wissenschaftliche Herkunft und die Terminologien mancher Beiträge sein mögen: ihre Grundintentionen sind auf die Reflexion und die Verbesserung der Praxis des Übens gerichtet.

Der Untertitel des hier vorgelegten *Handbuchs Üben* lautet *Grundlagen, Konzepte, Methoden*. Diese drei Begriffe bringen das „Selbstverständnis“ und die Absichten des Bandes zum Ausdruck. Die Aufsätze wollen bei aller Praxisorientierung tiefer dringen, als es mit einer praxisorientiert verkürzten Rezeptsammlung möglich wäre. Üben ist kein mechanisch zu betreibendes Handwerk, sondern eine umfassende, alle menschlichen Fähigkeiten des Denkens, Fühlens, des Geistigen wie des körperlichen Handelns integrierende Kunst. Die Vermittlung einer Kunst aber geht nicht auf in Rezepten. Weder das Erlernen des Übens noch das differenzierte Praktizieren dieser unerschöpflichen Kunst lässt sich so erfassen. Allgemein gehaltene Anweisungen bleiben unzureichend ohne einen persönlichen Zugang, ohne „Selbstfindung“ beim Üben. Denn – um es zu wiederholen – im musikalischen Üben werden nicht nur musikspezifische Fähigkeiten, sondern auch die Persönlichkeitspotentiale des Übenden gebildet. Trotz aller physiologischen und lernpsychologischen Gesetzmäßigkeiten wird eine sorgsam und erfolgreich praktizierte Übekultur immer auch individuell geprägt sein. Künstlerisch zu üben setzt ein entwickeltes Verhältnis zu sich selbst voraus. Anzuregen und anzuleiten, solche persönlichen Zugänge zum Üben zu finden und eine eigene Übekultur zu entwickeln: das ist ein Grundanliegen des Bandes. Dazu möchte er allen Übenden verhelfen. Und die Lehrenden möchte er befähigen, ihren Schülern dabei förderlich zu sein.

Allen Autorinnen und Autoren sei herzlich für ihre Beiträge gedankt. Das auf allen Seiten spürbare Engagement für das Thema Üben war der Arbeit an diesem Band sehr förderlich. Viele wechselseitige Anregungen sind hin- und hergegangen und haben das individuelle Nachdenken über das Üben vertieft. Besonders danken möchte ich Herrn Friedhelm Pramschüfer, der als Lektor die Entstehung des Buches von Anfang bis Ende mit nie nachlassendem Interesse und Engagement, großer Sachkenntnis sowie mit bewundernswerter Umsicht und Gründlichkeit betreut und vorangetrieben hat. Ich wünsche allen Leserinnen und Lesern viel Gewinn bei der Beschäftigung mit den Beiträgen dieses Bandes. Möge er viele Impulse zu einem wohl erwogenen, lustvollen und ertragreichen Üben vermitteln.

Berlin, Frühjahr 2005

ULRICH MAHLERT

Vorwort zur zweiten Auflage

Verlag, Herausgeber, Autorinnen und Autoren freuen sich, dass ein Jahr nach Erscheinen des *Handbuchs Üben* die lebhafteste Nachfrage anhält und eine zweite Auflage erforderlich ist. Zahlreiche Rezensionen sowie vielerlei Rückmeldungen von Leserinnen und Lesern zeigen das breite Interesse am Thema, das für alle musikalisch Aktiven zentral ist, und sie bestätigen den Wert der vorgelegten *Grundlagen, Konzepte und Methoden* des Übens.

Veränderungen waren nicht erforderlich. Die Option, ein Stichwortregister einzufügen, wurde nach reiflicher Überlegung fallen gelassen. Die Titel der Beiträge geben deutlich Auskunft über den jeweils behandelten Problembereich und lassen meist unschwer erkennen, welche Bezugswissenschaft die Grundlage des betreffenden Artikels bildet. Eine weitergehende Differenzierung der aus verschiedenen Wissenschaftssprachen stammenden Begrifflichkeiten in einem Stichwortregister würde vor allem dem jeweiligen Einzeltext gelten, und für ein Auffinden von in mehreren Texten behandelten übergreifenden Aspekten nur wenig Nutzen erbringen. Zu wünschen bleibt, dass das *Handbuch Üben* weiterhin nützlich wirkt für ein befriedigendes und erfolgreiches Üben, das Menschen und Musik gleichermaßen fördert.

Berlin, Frühjahr 2007

ULRICH MAHLERT

ULRICH MAHLERT

Was ist Üben?

Zur Klärung einer komplexen künstlerischen Praxis

„Wäre ich ein Diktator, würde ich den Ausdruck ‚üben‘ aus dem Wortschatz streichen, da er für Kinder zu einem Schreckgespenst, einem Alptraum wird. Ich würde sie fragen: ‚Hast du heute schon Musik gemacht? Wenn nicht – geh und mach Musik.‘“ (Schnabel 1991, S. 204) Der große Pianist Artur Schnabel hat zweifellos nach wie vor Recht: Für viele Kinder war und ist verordnetes Üben auf einem Musikinstrument eine gezwungenermaßen ausgeführte, ungeliebte, mit Unlust verbundene, keine Freude an der Musik entfaltende, vielmehr vom „eigentlichen Musizieren“ abgetrennte Tätigkeit. In der Tat spricht einiges dafür, das Wort „üben“ im Unterricht mit Kindern zu vermeiden und, Schnabels Vorschlag entsprechend, durch „Musik machen“ zu ersetzen. Das Wort allerdings ganz „aus dem Wortschatz [zu] streichen“, wäre eine zweifelhafte Konsequenz. Denn es gibt nicht nur die Tristesse, sondern auch den Glanz und den Reichtum des musikalischen Übens. Viele Menschen erfahren diese Tätigkeit als positiv: lustvoll, bildend, klärend, läuternd, persönlichkeitsfördernd, ungeahnte, weil über den musikalischen Gegenstand hinausgehende Potentiale entfaltend. Ohne das Wort „üben“ würden solche Erfahrungen in ein begriffliches Vakuum geraten. Zudem ist es, wie noch zu zeigen sein wird, seiner etymologischen Bedeutung nach ein überaus kostbares Wort. Seine geschichtlichen Wurzeln und Verwendungswesen lassen wichtige, durch technokratische Verkürzung jedoch oft ausgeblendete Züge hervortreten. Solche Einsichten sind höchst praxisrelevant: Sie fördern die Gestaltung und Vermittlung eines fruchtbaren Übens.

Was Üben ist, lässt sich zunächst leicht in wenigen Worten sagen: ein in Wiederholungen erfolgendes Lernen und Vervollkommen einer praktischen Tätigkeit. So einfach diese Aussage scheint, so wenig selbstverständlich gestaltet sich das Üben speziell in der musikalischen Praxis. Wie mühsam und langwierig verlaufen die Wege, auf denen hier das Üben nach und nach gelernt wird! Lehrenden fällt es oft schwer, dies zu begreifen. Ihnen selbst erscheinen ihre wohl erwogenen methodischen Hinweise klar, stringent, Erfolg garantierend; nach ihrer Auffassung müsste ein so praktiziertes Üben von ihren Schülern als lustvoll und selbstmotivierend erlebt werden. Bei diesen jedoch bewirken die gegebenen Rezepte oft erstaunlich wenig. Woran mag das liegen? Möglicherweise sind bestimmte Voraussetzungen, sie anzuwenden, nicht oder noch nicht vorhanden. Vielleicht auch passen die didaktischen und methodischen Hinweise nicht für die Musikpraxis, die dem Schüler vorschwebt. Die Musikwelten von Lehrern und Schülern differieren ja oft beträchtlich.

Für viele Musikerinnen und Musiker, ob professionell oder aus Liebhaberei spielend, bleibt das Üben ein Dauer- oder gar ein Lebensthema. Immer wieder erfahren sie ihr Üben als eine Tätigkeit, deren Ansprüchen und deren gelernten oder erfahrenen Gesetzmäßigkeiten und Regeln sie oft nicht Genüge tun. Die Praxis bleibt hinter dem theoretischen Wissen zurück. Gerade im Bereich des Übens scheint es besonders schwierig, Wissen und Tun in Einklang zu bringen. Nicht selten verbinden sich mit dieser Diskrepanz Gefühle des persönlichen Ungenügens, ja sogar der Schuld. „Richtig“ zu üben wird zu einem Postulat mit moralischer Befrachtung. Ein merkwürdiger Sachverhalt – denn was hat das Üben, eine Form des Lernens, mit Moral zu tun?

Weite Themenfelder tun sich beim Nachdenken über das musikalische Üben auf. Auf einzelne Begriffe gebracht sind dies vor allem: Lernen, Bildung, Spiritualität, Philosophie, Kunst, Wissenschaft sowie die soziale Dimension des Übens. Von diesen Begriffen aus erhellen sich wich-

tige Facetten des Übens. Sie ermöglichen einen breiten Wahrnehmungshorizont für die im Üben beschlossenen Lern- und Entwicklungspotentiale.

Übeaktivitäten gestalten sich in verschiedenen Lebenswelten und Kulturen durchaus unterschiedlich. Dies zu sehen erfordert einen offenen Blick: eine Einstellung, die nicht nur die eigene, vertraute Musikpraxis bzw. deren Ideal gelten lässt, die sich vielmehr von engem Definitionsstreben und einer ihm folgenden Rezeptologie befreit hat. Eine solche Sichtweise gelangt zu der Einsicht, dass mit dem Begriff „üben“ vielerlei Tätigkeitsformen gemeint sein können. In der Tat: was Üben im Allgemeinen und im Besonderen auf das Musizieren bezogen genau ist, bleibt „Ansichtssache“. Und auch die Überlegung, was dabei wie wo wann gelernt wird und wie wo wann zu welchen Resultaten führt, lässt viele Möglichkeiten offen.

Statt also von einem vorab definitorisch eng begrenzten Verständnis von Üben auszugehen und diese Auffassung diskursiv auszuloten, soll im Folgenden ein anderer, in gewisser Weise genteiliger Weg beschritten werden. Dieser Weg möchte zu einem möglichst weiten Blickfeld führen, das auch die Hinter- und Untergründe des Übens einbezieht. Der erste Teil des Beitrags breitet verschiedene „Übebiographien“ aus und versucht, die in ihnen enthaltenen Arten, Schwierigkeiten, Lern- und Entwicklungsergebnisse u. a. des jeweiligen Übens zu verdeutlichen. Die Betrachtung diverser biographisch geprägter Erfahrungen mit dem Üben schult den Blick für die individuellen Bedingungen, die bei dieser Tätigkeit und ihrem Erlernen immer in Rechnung zu stellen sind. Der zweite Teil möchte versuchen, das Üben als eine grundlegende musikalische Tätigkeit theoretisch zu klären. Er geht der Frage nach, was sich im Üben zusammen mit dem jeweiligen vordergründigen Lerngewinn unterschwellig vollzieht bzw. vollziehen kann. Damit liefert er Ansätze zu einer theoretischen, besonders um die Frage nach den Bildungspotentialen kreisenden Klärung des Übens. Da das Üben gerade im Zusammenhang mit dem Musizieren eine so eminente Rolle spielt, scheint es angebracht, die Diskussion um den Bildungswert von Musik einmal deutlicher auf das musikalische Üben zu fokussieren. Absicht des Beitrags ist es, musizierende und das Musizieren lehrende Menschen anzuregen und zu ermutigen, über ihr eigenes Üben, ihr Übenlernen und – sofern praktiziert – Übenlehren „hinter- und untergründig“ nachzudenken. Das erscheint unverzichtbar, um eine Didaktik des Übens nicht vorschnell auf die Erstellung genereller, vermeintlich probat wirkender Rezepte zu verengen. Gute Überezepte können viel Gewinn bringen. Nicht anders als in der Medizin müssen jedoch auch beim Üben Rezepte sehr individuell verordnet werden. Überezepte können unter Umständen auch fremdbestimmend, ja entfremdend wirken. Und in vielen Fällen richten sie nichts Gutes an. Manche Lernprozesse gelingen „selbsttätig“ besser als gesteuert durch verordnete Rezepturen. Entscheidend bleibt, den eigenen Weg zu einer persönlich geprägten Übekultur zu finden – und nicht weniger entscheidend, die Individualität der Lernwege auch auf Seiten der Schüler wahrzunehmen und didaktisch zu berücksichtigen.

I. Das weite Feld des Übens: Erörterung einiger Übebiographien

Die nachfolgend zitierten fünf „Übebiographien“ entstanden im Rahmen eines Hauptseminars zum Thema „Die Kunst des Übens“ im Sommersemester 2004 an der Universität der Künste Berlin. Für die zweite Sitzung dieser Veranstaltung war geplant, dass die Teilnehmenden über ihre positiven wie negativen Erfahrungen mit dem Üben (d. h. Schwierigkeiten, Schlüsselerlebnisse, Lernwege usw.) berichten sollten. Sowohl die einzelnen Ausführungen wie deren anschließende Reflexion in der Seminarrunde fielen erheblich breiter aus als vorgesehen. Die Teilnehmenden befanden, dass die vereinbarte Aufgabe mehr Zeit verdiene. So wurde beschlossen, dass das Thema „Übebiographie“ zu Beginn jeder Seminarsitzung wiederkehren und jeweils eine Biographie ausführlich vorgestellt und besprochen werden solle. Das Nachdenken über ver-

schiedene Entwicklungsgeschichten des Übens führte zu Einsichten in das weite Spektrum dieser Tätigkeit. Klar wurde, dass das umstandslose Aufstellen allgemein gültiger Überegeln dieser Bandbreite nicht gerecht werden kann. Es bildete sich allmählich eine Sichtweise, die verschiedene biographisch bedingte Praktiken des Musikmachens gelten ließ und den spezifischen in ihnen sich vollziehenden Übe Prozessen nachspürte – nicht dagegen diese Praktiken vorschnell abwertete, weil sie nicht den gängigen Vorstellungen von „Üben“ entsprachen.

In den Biographien selbst sind solche Tendenzen zur rückschauenden Abwertung gelegentlich zu beobachten. Die Darstellung früherer Stadien erfolgt wohl unvermeidlich so, wie diese von späterer Warte aus erscheinen. Dies entspricht dem lernpsychologischen Befund, „wonach unsere Alltagserinnerungen keinen archivarischen Charakter haben. Der Mensch wäre demnach kein akkurater Chronist seines Lebens, sondern eher ein Drehbuchautor, der unentwegt an seiner privaten Lebensgeschichte schreibt, sie umschreibt und dabei nicht einmal vor groben Manipulationen zurückschreckt, um sich in ein passenderes Bild zu setzen.“ (Seel 2003, S. 50) Solche unwillkürlichen Verzerrungen sind in Rechnung zu stellen. Es dürfte sich hierbei jedoch eher um Bewertungsnuancen als um massive Verfälschungen des Beschriebenen handeln.

Aus der Aufarbeitung der Übebiographien erwuchs also ein Verständnis für die Vielfalt der Wege des Übens und zum Üben. Den Studierenden wurde die Notwendigkeit bewusst, den eigenen Lernweg relativiert zu betrachten, um in der eigenen Unterrichtstätigkeit den verbreiteten Mechanismus des unreflektierten „Schließens von sich selbst auf andere“ zu vermeiden. Die verschiedenen Entwicklungen des Übens regten dazu an, die eigenen Schüler genauer wahrzunehmen, um ihnen dabei zu helfen, die ihnen und ihrer jeweiligen Lebens- und Lernsituation gemäßen Formen des Übens zu finden.

Von insgesamt zwölf Texten wurden fünf ausgewählt. Die Auswahl erstrebte, möglichst unterschiedliche Lernwege sichtbar zu machen. Die Übebiographien werden ausführlich zitiert und nur um Stellen gekürzt, die verzichtbar erscheinen für die Absicht, den jeweiligen Entwicklungsweg verständlich zu machen. Die Kommentare nach jeder einzelnen Biographie verdeutlichen die Eigenarten der jeweils dargestellten Übeweisen und ihrer Bedingungen. Am Ende des Teils steht der Versuch, aus einer Zusammenschau der Biographien einige übergreifende Überlegungen abzuleiten. Sie betreffen vor allem die nachstehenden Stichworte:

- Übeformen, „Übekulturen“;
- Entwicklungsprozesse des Übens,
- Motivationsfaktoren,
- Selbstbewertung früherer Übestadien,
- Erfolge, Lerngewinne sowie Schwierigkeiten, Probleme, Defizite der jeweiligen Übeaktivitäten,
- Lehrerverhalten und mögliche übedidaktische Folgerungen.

Die Überlegungen zu den Übebiographien sind nicht systematisch strukturiert, sondern intuitiver Art. Für eine empirisch fundierte Auswertung wäre die Gruppe der zitierten Dokumente ohnehin zu klein. Die Überlegungen erheben keinen Anspruch darauf, Gesetzmäßigkeiten des Übenlernens wissenschaftlich dingfest zu machen und abgesicherte, prinzipiell gültige didaktische Verhaltensregeln aufzustellen. Vielmehr wollen sie vor allem Interesse an den jeweiligen biographischen Bedingungen des Übens fördern und dazu anregen, sie als Basis einer der individuellen Persönlichkeit gemäßen Übekultur zu bedenken.

Übebiographie 1 (22, w)

„Die Geschichte beginnt, als ich mein Glockenspiel bekam, was etwa mit 4 oder 5 Jahren der Fall gewesen sein muss. Da ich auf diesem Instrument keinen Unterricht bekam, versuchte mein Vater sich ein paar Mal daran, mir dieses Instrument näher zu bringen, indem er mir einfach Me-

lodian vorspielte und ich sie nachspielte. Hatte ich das verstanden, spielte er dazu Terzen, und ich sollte versuchen, beides zu spielen, was mir meistens gelang. Trotzdem brachte mir dieses Liedspiel keine Befriedigung, es war langweilig, und meinem Vater fiel auch nichts Neues mehr ein, also verstaubte das Instrument. Dass darauf nicht die Schlussfolgerung gezogen wurde, ich sei unmusikalisch, muss daran liegen, dass wir viel gemeinsam gesungen haben. Wenn meine Mutter sang, berührte mich das zutiefst. Ich sang oft die Lieder, die sie mir vorsang, nach und mit ihr zusammen. Wenn es sich um Kanons handelte, auch mehrstimmig, was sich bei manchen Kuchenbackaktionen auf die ganze Familie ausweitete. Auch im Kinderchor lernte ich nur durch Zuhören. Auf dem Weg nach Hause sang ich alles das, was ich behalten hatte, weiter vor mich hin und brachte es meiner Mutter bei.

Etwa zu dieser Zeit kam ich in die Schule, was bedeutete: ich bekam Blockflötenunterricht mit meiner Freundin zusammen. Vielleicht hätte sich mein Übestil weiterentwickelt, wäre meine Freundin nicht viel langsamer beim Erarbeiten der Stücke gewesen. Es reichte für mich aus, das in der vorherigen Stunde Geübte noch einmal vorzuspielen. Ich holte meine Flöte zu Hause wirklich sehr selten aus der Tasche. Alles Üben geschah im Unterricht. Das hieß, die Lehrerin spielte zunächst vor, und wir versuchten nachzuspielen. Gelang das nicht, wurde die Stimme aufgeteilt und wir wechselten uns ab. Solche Spiele machten wir immer über kurze Strecken eines Stückes, wenn es um das eigentliche Üben ging. Ich kann mich erinnern, dass wir an manchen Vorspielen ganze Stücke abwechselnd gespielt haben. Später spielten wir nur noch Sonatensätze abwechselnd. Anmerken möchte ich zu diesem Unterricht, dass wir uns immer mit Tonleitern aufgewärmt haben, also nicht gleich mit unserem Stück begonnen haben. Von der jetzigen Warte aus verwundert es mich, dass ich Teile eines Stückes im Unterricht vorspielen konnte, die ich in der Unterrichtsstunde eine Woche zuvor nur einmal gehört hatte. Wahrscheinlich enthielten diese ‚Erstspiele‘ jede Menge Fehler, aber die Lehrerin machte das nie deutlich und mir fiel es nicht auf. Diese Übesituation veränderte sich erst ein wenig, als ich gebeten wurde, in der Gemeinde im Gottesdienst Stücke vorzutragen. Dafür habe ich die Stücke immer und immer wieder durchgespielt, bis das fehlerfrei vonstatten ging.

Mit dem Wechsel von Blockflöte auf Saxophon änderte sich nicht viel in meinem Übeverhalten. Ich suchte mir viele Gruppen, in denen ich mitwirken konnte. Fast jeden Tag war ich mit meinem Saxophon unterwegs, was ich in dieser Zeit für eine gute Übung hielt. Mein Lehrer im Saxophonunterricht hatte kein Konzept, und so fiel es ihm nicht weiter auf, dass ich nicht geübt hatte. Manchmal habe ich mir schwierige Stücke angeguckt, das war vermutlich der Anfang des mentalen Trainings. Ich überlegte mir Rhythmus und Klang und die richtigen Fingerbewegungen. Resümierend kann ich sagen, ich habe viel gespielt, aber fast gar nicht geübt, und wenn, dann habe ich nicht reflektiert, sondern einfach durchgespielt.

Das alles änderte sich schlagartig mit Eintritt des Studiums. Da ich nicht wusste, wie viel und wie lang auf welche Weise ich üben sollte, fragte ich meinen Lehrer danach. Ab sofort hatte ich 4 Stunden am Tag zu üben, die ich erst mal alleine einteilen sollte, um mir klar zu werden, was mir fehlt. Diese Strategie hatte wenig Erfolg. Ich spielte irgendwie 4 Stunden zusammen, ohne zu reflektieren, was ich tat. Das Üben langweilte mich und war überhaupt nicht befriedigend. Das Resultat auch nicht, und so machte ich mit meinem Lehrer einen Übeplan. Der beinhaltete 10 Minuten Klangübungen, 10 Minuten Fingertechnikübungen, 10 Minuten Anstoßübungen, 45 Minuten Etüdenspiel und 45 Minuten Vortragsstückspiel – und das zweimal. Jetzt hatte ich eine Gliederung über das, was ich üben sollte, aber die Art, wie man am besten übt, bekam ich trotzdem nur anhand von Beispielen erklärt. Das brachte mich zwar weiter, aber wirklich effektiv war das alles immer noch nicht. Dann setzte langsam der Erkennungsprozess ein, dass ich reflektieren muss, was ich tue, damit sich ein Problem wirklich löst. Heute gibt es immer noch Momente, in denen ich mich beim Durchspielen ‚erwische‘. Dann versuche ich verschiedene Dinge zu beachten und löse das ganze Stück meist in viele kleine Motive auf. Dann übe ich jedes Motiv, bis es schlüssig ist, und versuche, mir Gedanken, Bilder oder Gefühle zurechtzulegen, die ich mit den Motiven in Verbindung bringen kann. Beim Zusammensetzen der Motive achte ich besonders darauf, dass ich wirklich jedes Motiv beende, bevor das nächste beginnt.“

In dieser Übebiographie spielt der soziale Aspekt eine wichtige Rolle. Üben vollzieht sich zunächst als Musizieren, das größtenteils zusammen mit anderen geschieht. Sofern „einsame“

Übephasen stattfinden, sind es Überbrückungen zu gemeinsamem Musizieren. Geübt wird in Aktivitäten mit Bezugspersonen (Vater, Mutter, Lehrer, Freundin) bzw. ausgerichtet auf gemeinsames Musizieren (– das Memorieren der im Kinderchor gelernten Lieder erfolgt, um diese der Mutter beizubringen). Das erste Übererlebnis ist zwar erfolgreich, aber unbefriedigend: Das durch väterliche Instruktion imitativ erlernte Terzenspiel auf dem Glockenspiel bleibt ästhetisch reizlos. Beim besonders befriedigend erlebten Singen mit der Mutter bzw. der ganzen Familie ist das Musizieren bisweilen eingebunden in Alltagsverrichtungen (Kuchenbacken). Dies entspricht einer „ursprünglichen“, in allen Kulturen zu findenden Funktion des Musikmachens: Arbeitsvorgänge zu begleiten. Auf diese Weise wird „beiläufig“ musiziert und Musik gelernt. Musizieren ist in diesem Fall Teil des Alltagslebens. Daher gibt es noch keine didaktisch verselbstständigte, ausgegrenzte Übep Praxis.

Auch im Blockflötenunterricht bleibt das Üben eine soziale Aktivität: „Alles Üben geschah im Unterricht.“ Wo es zu Schwierigkeiten kommt, gestaltet die Lehrerin das Procedere durch Aufteilung einer Stimme analytischer – jedoch so, dass das Alternieren und somit das Üben ein Gruppenspiel bleibt. Die Erfolge dieser sozialen Übep Praxis sind nicht von der Hand zu weisen: es findet ein intensives auditives Lernen statt, das ein häusliches Alleineüben weitgehend überflüssig macht. Die Lernziele bleiben begrenzt auf das, was die Schülerin unmittelbar erfassen kann. Eine differenziertere Übemotivation entsteht nicht durch Vorgaben der Lehrerin, sondern durch eine (wiederum sozial geprägte) musikalische Aufgabe: das Vorspielen im Gottesdienst.

Im Saxophonunterricht setzt sich die „soziale“, vor allem in gemeinsamem Musizieren bestehende Übep Praxis fort. Im Nachhinein allerdings will die Autorin diese Tätigkeit nicht mehr als „Üben“ gelten lassen: Es habe sich lediglich um ein Durchspielen ohne analytische „Reflexion“ gehandelt. De facto jedoch fand in diesem Spiel durchaus ein (verbesserndes, wiederholendes, auf ein Ziel gerichtetes ...) „Üben“ statt. Hier wird also aus späterer Perspektive und mit deren Maßstäben eine frühere, lustvolle und offenbar nicht erfolglose Lernaktivität abgewertet.

Die Tätigkeit des Musizierens und Übens verlief unproblematisch, solange sie ein soziales Geschehen war; sie vollzog sich unreflektiert, ergab sich wie von selbst und genügte den bestehenden Ansprüchen. Offene Fragen und Schwierigkeiten kamen erst auf, als das Saxophonspiel sich aus der selbstverständlichen Einbindung in gemeinsames Musizieren löste. Im Studium zählt die individuelle Leistung. Auf sie verlagert man das Üben, um dem Vergleich mit anderen gewachsen zu sein. Nun erst entsteht die Einsamkeit des Übens. Und so kommt es zu einem Bedürfnis, das vorher offenbar nicht vorhanden war: dem Bedürfnis nach Vorgabe *der* richtigen Art des Übens. Die bisherige „soziale“ Übep Praxis, in der die Autorin ja viele Erfahrungen hatte, zählte da nicht. Gefragt war nun eine an professionellem solistischem Spiel orientierte Effizienz des Übens. Erworben wurde sie auf Umwegen, beginnend mit der „äußerlichen“ Quantifizierung der Übezeit über die Festlegung der Inhalte zur eigentlichen Problematik des Übens vordringend, dem „Wie“. Der Hauptfortschritt hierbei geschah weniger durch die Übernahme von Lehrerrezepten. Nötig war vielmehr, dass die Studentin einen „Erkennungsprozess“ („reflektieren [...], was ich tue, damit sich ein Problem wirklich löst“) durchlief. In diesem Prozess verbesserte sie ihre Selbstwahrnehmung, und sie gewann eine gewisse Autonomie in Bezug auf ihr Handeln. Die so gefundene, für die eigenen Bedürfnisse geeignete Übemethode verbindet strukturelle Analyse der Musik und des Übenvorgangs, spieltechnische Erarbeitung und emotionale Aufladung musikalischer Segmente sowie deren Synthese. Gegenüber dieser Art des Übens erscheint das frühere Durchspielen nicht nur ineffizient, sondern geradezu verwerflich, ja unmoralisch („Momente, in denen ich mich beim Durchspielen ‚erwische‘“). „Richtig“ zu üben wird zu einem moralischen Gebot.

Übebiographie 2 (24, m)

„Als ich mit 7 Jahren begann, Geige zu lernen, war Üben für mich eine eher unangenehme Gelegenheit. Ich wollte einfach Geige spielen können und verstand wahrscheinlich noch nicht so richtig den Zusammenhang zwischen Üben und Verbesserung meines Spiels. Es gab für mich eine festgelegte Zeitspanne von einer halben Stunde, die ich dann abschrubte, wobei sich auch nur selten etwas verbesserte. Das sah dann so aus, dass ich Strichübungen ganz mechanisch und ohne Einsatz des Gehörs gespielt habe. Mein Ton blieb auch immer schlecht. Wohingegen ich bei Stücken oder Melodien sehr genau darauf geachtet habe, dass sie sich tonal richtig anhöreten. Das war mir damals wohl wichtiger als gut zu klingen. Daher war ich nach drei Jahren Unterricht trotzdem in der Lage, die Melodien von bekannten Stücken auf der Geige wiederzufinden. Und ich konnte Weihnachtslieder mit einer relativ geringen Menge an falschen Tönen vom Blatt spielen.

Nachdem ich den Geigenunterricht dann beendet hatte, wollte ich mit ungefähr 11 Jahren Schlagzeug lernen. Ich hatte bereits vor dem Unterricht angefangen, mir elementare Koordinationsübungen (Grundpatterns auf dem Drumset) selbst beizubringen, wobei ich zum ersten Mal direkt den Erfolg meiner investierten Übezeit wahrnehmen konnte. Die grundsätzliche Veränderung meines Übestils bestand darin, dass ich die Stimmen für jeden Fuß und jede Hand zunächst einzeln und langsam übte, um sie dann später wieder zusammensetzen. Sobald mir das Zusammensetzen gelungen war, nahm ich wieder die einzelnen Bausteine des jeweiligen Patterns in einem höheren Tempo und setzte erneut alles zusammen, bis ich jederzeit auf das vollständige Pattern Zugriff hatte und das Tempo beliebig meinen Liebessongs anpassen konnte. Diese Art, neue komplizierte Bewegungsabläufe zu verinnerlichen, behielt ich dann für die nächsten fünf Jahre meines Schlagzeugunterrichts bei. Hinzu kam, dass ich nun auch begann, selbst Patterns zu erfinden. Auch dies, um sie an musikalische Vorbilder anzupassen. Ich begann, mit verschiedenen Stimmungen meiner Trommeln zu experimentieren, um zusätzlich bekannte oder gefällige melodische Verläufe spielen zu können. Auf all dies verwendete ich nun auch weitaus mehr Zeit und tat es außerdem bis zu einem gewissen Grad freiwillig. Manchmal verbrachte ich bis zu drei Stunden beim Spielen und nur sehr selten weniger als eine. Ich hatte auch einen festen Übungsraum, in dem ich allein und vor Ablenkungen sicher war. Allerdings blieb mir der Sinn technischer Übungen immer noch lange Zeit weitestgehend schleierhaft, da es sich ja bei meiner Art zu lernen immer noch um das Erreichen erkennbarer einzelner Ziele drehte. Das Einzige, was ich dem langwierigen Trommeln auf dem Übungspfad abgewinnen konnte, war die Hoffnung auf mehr Ausdauer. Verborgen blieb mir zum Beispiel, dass sich auch die Schlagabfolge der Paradiddles auf mein Spiel auswirken konnte, da sie meine Koordination verfeinerten und mir dadurch eine Art instinktive Erfassung rhythmischer Muster auf dem gesamten Drumset ermöglichten.

Mit ungefähr 13 Jahren bekam ich dann zusätzlich Gesangsunterricht. Hierbei erkannte ich recht früh, dass mir die technischen Übungen viel geben konnten. Hätte ich nämlich beispielsweise nicht an der Atemtechnik gefeilt, wäre mir wahrscheinlich dauernd die Luft ausgegangen. In diesem Unterricht lernte ich fast ausschließlich nach den Anweisungen und Aufgabenstellungen meiner Lehrerin (also keine Experimente). Beim Üben war ich inzwischen vielschichtiger geworden. Wichtig waren jetzt: richtige Tonhöhe, richtige Lautstärke, richtige Atemtechnik, ordentliche Aussprache und natürlich, dass meine Stimme in meinen Ohren gut klang. Ich versuchte also diese Parameter einzeln zu erfüllen, was mir allerdings nur recht selten konsequent gelang, denn die Verlockung, ein schönes Stück einfach mal zu singen, ohne auf Einzelheiten rumzuhacken, war groß. Leichter zu bewältigen war diese Aufgabe, indem ich nur wenige schwierige Stellen einzeln vornahm. Bei diesen Bruchstücken konnte ich mich auf die einzelnen Parameter konzentrieren. Dabei blieben allerdings Zusammenhang, musikalische Bögen und als Konsequenz der Ausdruck häufig auf der Strecke. Technische Übungen blieben mir zwar eher unangenehm, dennoch erledigte ich sie gewissenhaft. Schließlich hatte ich begriffen, dass sie mir das Singen deutlich vereinfachen konnten. Ich benutzte daher diese Aufgaben als Aufwärmphase und schuf mir dadurch mein erstes festes Überitual. Die Räumlichkeiten jedoch wechselten ständig.

Ich blieb ungefähr drei Jahre beim Gesangsunterricht, dann wurde er mir zu viel, da ich mit 14 Jahren auch noch Gitarrenunterricht bekam. Mein Traum war damals E-Gitarre spielen zu können. Ich hatte aber gehört, dass man sich auf der akustischen Gitarre die Grundlagen besser an-

eignen konnte, also lernte ich darauf. Daher hatte ich schon zu Beginn meines Unterrichts relativ viel Interesse an der Technik und kümmerte mich dementsprechend mit mehr Hingabe um dieses Thema. Auch gestalterische Elemente wie die oben genannten Bögen bzw. der Ausdruck waren mir nun als Übeparameter bekannt, und mein Lehrer legte großen Wert darauf, der Musik etwas Eigenes mitzugeben und trotzdem eine runde Sache daraus zu machen. Ich lernte, mich immer konsequenter mit Einzelheiten zu befassen und hinterher aus den einzeln erworbenen Fertigkeiten ein Ganzes mit eigenem Charakter zu schaffen. Diese Entwicklung hält übrigens bis heute an, und es wird wahrscheinlich nie einfach für mich sein, ein Stück nicht durchspielen zu wollen. Zwischenzeitlich ist es sogar etwas schwieriger geworden, hat sich dann aber auch wieder gebessert. Zu Beginn des Gitarrenunterrichts hatte ich auch noch kein spezifisches Überitual, und ich spielte immer da, wo ich gerade war. Auch das hat sich inzwischen geändert. Ich habe meine Einspielphase, meine eigene Pausengestaltung („eene roochen“), bei der ich sehr gut abschalten kann, einen geeigneten Übeplatz (zu Hause), der mich zwar nicht vor Ablenkungen abschirmt, aber mir das Gefühl vermittelt, mit der Gitarre am richtigen Platz zu sein, und auch die Akustik ist gut. Hin und wieder gehe ich planmäßig an die Übezeit heran; allerdings gelingt es mir nur selten, einen sinnvollen Plan zu erstellen, den ich zeitlich einhalten kann oder durch den das Üben im Ganzen erfolgreicher wird. Aber auch darin braucht es nur Übung.

Ich übte allerdings nicht nur für den Gitarrenunterricht, sondern natürlich auch für meinen Traum, die E-Gitarre, was mir wieder die Tür öffnete, mich auch improvisatorisch auf meinem Instrument auszudrücken. Darüber hinaus konnte ich beim Nachspielen von CDs mein Gehör schulen. Und ich konnte viele Bühnenerfahrungen sammeln, indem ich zur Gitarre sang, was auch meine Koordination günstig beeinflusst hat.

Ich übe inzwischen sogar manchmal mental, indem ich versuche, mir Rhythmen und Tonfolgen auf dem Griffbrett vorzustellen. Ich habe auch an Erfahrung darin gewonnen, mir selber Übungen auszudenken, mit denen ich manche Schwierigkeiten aus dem Weg räumen kann. Meine Frustrationsgrenze hat sich erweitert und ich trainiere sie noch immer. Üben kann für mich sogar angenehm sein.“

Diese reichhaltige Darstellung zeigt eine differenzierte Entfaltung von Übungsfähigkeiten. Der teils sukzessiv, teilweise auch parallel erhaltene Unterricht auf drei verschiedenen Instrumenten führte durch die jeweils spezifischen Lernerfordernisse zu einem stetigen Zuwachs an Erfahrungen und Einsichten. So gestaltete sich ein Lernweg, in dem das Üben nach und nach problembewusster und aspektreicher praktiziert werden konnte. Besonders im Bereich der Technik wird mit fortschreitendem Lernen mehr Sinn wahrgenommen.

Anders als in Übebiographie 1 vollzieht sich in diesem Fall das Üben weitgehend einsam. Soziale Einbindungen sind nicht von Belang. Das Üben findet in einer Art Laboratoriums Atmosphäre statt, in der der Übende für sich ist und sich auf seine Lernwünsche konzentrieren kann.

Die ersten im Violinunterricht erhaltenen Anweisungen zum Üben bleiben unfruchtbar, weil sie als von Musik abstrahierte Spielvorgänge nichts zu tun haben mit den damaligen Lernwünschen und -möglichkeiten. In spieltechnischer und gestalterischer Verfeinerung scheint in einem Stadium, in dem sich die Aufmerksamkeit nur auf die pure melodische Identität von zu Spielendem und Gespieltem richtet, kein Lernanreiz zu liegen; solche Lernziele sind für den Schüler noch gegenstandslos. Auf ihnen zu insistieren bedeutet, den konkreten Lernwunsch zu verfehlen. Die als sinnlos empfundene Übungsvorgabe wird durch die Festlegung eines dafür täglich aufzuwendenden festen Zeitquantums noch absurder. So kommt es lediglich zu einem mechanischen, als „unangenehm“ erlebten „Abschrubben“ ohne Lerneffekt. Erfolg erlebt der Schüler mit einer Leistung, mit der die Lehrperson offenbar allein nicht zufrieden ist: dem „richtigen“, wenn auch nicht „schönen“ Spielkönnen von Melodien.

Erfolgreicher als das angewiesene Üben auf der Violine gestaltete sich das zunächst autodidaktische Lernen auf dem Schlagzeug. Selbstgesteuert erwirbt sich der Übende technische Basisfähigkeiten. Sodann wird die Übemethode der Analyse und Synthese der einzelnen Spielvorgänge entwickelt – auf dem Schlagzeug ein evidenten, geradezu zwingendes Vorgehen. Diese

hier gelernten Grundvermögen des Übens kommen jedoch nicht ohne weiteres auch beim Gesang und beim Gitarrespiel zum Tragen.

Das Lernen und Üben auf dem Schlagzeug wird erfolgreich vertieft durch selbstgesteuertes Erfinden von Patterns und durch Experimentieren auf dem Instrument. Sind diese Tätigkeiten als Üben zu bezeichnen? Handelt es sich nicht eher um ein explorierendes Lernen, das nicht auf die Verbesserung von Spielfähigkeiten gerichtet ist? Das trifft wohl zu für das Erfinden, wogegen das beschriebene Experimentieren durchaus auf eine musikpraktische, durch Üben zu erwerbende Fähigkeit gerichtet ist. Und trotzdem scheint es sinnvoll, auch beim Erfinden über der Spezifik dieser Tätigkeit nicht den Zusammenhang mit dem Üben zu vernachlässigen: selbst erfundene Patterns wollen als etwas Eigenes gut ausgeführt und müssen also auch geübt werden, ja vermutlich findet hier ein besonders intensives Üben statt. Jedenfalls zeigen die langen und „bis zu einem gewissen Grad freiwillig“ für das Üben aufgewendeten Zeitspannen, wie viel Energie diese Tätigkeit bindet. Drei Stunden zu spielen mag lernpsychologisch zweifelhaft sein. Aber solche Quanten sind keine absoluten Größen: Was und wie hier geübt wird, kann offenbar nicht anders geschehen als in langen Zeitphasen.

Erst mit der zusätzlichen Aufnahme von Gesangsunterricht werden aufgegebene technische Übungen als sinnvoll erfahren. Da die eigenen musikalischen Ziele zuvor auch ohne Technikprogramm erreicht werden konnten, blieben entsprechende im Unterricht verordnete Übungen für den Schüler sinnlos. Die als nützlich erachteten Technikübungen erhalten die Würde eines Rituals zu Beginn der Übephase. Die Erfahrungen mit dem Singen bewirken eine Differenzierung der Übeaspekte. Die vorher auf musikalisches Gesamtgestalten gerichtete Aufmerksamkeit verteilt sich nun auf vielerlei Einzelheiten, deren Synthese Schwierigkeiten bereitet. Da ein zusammenhängendes Musizieren von Stücken den mittlerweile im Bewusstsein des Schülers entstandenen diversen Detailanforderungen nicht mehr gerecht werden kann, erscheint ein spontanes Musizieren im Zusammenhang – ähnlich wie im Verlauf der vorangehenden Übebiographie – gleichsam als „Sünde“: als „Verlockung“, der man zu widerstehen hat.

Auf der Gitarre ist – wohl nicht zuletzt durch die vorherigen Erfahrungen – das Interesse an der Spieltechnik von vornherein selbstgesteuert. Drei Fortschritte im Übenlernen sind zu beobachten. 1. Es gelingt nun nach und nach, was beim Gesang noch Schwierigkeiten bereitete: die einzeln erarbeiteten Musizieraspekte zu synthetisieren (– wobei die „Versuchung“ und das Verbot des einfachen Durchspiels nach wie vor „unaufgeklärt“ fortbestehen). 2. Es erfolgt eine verstärkte Ritualbildung (inhaltliche und zeitliche Strukturierung, Räumlichkeit). Das so entwickelte Bewusstsein nimmt andererseits die Defizite in der sinnvollen Planung des Übens um so deutlicher wahr. 3. Das Spektrum des Übens und Musizierens erweitert sich durch Übungen im Improvisieren, im Nachspielen von CDs, im bühenwirksamen Auftreten, in mentaler Praxis, im Erfinden von Übungen. Zudem wird das Üben als Förderung persönlichkeitspezifischer Qualitäten erfahren (Frustrationstoleranz) und – in Umkehrung zu den ersten Übererfahrungen – als „angenehme“ Tätigkeit erlebt. Aus negativen, sinnleeren Anfangserfahrungen hat sich nach und nach eine inhaltsreiche, erfüllende Tätigkeit entwickelt.

Übebiographie 3 (26, w)

„Bevor ich nach Deutschland kam, konnte ich ohne Lenkung des Lehrers nicht üben. Ich brauchte immer Anweisungen vom Lehrer, was ich zu Hause üben soll. Als ich nach Deutschland kam, hatte ich lange Zeit keinen Lehrer, der mich jede Woche unterrichtet. Also musste ich mein Spiel selbst entwickeln, um eine Aufnahmeprüfung an einer Musikhochschule vorzubereiten. Das war meine Schlüsselerfahrung beim Lernen des Übens. In dieser Zeit habe ich viel gelernt. Ich habe gelernt, mein Spiel objektiv zu betrachten, und selbstständiges Üben entdeckt. Diese Objektivität zu haben und mit dem Kopf zu arbeiten, ist das wichtigste Element beim Üben. Aber das ist noch meine gegenwärtige Aufgabe. Meine Konzentrationsfähigkeit reicht noch nicht aus. Ich

übe manchmal nur mit den Fingern. Die Finger bewegen sich automatisch wie Maschinen. Ich möchte meine Konzentrationsfähigkeit weiterentwickeln.“

Die japanische Studentin thematisiert den Gegensatz von gelenktem, unselbstständigem und selbstbestimmtem Üben als das zentrale Motiv ihrer Übebiographie. Die entscheidenden Übungsfähigkeiten sind nicht diejenigen, die von einer Lehrperson vermittelt wurden (– vielleicht waren die Anweisungen des Lehrers in Japan ja gar nicht fehlerhaft –), sondern die selbstständig entwickelten. Selbstständigkeit erscheint geradezu als eine notwendige Bedingung produktiven Übens. Besonders „viel gelernt“ hat die Autorin paradoxerweise in der Zeit ohne Unterricht: der „Entzug“ des Lehrers erwies sich als die Voraussetzung, um die eigenen Wahrnehmungs- und Steuerungspotentiale zu entfalten. „Objektivität“ der Selbstwahrnehmung und „Arbeiten mit dem Kopf“, Eigenschaften eines qualitativ vollen Übens, sind letztlich selbstgenerierte Fähigkeiten – wohl auch dann, wenn Lehrende hilfreiche Instruktionen zu ihrem Erwerb geben.

Üben wird zu einem Akt der Selbstbestimmung, in dem der bzw. die Übende ein Stück persönliche Autonomie gewinnt und erfährt. Diese Qualität hebt das Üben über die Aneignung von Musik hinaus und macht sie prinzipiell zu einer persönlichkeitsfördernden Tätigkeit.

Übebiographie 4 (38, w)

„Mit 7 Jahren bekam ich Blockflötenunterricht in der Gruppe, es war gleichzeitig Musiklehre, Notenlesenlernen bis hin zum Intervallehören und zur Akkordlehre.

Gleichzeitig bekam mein Bruder eine Heimorgel geschenkt, auf der ich vom ersten Tag an täglich spielte. (Er nie.) Sämtliche Schulanregungen (den Flötenunterricht fasste ich als Schulunterricht auf) wurden aufgenommen, entweder nach Gehör oder nach Noten gespielt. (Den Jazz und Pop, den meine Eltern auf Platten hörten, ignorierte ich vollständig. Das war eben Plattenmusik, keine Musik zum Selbermachen.)

An wichtige Lernstationen erinnere ich mich: ich spielte zuerst mit einem Finger, dann mit zweien, die ich sozusagen ‚fest einstellte‘ und in der Oberterz, manchmal auch in der Unterterz mitlaufen ließ.

Ein Durchbruch war ein polyphon zweistimmiges Stück aus einem Schulbuch, das ich nach Noten spielte – nicht erst die beiden Stimmen einzeln, sondern gleich zusammen. (Ich kam gar nicht auf die Idee des Übens in Einzelschritten.) Das war mächtig anstrengend, aber danach war es nie mehr so schwer, zwei Stimmen gleichzeitig zu verfolgen. Eine unterhaltsame Variante davon war, die Zweistimmigkeit auf Blockflöte und Heimorgel zu verteilen: ich spielte eine Stimme mit der Flöte und drückte gleichzeitig mit dem Ende der Flöte die Tasten herunter. Meine Eltern fanden das witzig – dadurch blieb ich bei dieser Praxis, bis sie ein Klavier für mich ausliehen (weiß und grün gestrichen!) – die Klaviertasten waren zu schwer, um das weiter fortzusetzen.

Mit ca. 9 Jahren ‚entdeckte‘ ich, dass man Akkorde als Begleitung einer Melodie spielen konnte. Die Heimorgel hatte Akkordknöpfe – ich hörte mir das an und versuchte, so einen Akkord selber zu spielen, was tatsächlich zu meiner großen Begeisterung funktionierte!

Mit dem Übergang aufs Gymnasium kam ich in den Schulchor und den Schulflötenkreis und bekam dort wesentlich mehr Anregungen – Stücke, Noten, Matthäuspassion, Kinderchor in der Oper – das erste vierstimmige Stück war ausgerechnet die deutsche Nationalhymne (ich verstand nicht, warum meinen Eltern das nicht gefiel – mein erstes vierstimmiges Stück!). Es war etwa so schwierig wie das erste zweistimmige, zugleich die erste Bekanntschaft mit dem Bassschlüssel. (Da ich den brauchte, um das Stück zu lesen, ging ich folgendermaßen vor: Im Schulchor sangen wir ‚Cantate Domino‘ von Buxtehude, das, wie ich wusste, in G-dur stand. Ich merkte mir bei der Chorprobe die tiefste Taste, die die Chorleiterin anschlug, ging danach zum Flügel und überprüfte den Ton nochmal – zu Hause setzte ich ihn dann mit meinen Noten in Verbindung, die auch in G-dur standen, und rechnete den Unterschied zum Sopranschlüssel aus.) Das Üben war anstrengend, da ich erst jeden Ton ausrechnen musste, aber danach konnte ich den Bassschlüssel.

[...]

Das Üben bestand im Allgemeinen darin, dass ich die Stücke, die ich lernen wollte, jeden Tag durchspielte, bis ich sie konnte. Ein Fingersatz entstand dabei im Lauf der Zeit von alleine, also ungefähr ein Fingersatz mit Varianten, je nachdem, wie man gerade ankam.

[...]

Mit 14 bekam ich Geigenunterricht (die Schule bot mir die Möglichkeit, ein Instrument zu leihen, und stellte mir in Aussicht, beim jährlichen Weihnachtskonzert, bei dem ich sowieso schon im Chor mitwirkte, auch Geige spielen zu dürfen), der aber nach meiner Erinnerung keinen Einfluss auf mein Klavierüben hatte. Die Lehrerin sprach wichtige Dinge auf Kassette, die man sich zu Hause anhören sollte, wenn man etwas nicht mehr wusste. Das fand ich sehr praktisch. Sie stellte Aufgaben, die zu bewältigen waren, und gab Etüden auf – ich dachte nicht nach über das Üben, sondern tat einfach, was ich sollte, und machte damit gute Fortschritte. (Leider war sie tyrannisch – das wollte ich mir nicht gefallen lassen und hörte deshalb schon nach 1 1/2 Jahren auf.)

[...]

Mit 16 bekam ich Gesangsunterricht, für den übte ich gar nicht. Bestimmt aus Faulheit, aber vielleicht auch, weil ich kein eigenes Zimmer hatte oder, als ich dann eins bekam, trotzdem damit rechnen musste, gehört zu werden – peinliche Übungen wollte ich nicht machen. (Etüden spielen war nicht peinlich, singen aber schon.) Ich versuchte das Gelernte in den Chorproben umzusetzen. Es gelang aber nicht sonderlich, da ich nichts von dem spürte, was man beim Singen angeblich spüren soll – zudem tat mir der Hals vom Singen weh, was akustisch von der Lehrerin nicht korrigiert werden konnte. Die Stücke musste ich ja musikalisch nicht üben, die sang ich vom Blatt – wenn nicht, übte ich sie am Klavier sitzend und konzentrierte mich dabei mehr auf die schöne Musik als auf die Gesangstechnik. (Übetechnisch war dieser Unterricht ein Flop.)

[...]

Klavierunterricht: nie habe ich so wenig gespielt und geübt wie in dieser Zeit! Als ich zum ersten Mal Klavier üben musste, hatte ich irgendwie keine Lust mehr (obwohl ich den Unterricht selbst zur Hälfte zahlen musste). Meist übte ich erst die letzten 2 Stunden vor der nächsten Stunde. Bewährte Methode: durchspielen! Mich an Fingersätze zu halten, gelang mir nur sehr rudimentär, ich war einfach zu sehr gewöhnt, relativ flott vom Blatt zu spielen – das geht nicht, wenn man auch noch die Fingersätze mitlesen und umsetzen muss!

Orgelunterricht: da übte ich wesentlich lieber, da die Orgel mir mehr lag, aber die Methode war die gleiche.

Hochschulunterricht Klavier: Welten liegen nun dazwischen!! Aber der Hang zum Durchspielen breitet sich in den Semesterferien doch immer ganz schön aus – was man 30 Jahre gemacht hat ... Und Fingersätze einzuhalten fällt mir immer noch schwer, wenn ich jetzt auch wesentlich konsequenter bin.

Größtes Problem: den Körper spüren, nicht nur die Noten abspielen. Technik einüben und auch anwenden – sehr schwer, denn dazu muss man wiederum den Körper spüren! Aber der ängstliche Anschlag wird langsam besser und manchmal klingt es schon ein bisschen nach Musik. (Klang es früher auch manchmal – aber selten. Die Musik erlebte ich innen, ich kam gar nicht auf die Idee, sie auch nach außen mitzuteilen. Nach außen drang nur der hörbar gemachte Notentext.)

„Technik“ nennt die Lehrerin die Tonleitern, gebrochenen Akkorde usw. Dann gibt es Etüden und Literatur. Hat man ein technisches Problem, muss man herausfinden, woran es liegt. Ziel des Unterrichts ist es, dass ich es irgendwann auch für mich selbst herausfinden kann und dazu keinen Lehrer mehr brauche. (Ob das in 5 Semestern zu schaffen ist, scheint mir sehr fraglich.)

[...]

Übespaß: Es macht schon Spaß, ist aber manchmal auch Druck, wenn man eigentlich keine Zeit hat oder schon so müde ist und sich nicht mehr konzentrieren mag. Sonntags übe ich nie, und das tut mir gut.“

Dieser Entwicklungsweg verläuft geradezu umgekehrt wie derjenige in *Übobiographie 3*: vom autodidaktischen zum angeleiteten Üben. Hier bedarf es keiner Emanzipation von lenkenden, unselbstständig machenden Anweisungen – im Gegenteil: das Üben vollzieht sich zunächst sie-

ben Jahre lang in einer selbst kreierten Musikpraxis an der Heimorgel bzw. dem Klavier. Diese Praxis greift zwar „sämtliche Schulanregungen“ auf, entwickelt sich jedoch neben dem regulären Unterricht auf der Blockflöte. D. h. nicht das im Unterricht vermittelte Instrument, sondern die für den Bruder angeschaffte Heimorgel lockt: Sie motiviert zu einem „lehrerlos“ explorierenden Lernen. Die Selbstbestimmtheit, die Entfaltungsmöglichkeit unabhängig von jedem vorgegebenen pädagogischen Reglement sind hier offenbar Bedingungen einer intensiven musikalischen Betätigung. Das Kind schafft sich eine eigene musikalische Welt (– mit der es sich auch deutlich von der Musik der Eltern abgrenzt).

Die klaren Übeanweisungen, die im Geigenunterricht vermittelt und erfolgreich umgesetzt wurden, haben keinen Einfluss auf das selbstgesteuerte, weiterhin autodidaktische Üben am Klavier. Dieses vollzieht sich vor allem in der bekannten Weise des „Durchspielens“, ohne analytisches Klären von auftretenden Schwierigkeiten. Trotz ihres Mangels an Ökonomie befriedigt diese Praxis offenbar letztlich mehr als das „effizienter“ strukturierte Geigeüben: Zwar erfolgt der Abbruch des Geigenunterrichts, weil die Lehrerin „tyrannisch“ ist – aber dieser wird eben auch nicht bei einer anderen Lehrperson fortgeführt.

Im Gesangsunterricht wird eine wichtige Bedingung eines befriedigenden Übenkönnens erfahren: Es darf nicht peinlich sein, wenn jemand mithört. Auch das „einsame“ Üben ist ein soziales Geschehen.

Die Schwierigkeiten, die autodidaktische Übung am Klavier zu öffnen für eine konkrete, die offenbaren Defizite ausgleichende didaktische Anleitung von außen, bleiben auch in den weiteren Lernetappen bestehen. („Als ich zum ersten Mal Klavier üben *musste*, hatte ich irgendwie keine Lust mehr.“)

Erst während des Studiums löst sich allmählich die Befangenheit des allein selbstgesteuerten Lernens. Mit der Bereitschaft, offen zu sein für die Kritik einer Lehrerin, entwickelt sich die Wahrnehmung der Defizite des autodidaktisch erworbenen Könnens (mangelndes Körpergefühl beim Musizieren, mangelhafte Fähigkeit, die innerlich gehörte Musik „nach außen mitzuteilen“). Vielleicht war die bis dahin durchgehaltene Ablehnung von Instruktionen auch ein Schutz gegenüber der möglicherweise unterschwellig erspürten Notwendigkeit, die subjektive Begrenztheit der eigenen Musikwahrnehmung zu überwinden. Betrachtet man das Übenlernen als einen Prozess persönlicher Bildung, so liegt der Fortschritt in dieser Biographie im Heraustreten aus der subjektiven Verkapselung, in der Öffnung der selbst geschaffenen Welt des Musizierens, im Aufnehmenkönnen von kritischen Außenbetrachtungen. War in der vorangehenden Biographie die Selbstbestimmtheit ein Bildungsergebnis des Übenlernens, so ist es hier das Hinausgehen über den „eingespielten“ subjektiven Horizont.

Übebiographie 5 (24, w)

„Mit dem Geigenspiel begann ich im Alter von 5 Jahren. Meine Übeanfänge habe ich offensichtlich völlig ausgeblendet. Erinnern kann ich mich an erste Übeversuche im Alter von ca. 6 Jahren. Ein Grundprinzip meiner Mutter war es, das Üben vor diverse Vergnügungen zu platzieren, einerseits, um mich zu motivieren, andererseits, weil ich natürlich nach etwaigen Ausflügen oder Kindergeburtstagen viel zu erschöpft zum Üben gewesen wäre. Meine regelmäßigen Versuche, sie davon zu überzeugen, dass das Gegenteil der Fall wäre, mündeten immer in ihren Sieg, der natürlich meiner war – ein Sieg über mich selbst. Dieses Prinzip zieht sich im Grunde bis heute durch meine gesamte Übekultur: Wissen um die Notwendigkeit, es zu tun, parallele Entwicklung eines ganzen Kataloges von Dingen, die im selben Moment viel angenehmer, immer mehr auch momentan wichtiger erscheinen, und letztendlich tiefe Zufriedenheit nach erfolgreicher Selbstüberwindung oder – im gegenteiligen Fall – Zerknirschung und beste Vorsätze für den nächsten Tag.

Meine Schwierigkeiten, mich auf Kontinuität erfordernde Tätigkeiten aufeinander aufbauender Inhalte zu konzentrieren, zogen sich gleichermaßen durch alle Lebensbereiche, besonders alle

länger dauernden, von außen als notwendig erachteten Tätigkeiten wie Aufräumen oder abzu-
sitzende Schulaufgaben.

Als es notwendig wurde, mehr im Alleingang zu üben, verringerte sich meine dafür verwand-
te Zeit beträchtlich. Da ich jedoch ohne äußeren Zwang zur Geige griff, erreichte ich aufgrund
meiner Fähigkeit, mich in selbst gewählte Tätigkeiten vollkommen zu vertiefen, trotzdem ein gut-
es Niveau, was meiner Entscheidung, mit acht Jahren die Geige völlig aus der Hand zu legen,
leider nicht im Wege stand. Im Gegenteil erzeugten das allgemeine Bedauern über mein soge-
nanntes weggeworfenes Talent und alle diesbezüglichen Motivationsversuche eher eine Bestär-
kung meines Entschlusses, keinesfalls Musikerin zu werden.

Mit 16 Jahren brachte mich eine sehr simple Eifersucht auf eine Klassenkameradin, die auf-
grund ihrer musikalischen Fähigkeiten in unserer Schule [...] ausgesprochene Anerkennung ge-
noss, dazu, selbst wieder geigen zu wollen. Diese Situation veranlasste mich, mein Verhältnis zum
Instrument völlig neu aufzubauen – sehr erfolgsorientiert, auf Anerkennung programmiert und nur
scheinbar aus bloßem Interesse an Musik. Um meinen ursprünglich unverfälschten Zugang zum
Instrument sollte ich während der nun folgenden Spezialschul- und *Jugend musiziert*-Karriere im-
mer härter ringen. Anfangs suchte ich mir eine Lehrerin, die durch Strenge und Fähigkeit bekannt
war, und erlegte mir ein täglich bis zu 6-stündiges Übeprogramm auf, eine Art Wettbewerb ge-
gen mich selbst (und um es allen zu beweisen natürlich). Ich arbeitete sehr konzentriert, verbot
mir immer mehr alle Freiräume, bekam Verspannungen und Frustrationen darüber, dass mein Vir-
tuosentum nicht schnell genug voranschritt. Die anfängliche Motivation, die nur aus eigenem An-
trieb ohne bedeutende Vergleichsmöglichkeiten noch eine Art Entdeckungscharakter hatte, was
z. B. musikalische Literaturrecherche anging (ich konnte mich stundenlang in Aufnahmen und
deren interpretatorische Ungenauigkeiten vertiefen), schlug in einen ungeheueren Leistungsdruck
um, als ich Schülerin der Bach-Musikspezialschule wurde. Ich übte meistens für die Konkurrenz,
eher viel als genau und immer in Angst, die Wände hätten Ohren, jeden Fehler vermeidend. Die
Fortschritte, die mir zu dieser Zeit möglich waren, habe ich mit starken Ängsten und Verspan-
nungen bezahlt. Das Gefühl, einfach musizieren zu wollen, Musik für mich zu machen, habe ich
damals fast verlernt. Dass ich weitergemacht habe, hängt eher damit zusammen, zu stolz zum
Aufgeben gewesen zu sein, Angst vor Versagen, als Verlierer dazustehen. Das klingt entsetzlich,
mit diesen Gedanken war ich keineswegs allein an dieser Schule – erstaunlich viele sind trotz-
dem heute Musiker. Gerettet hat mich, einen Lehrer zu finden, wegen dessen Unterricht ich die
Schule verließ, der wie ein Vater an mich geglaubt hatte mit unendlicher Geduld mit meiner Angst,
nicht gut genug zu sein. Ich bekam zwar Vertrauen in meinen Lehrer, noch lange jedoch nicht in
mich. Das änderte sich erst nach zahlreichen Lehrerwechseln während meines Studiums, als ich
begriff, dass niemand die richtige Methode hat, mir das Geigen beizubringen, wenn ich nicht
selbst das unmittelbare Bedürfnis habe, mich mit meinem Instrument auszudrücken. Dass, so-
lange ich Fehler zu vermeiden suche, weil ich Angst habe, nur dann eine gute Musikerin zu sein,
wenn andere das feststellen, ich immer versagen werde, wenn ein kritisches Ohr mich beobachtet
– wenn auch, um mir zu helfen. Ich musste mich also darauf einlassen, die Musik als Sprache
und Ausdrucksmittel für mich neu zu suchen, lernen, mir beobachtend, nicht beurteilend zu-
zuhören, mit meinen, nicht mit fremden Ohren. Dabei habe ich entdeckt, dass es so viele Mei-
nungen von richtig und falsch nur gibt, weil das in Wahrheit gar nicht existiert. Von da an fing die
Suche nach meiner eigenen Idee in jeder Phrase, in jedem Ton an, mehr und mehr mein Üben
zu bestimmen, was dadurch spielerischen, probierenden Charakter bekommt. Ich muss viel we-
niger üben, weil man, was man wirklich verstanden und mit Sinn gefüllt hat, gar nicht falsch spie-
len kann. Auch das Vorspielen bekommt zunehmend anstelle des Charakters einer Leistungsü-
berprüfung den einer Probe, ob meine Ideen verständlich und schlüssig sind – ich beginne die
Ohren der Zuhörer zu nutzen, um Spannung aufzubauen, die im positiven Fall das Spiel noch
klarer und differenzierter werden lässt. Natürlich bin ich noch keinesfalls am Ende dieses Wegs
angelangt, bin oft noch nicht wirklich im Moment des Spielens da, versuche auszuweichen, in-
dem ich mich zu viel bewege, anstatt geschehen zu lassen, was die Musik an Bewegungen er-
fordert, spiele über Schwächen hinweg, gehe bereits erkannten Problemen nicht konsequent
nach, verlasse mich oft immer noch auf Autoritäten anstatt auf mich selbst.

Immerhin ist der Weg mit meinem Instrument nicht mehr ein Weg weg von mir, sondern auf
mich zu geworden, [ein Weg,] der mir allein darum Sinn und Mut gibt, weiterzusuchen.“

Noch mehr als in den anderen Übebiographien zeigt sich hier die Entwicklung des Übens als ein mühevoller Prozess persönlicher Bildung (– als „ein Weg [...] auf mich zu“), als ein Weg aus dem Zustand der Bevormundung zu einem Selbstgefühl der Mündigkeit. Das Erwerben von Musizierfähigkeiten geschieht als eine schmerzvolle Auseinandersetzung mit sich selbst, als ein hartes Ringen widerstreitender Persönlichkeitsanteile. Formulierungen wie „Selbstüberwindung“, „Zerknirschung und beste Vorsätze“, „erfolgsorientiert, auf Anerkennung programmiert“, „Wettbewerb gegen mich selbst“, „ungeheueren Leistungsdruck“, „Angst“, „starken Ängsten und Verspannungen“, später dann „Musik als Sprache und Ausdrucksmittel für mich neu [...] suchen“ spiegeln den langwierigen inneren Wachstumsverlauf mit seinen moralträchtigen Qualen, bisweilen selbstzerstörerischen Anstrengungen sowie der Überwindung eines heteronomen Selbstverständnisses und einer ihm entsprechenden Art des Übens. Diszipliniertes Üben wird zunächst erfahren als fremdbestimmt, sodann verinnerlichte Pflicht, als moralisches Gebot, dessen Erfüllung oder Nichterfüllung über Selbstakzeptanz oder -missbilligung entscheidet: ohne Übedisziplin keine Selbstrechtfertigung. Im Üben sieht die Autorin sich gnadenlos konfrontiert mit den eigenen Schwächen, aber auch mit den eigenen Selbstentwürfen. Sie erkennt die im Üben gemachten Erfahrungen als modellhaft für „alle Lebensbereiche“, in denen es auf kontinuierliches Arbeiten ankommt. Das Üben verlangt und veranlasst nach und nach eine tiefgehende Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit.

Bestimmte Lehrerpersönlichkeiten waren wichtig beim Erschließen eines Weges zu einem selbstbestimmten Üben, das von dem Gefühl eines eigenständigen und der eigenen Individualität zuträglichen Verhältnisses zur Musik getragen wurde. Die entscheidende Entwicklung vollzog sich jedoch in einem autoreflexiven Prozess der Selbstfindung. Die Gefahr der Auslieferung an Autoritäten wird als ein bei aller erreichten Selbstständigkeit fortbestehendes Problem erkannt.

Zusammenfassende und weiterführende Überlegungen zu den vorgestellten Übebiographien

Beim Versuch einer Zusammenschau der zitierten und kommentierten Lernwege zeichnen sich folgende Einsichten ab:

- Es begegnen sehr verschiedene Übetätigkeiten und „Übekulturen“. Als Polaritäten sind erkennbar: gemeinsam – einsam, lustvoll – unlustvoll, selbstbestimmt – fremdbestimmt, authentisch – entfremdet, „ganzheitlich“ musizierend – Probleme analytisch bearbeitend ...
- Wesentliche Teile der Übepraxis sowohl in frühen wie in späteren Lernstadien sind selbstgesteuert und nicht von unterrichtlichen Vorgaben gelenkt. Mehrfach drängt sich der Eindruck auf, dass das eigentliche Musiklernen neben dem Unterricht bzw. nur in losem Zusammenhang mit ihm geschieht.
- Besonders das selbstgesteuerte Üben ist weniger ein (der gängigen Vorstellung von „Üben“ entsprechendes) bloßes motorisches Einschleifen von Gelerntem, sondern es vollzieht sich als ein Explorieren von Musik und Spielvorgängen und beinhaltet vielerlei Lernaktivitäten.
- Die dem selbstgesteuerten Üben zugrunde liegenden Lernwünsche sind mit hohen Motivationsenergien verbunden. Eigene Wege des Übens werden gebahnt. Es stellt sich kaum Frustration ein. Persönlicher Lernwunsch und selbstregulierte Übepraxis bilden eine Einheit.
- Sofern die Anfänger von ihren Lehrern Anweisungen zum Üben erhalten, helfen sie ihnen nicht ohne weiteres, sondern führen eher zu einem entfremdeten Üben (vgl. etwa das „Abschrubben“ in Übebiographie 2). Solche Vorschriften bleiben unproduktiv, weil sie nicht dem entsprechen, was die Kinder ihrem Entwicklungsstadium gemäß lernen wollen und können (vgl. auch den Beitrag von Michael Dartsch in diesem Band).
- Weitreichende Entwicklungsprozesse laufen unabhängig von Lehrerdirektiven ab. Mitunter erscheinen gar Lehrende als „Störfaktoren“ einer dem Schüler gemäßen Übepraxis. (Beispiel

aus einer anderen Übebiographie: „Ohne Lehrer gab es keinen Übestress und ich konnte mich so langsam/langsamer entwickeln.“)

- Erst nach jahrelanger Übepraxis, meist erst im Erwachsenenalter, erfolgt ein Lernen dessen, was dann als „Üben“ gelten gelassen wird. Die früheren musikalischen Tätigkeiten, die im Sinne der eingangs zitierten Bemerkung von Artur Schnabel durchaus als ein dem Üben entsprechendes „Musikmachen“ zu sehen sind, erscheinen nun vorwiegend defizitär (obwohl durchaus zielorientiert wiederholt, verbessert und ein Ziel – bis hin zur Studierfähigkeit – erreicht wurde). Die Produktivität dieser frühen Aktivitäten bleibt weitgehend unreflektiert.
- Geregeltes Üben gewinnt im weiteren Verlauf des Lernweges den Rang eines moralischen Gebots. Durch die Vorgabe differenzierter Strategien erscheint ein lustvolles Durchspielen von Musik zusehends als geradezu „sündhaft“.
- Die Weiterentwicklung der Übepraxis und der individuellen „Übekultur“ bleibt auch nach langjährigem Übenlernen und auch im Erwachsenenalter eine persönliche Herausforderung. Diese Feststellungen regen zu weiteren Überlegungen an. Zu fragen bleibt nämlich zum einen nach Prinzipien des Übens und Übenlernens, die als Bedingungen des an den Biographien Beobachteten wirksam sind, und zum anderen nach einem pädagogischen Verhalten, das diese Prinzipien berücksichtigt. Die nachfolgenden knapp gefassten, teilweise durchaus hypothetischen, spekulativen Überlegungen folgen diesen Fragerichtungen und leiten damit hin zum zweiten Teil dieses Beitrags, der sich um Ansätze zu einer Theorie des Übens bemüht.
- Vielleicht verbinden Musikpädagogen mit dem Begriff „üben“ nicht selten eine recht eng gefasste, auf Perfektionierung von Spielvorgängen gerichtete Aktivität, und vielleicht bauen sie dementsprechend mit dem Bild, das sie von der mit diesem Begriff bezeichneten Tätigkeit haben, mitunter ein pädagogisches Schreckgespenst auf (– erinnert sei noch einmal an die eingangs zitierte Bemerkung von Artur Schnabel). Dadurch besteht die Gefahr, dass selbstgesteuerte, produktive, aber die besagten Kriterien des Übens nicht erfüllende Musizierpraktiken von Schülern von den Lehrern in ihrem Lernpotential verkannt werden.
- Vermutlich können Kinder und Jugendliche noch nicht so üben, wie Erwachsene es sich vorstellen und wie diese es in Bezug auf den eigenen Entwicklungsstand als effizient erfahren. Nicht jede Phase des Musiklernens erfordert ein in diesem Sinn erfolgreiches „Üben“. Das verpönte „Durchspielen“ ist eine entwicklungspsychologisch angemessene, auf eine musikalische Gesamtvorstellung ausgerichtete Tätigkeit. Ein aufgenötigtes „analytisches“, zerlegendes Üben funktioniert noch nicht. So defizitär ein solches Üben erscheinen mag: es ist gelebtes, erfülltes, authentisches Üben – im Gegensatz zu einer vielleicht gehorsam exekutierten, aber fremd bleibenden Übeweise.
- In selbstgesteuerter, explorativer Musikpraxis gehen Menschen ihrem jeweiligen Entwicklungsstand gemäß ihren musikalischen Interessen nach. Diese Musikpraxis sollte – sofern sie überhaupt dem Lehrenden einsichtig ist – nicht durch starre Übegebote als „unmoralische“ Tätigkeit stigmatisiert werden.
- Nötig ist offenbar ein persönlicher Entwicklungs- und Reifungsprozess im Übenlernen, der durch Instruktionen nicht beliebig verkürzt werden kann. (Erinnert sei an Übebiographie 1: auch da, wo die bereits weit fortgeschrittene Autorin von ihrem Lehrer sinnvolle Hinweise zum „Wie“ des Übens erhielt, halfen sie ihr nicht unmittelbar; erst, als sie selbst einen „Erkennungsprozess“ vollzogen hat, vermochte sie besser zu üben.) Die Autorin einer Übebiographie formulierte: „Wachstum braucht Rhythmus und Zeit.“
- Differenziertes Üben (verstanden als „Ausfeilen“ einer musikalischen Darstellung) erfordert – in Begriffen von Jean Piaget ausgedrückt – ein hohes Maß an Mobilität und Reversibilität des Wahrnehmens und Denkens auf vielen Ebenen. Diese Fähigkeiten und ihre ebenfalls erfor-

derliche Koordinierung sind nur nach und nach auf einem langen, niemals an ein endgültiges Ziel gelangenden Lernweg zu erwerben.

- Vielleicht ist es pädagogisch hilfreich, das Übenlernen als einen Entwicklungsvorgang zu betrachten, dessen Verlauf bei allen wie auch immer gearteten Instruktionen doch einem individuellen „Programm“ des jeweiligen Menschen folgt. Diese Vorstellung fördert die auf Seiten des Lehrers wünschenswerte Sensibilität für die Besonderheit des jeweiligen Schülers wie auch die Geduld und das Verständnis dafür, dass das tatsächliche Praktizieren von Anweisungen im Üben oft nicht ohne weiteres, sondern erst in späteren Entwicklungsstadien, gelingt. Eine „Übekultur“ (vgl. Biographie 5), die diesen Namen verdient, kann nicht verordnet, sondern muss nach und nach individuell hervorgebracht werden.
- Die Motivationsstärke des Übens richtet sich nach dem, was ein Übender jeweils als bedeutungsvoll, faszinierend, herausfordernd empfindet. Dieses lern- und übewirksame Interesse folgt oft nicht der „Sachlogik“ im Aufbau von Musizierfähigkeiten. Das von Seiten des Lehrers „Richtige“ kommt für den Schüler oft „zur falschen Zeit“ (vgl. den Violinunterricht in Übebiographie 2).
- Übehinweise müssen sehr individuell auf den jeweiligen Übenden abgestimmt sein. Eine sinnvolle Übeanleitung sollte die Selbststeuerung des Übenden fördern und ihn unterstützen in dem, was dem Entwicklungsstadium seiner musikalischen Interessen und Musiziermöglichkeiten gemäß „dran“ ist. Dies ist eine sehr diffizile pädagogische Aufgabe.
- Nicht nur, aber besonders im Anfangsstadium sollte Üben immer auch Musizieren sein. Ein gemeinsam praktiziertes Erarbeiten und Ausführen von Musik „übt“ die jeweiligen Fähigkeiten und „übt ein“ in eine übende Beschäftigung mit Musik.
- Da ein produktives Üben auch immer ein Sich-selbst-Üben beinhaltet, ist fremdbestimmtes Üben ein Widerspruch in sich selbst. Übenlernen bedeutet Selbstständigwerden (– auch im Adaptieren von Strategien und Reglements).

II. Ansätze zu einer Theorie des musikalischen Übens

Was ist Üben? Die Antwort auf diese Frage wird sehr unterschiedlich ausfallen – je nachdem, welche Wissenschaft die Perspektive liefert, aus der die Überlegungen erfolgen. Üben stellt sich beispielsweise als Untersuchungsgegenstand der Lerntheorie anders dar denn als philosophische „Disziplin“; zudem treten in der Geschichte des Lehrens und Lernens sehr vielgestaltige Konzepte und Praktiken des Übens auf. Die verschiedenen Zugänge, die uneinheitlichen Wahrnehmungs- und Denkweisen im Blick auf die gleiche Sache spiegeln sich in verschiedenen Wissenschaftssprachen, zwischen denen eine Verständigung nicht immer leicht fällt. Dies gilt allgemein für das Üben. Aber auch beim musikbezogenen Üben ist die Vielfalt der Absichten und Bemühungen in der Fachliteratur beträchtlich. Gerhard Mantel verweist auf deren Spannweite: „Die Inhalte der Publikationen zum Themenbereich ‚Üben‘ reichen von rein mechanistischen Bewegungsanweisungen einerseits, in denen vor lauter Technik und ‚Know-how‘ der künstlerische Mensch kaum noch vorkommt, bis hin zu ideologisch-ganzheitlich ausgerichteten Denkweisen andererseits, denen eine genaue Bewegungsbeschreibung schon suspekt ist.“ (Mantel 2001, S. 11) Das besondere Anliegen der nachfolgenden Ausführungen besteht darin, verschiedene Sichtweisen auf das musikalische Üben zu ermöglichen und so den Reichtum der mit diesem Begriff angesprochenen Tätigkeiten zu verdeutlichen. Vielleicht gelingt es, den allzu oft negativ besetzten, mit Vorstellungen von Frustration, Entsagung, mechanisch verrichteter Paukerei etc. verbundenen Begriff zu nobilitieren, ihm Glanz und Attraktion zu verleihen: durch ein Nachspüren dessen, was bei dieser Tätigkeit geschieht – und vor allem auch: geschehen kann. Vielleicht kann die „Schau“ auf das Üben von einer theoretischen Warte aus in der Lern- und

Lehrpraxis die Wahrnehmung verfeinern und die Phantasie wecken, sodass Einsichten für die Verbesserung der Übep Praxis entstehen.

II.1 Üben ist umfassendes Lernen

Die Pädagogik betrachtet das Üben normalerweise als „Teil des Lernprozesses, durch den Lernergebnisse dauerhaft gesichert werden sollen.“ (Schaub/Zenke 1995, S. 555) Nach dieser Modellvorstellung ist das Üben zwar eine Lerntätigkeit, jedoch eine sehr begrenzte, reproduktive: nachdem das „eigentliche“ Lernen voranging, erfolgt nun im Üben ein in Wiederholungen geschehendes Einschleifen des erworbenen Lernstoffs.

Diese gängige Auffassung wird besonders dem – hochkomplexen – musikalischen Üben nicht gerecht. Unter Bezugnahme auf die Lerntheorie von Robert Gagné verdeutlicht Klaus-Ernst Behne, „daß musikalisches Lernen ein sehr umfassender Prozeß ist, der alle Ebenen gleichermaßen betrifft, wobei die motorischen Fertigkeiten im allgemeinen nur das sichtbare Ergebnis des gesamten Lernprozesses darstellen: Wenn ein Schüler ein Stück ‚richtig‘ gespielt hat, muß er sehr viel gelernt haben; kann er es nicht, bleibt offen, was gelernt wurde und was nicht.“ (Behne 1997, S. 65) Selbst ein Üben, das lediglich als Vervollkommen der Wiedergabe eines in der Vorstellung und der instrumentalischen bzw. vokalen „Grundaufführung“ bereits gelernten Musikstücks aufgefasst wird, ist mehr als ein mechanisch vorgestellter motorischer Einschleifprozess. Selbst diese Tätigkeit beinhaltet eine Fülle von Vorstellungs-, Steuerungs- und Wahrnehmungsvorgängen. Und nicht nur setzt es ein vielfältiges Begreifen musikalischer wie motorischer Strukturen voraus, sondern es führt auch zu neuen Wahrnehmungen und Erfahrungen – dies schon deshalb, weil es im menschlichen Handeln keine identischen Wiederholungen gibt – und somit zum Erwerb neuer Lernsubstanz.

Selbst in einem relativ „kopflös“ praktizierten Üben geschieht also mehr als eine reproduzierende Vertiefung von etwas bereits Vorhandenem. Um so mehr gilt dies für eine entwickelte, differenzierte Übep Praxis. Das Gefährliche und Schädliche der besagten reduzierten Auffassung des Übens liegt vor allem darin, dass sie dem Bewusstsein für die Möglichkeit eines solchen Übens entgegenwirkt.

Lerntheoretiker unterscheiden zwischen „deklarativem“ und „prozeduralem“ Wissen (z. B. Seel 2003). Deklaratives Wissen zeigt sich in der Fähigkeit, Sachverhalte zu beschreiben und zu erklären; „prozedurales“ Wissen (oder vielleicht zutreffender: prozedurale Kompetenz) erfüllt sich im Ausführenkönnen einer Handlungskette, sei sie motorischer oder kognitiver Art. Üben erscheint nach Maßgabe dieser Unterscheidung als „prozedurales Lernen“: als ein Erlernen der praktischen Ausführung von Musik. Diese übliche Bestimmung (vgl. Kapitel „Prozedurales Lernen“ in Seel 2003, S. 207–223) darf jedoch nicht „exklusiv“ verstanden werden: Prozedurale und deklarative Kompetenzen stehen sich nicht polar gegenüber, sondern sind vielfältig vermittelt. Üben bewirkt, „daß deklaratives Handlungswissen durch vielfältige Wiederholungen [...] zum festen Bestandteil einer (Lösungs-)Prozedur wird und bei deren Vollzug automatisch mitaktualisiert wird.“ (Seel 2003, S. 222) Noch bündiger: „Deklaratives Wissen, d. h. Wissen über das Wie der Ausführung einer Handlung, wird durch Übung und Wiederholung zu prozeduralem Wissen“ (ebd.).

Diese Aussage klingt freilich sehr einfach und lässt leicht die diesbezüglichen Übep Probleme übersehen. Gerade die „Umwandlung“ von deklarativen in prozedurale Fähigkeiten bildet eine der größten Schwierigkeiten des Übens. Erklärungen, auf welche Weise sinnvoll zu üben ist, helfen Schülern oft selbst dann nicht, wenn sie diese Erklärungen perfekt wiedergeben und begründen können. (Ein schlagendes Beispiel: Eine Studentin erläuterte in einer Prüfung kenntnisreich die Effizienz des Mentalen Übens; auf die Frage, ob dies mit ihren eigenen Erfahrungen übereinstimme, kam die verblüffende Antwort, dass sie bisher noch nicht damit gearbeitet

habe.) In jedem Fall: Prozedurale Fähigkeiten *enthalten* deklaratives Können; sie „verflüssigen“ dieses gewissermaßen in der Ausführung einer Handlung.

Auch bei anderen Einteilungen von Vorgängen des Lernens besteht die Gefahr, dass das Üben, bestimmt als *eine* unter anderen Lernarten, unzulässig verkürzt erscheint. Dies gilt wiederum besonders für das hochkomplexe musikalische Üben. So berechtigt einerseits eine Fokussierung auf zentrale Elemente des jeweiligen Lernens ist – beim musikalischen Üben vor allem das motorische Lernen –, so darf doch andererseits nicht verkannt werden, dass in diesem Lernen durchaus andere Lernvorgänge mitwirken – mehr oder minder stark, je nach Qualität des Übens.

Als Beispiel sei kurz die dem aktuellen Stand der Lernforschung Rechnung tragende Systematik von Norbert M. Seel betrachtet. Seel unterscheidet fünf „Formen des Lernens“, die er als grundlegende „Lern- und Denkprozesse“ beschreibt (und von anderen unter „Lernergebnissen“ behandelten und hier nicht angesprochenen Lernphänomenen absetzt):

1. „*Bedeutungserzeugendes* (bzw. synonym: ‚generatives‘) Lernen [...]: Die Fähigkeit einer Person, Informationen zu enkodieren und zu speichern, also Wissen zu erzeugen und abzurufen [...].
2. *Begriffliches Lernen* als Vorgang der semantischen Bereichsbildung, wie sie der Begriffsbildung und dem sprachlichen Lernen zugrunde liegt. [...]
3. *Inferenzielles Lernen* im Sinne schlußfolgernder und gehalterweiternder Denkprozesse [...].
4. *Prozedurales Lernen* als Entwicklung und zunehmende ‚Automatisierung‘ kognitiver Fertigkeiten und Makrooperatoren [...].
5. *Metakognitives Lernen* im Sinne exekutiver Lernprozesse, die sich auf die Einschätzung und Bewertung individueller Lernfähigkeiten und -beschränkungen beziehen und demzufolge selbstregulierende und -kontrollierende Strategien des Wissensmanagements betreffen.“ (Seel 2003, S. 32)

Obwohl das Üben, wie angedeutet, primär dem „prozeduralen Lernen“ zuzuordnen ist, fällt es nicht schwer, auch die anderen Lernformen als tatsächliche oder potentielle Komponenten eines entwickelten musikalischen Übens auszumachen.

Bedeutungserzeugendes Lernen ereignet sich beim Musizieren in einfachen Formen etwa im Nachspielen einer gehörten bzw. vorgestellten Melodie oder im klanglichen Realisieren eines Notentextes: die Wahrnehmung und Umsetzung eines akustischen oder visuellen Substrats in Klang ist ein Vorgang des Bedeutunggebens. – Viele ökonomisierende Vorgänge beim Üben basieren auf *begrifflichem Lernen*: das Erkennen und Darstellen musikalischer Strukturen (z. B. legato-staccato, Vordersatz-Nachsatz), aber auch das Identifizieren und Ausführen erforderlicher Spielbewegungen kommt ohne begriffliches Lernen nicht aus. – *Inferenzielles Lernen*, bei dem „die Grundformen des deduktiven und induktiven Denkens zu unterscheiden sind“ (Seel 2003, S. 205), ist bereits beim Erlernen der Notenschrift und ihres Systemcharakters erforderlich: im 4/4-Takt etwa muss eine Folge von Notenwerten auf die Quantität und die (metrische) Qualität dieser Taktart bezogen und entsprechend umgesetzt werden können. – Die Bedeutsamkeit des *metakognitiven Lernens* für das Üben schließlich zeigte sich in den im ersten Teil vorgestellten Übebiographien als zentrales Problem bei der Entwicklung von Übekompetenzen: erst die Fähigkeit, über das eigene Tun, die eigenen Ansprüche und erreichten Resultate kritisch nachzudenken, ermöglichte ein „mündiges“ Üben. Andererseits erwiesen sich in den Übebiographien bereits die frühen, teilweise neben dem Unterricht betriebenen Übepraktiken als durchaus selbstregulierte Aktivitäten im Sinne des metakognitiven Lernens: vorhanden waren eine „selbständige Festlegung von Lernabsichten, -zeiten und -methoden“, ein Lernen durch „Selbstinstruktion“, „das Erleben eigener Verursachung“, wodurch „die Selbstverstärkung als ein zentrales Moment selbstgeregelter Lernens“ (Seel 2003, S. 230, nach Zimmermann 1990) hervortrat.

Vielleicht lässt sich sagen: Je besser, d. h. lernintensiver, musikalisches Üben, desto mehr sind in das prozedurale Lernen die anderen Lernformen integriert. Sie differenzieren und vertiefen nicht nur das motorisch vollzogene Üben und seine Resultate, sondern sie ermöglichen erst das Gelingen einer musikalischen Darstellung. Jeder erfahrene Lehrende kennt Situationen, in denen ein einziger Hinweis auf musikalische Strukturen (scheinbar) „Wunder wirkte“ und ein Ausführungsproblem beseitigte, das zuvor durch noch so hartnäckiges motorisch verengtes Üben nicht aufzulösen war. Erst das Begreifen musikalischer Zusammenhänge führte zu einer angemessenen Vorstellung des zu Spielenden; es lenkte die Wahrnehmung auf die richtige Spur, es machte das Resultat überprüfbar und korrigierbar.

Aufschlussreich für eine weitere lerntheoretische Klärung des Übens erweisen sich die beiden polaren Grundvorstellungen von Lernen, die auf Platon und Aristoteles zurückgehen und in der Geschichte der Pädagogik immer wieder als lerntheoretische Prämissen fungierten:

„Für Platon bedeutete L.[ernen] Wiedererkennung, und zwar der Ideen, die die Seele immer schon in sich trägt und die anlässlich konkreter Sinneseindrücke reaktiviert werden. Dieser Begriff von L.[ernen] hat seine Wirkungsgeschichte über Augustinus, Leibniz, den Dt. Idealismus bis zur Theorie von L.[ernen] als Einsicht [...]. Für Aristoteles ist die Seele eine tabula rasa (eine leere Tafel), auf die die Sinneseindrücke eingetragen werden; L.[ernen] bedeutet, so gesehen, Aufnahme und Speicherung von Sinnesdaten. Diese Auffassung lässt sich über Locke, Hume, den englischen Empirismus, den Behaviorismus bis zu gegenwärtigen Konditionierungstheorien verfolgen. Meint L.[ernen] im ersten Falle vorwiegend die theoretisch-kontemplative Bemühung um Selbsterkenntnis, so geht es im zweiten Falle vor allem um die technisch-praktische Verarbeitung und Nutzung von Informationen.“ (Böhm 2000, S. 342)

Einerseits erfolgt im Üben eine Aneignung von mentalen, kognitiven und motorischen Fähigkeiten: Musikalische Phänomene wie z. B. Puls, Metrum, Takt, Rhythmus müssen sinnlich erfahren, sodann mental repräsentiert und schließlich in ihrem Systemcharakter verstanden werden, damit ein „musikalisches“, die Strukturen der Musik verlebendigendes Musizieren möglich ist. Ebenso nötig ist es, spezifische spieltechnische Bewegungen zu erlernen, um die Musik auf einem Instrument darstellen zu können. So betrachtet erscheint Üben als ein Erwerben von zunächst Fremdem, Unvertrautem.

Ebenso jedoch geschieht im Üben der beiden genannten Fähigkeitsbereiche auch ein „Wiedererkennen“, ein Aktualisieren von unbewusst Vorhandenem oder von unkenntlich Gewordenem. In der Wahrnehmung von Puls und Atem etwa spürt der Übende seiner eigenen Leiblichkeit nach und intensiviert sein „Selbstgefühl“. Zudem bilden Rhythmus und Periodizität solcher körperlichen Grundvorgänge grundlegende Schemata, die eine Erfahrung und Wiedergabe zeitlicher Strukturen, wie sie die Musik entfaltet, erst ermöglichen. Das Üben von Musik erfolgt umso gründlicher und produktiver, je mehr der Erwerb musikalischer Kompetenzen einhergeht mit körperlicher Sensibilisierung und mit dem Erspüren der Analogien von musikalischen und körperlichen Verhältnissen (schwer-leicht, Spannung-Entspannung, musikalischer und körperlicher Gestik u. a.). Das Spiel großer Musikerinnen und Musiker zeichnet sich aus durch hohes Gespür für ihre spezifische „Körperintelligenz“. Nicht ein durch mechanisierte Technik fremdbestimmter „Spielapparat“, sondern ein in seinen Grundfähigkeiten vertrauensvoll wahrgenommener Körper ermöglicht die volle Entfaltung menschlicher Musizierfähigkeiten. So gesehen geht es beim Üben immer wieder darum, hineinzuspüren in den Körper, zu lernen, sich von ihm führen zu lassen, anzuknüpfen an Grundmuster von Bewegungen, mit denen Menschen zwar auf die Welt kommen, die aber häufig genug im Laufe ihres „Großwerdens“ deformiert werden.

II.2 Üben als Bildung

Üben ist umfassendes Lernen. Aber Üben ist noch mehr: Im Üben vollzieht sich ein komplexer Bildungsprozess.

Der Begriff „musikalische Bildung“ steht in jüngster Zeit, seit Musikunterricht sich angesichts knapper öffentlicher Mittel in seiner Wertigkeit verstärkt legitimieren muss, in musikpädagogischen und kulturpolitischen Diskussionen hoch im Kurs. Das spezifische Bildungspotential des musikalischen Übens geriet dabei bislang noch nicht ins Blickfeld eingehender Untersuchungen. Die Fokussierung mag unnötig erscheinen – denn alles, was sich über die Bildungsqualität des Musikmachens im Allgemeinen sagen lässt, gilt doch wohl auch für das Üben. Musizieren ist ja von Üben nicht zu trennen. Vielmehr lässt sich das Musikmachen selbst als eine Übung, eine (Aus-)Übung von Kunst, betrachten: In der Tat „übt“ es menschliche Fähigkeiten auch dann, wenn das Stadium des eigentlichen, vorbereitenden Übens bereits zurückliegt.

Was ereignet sich im Musizieren, was sind die besonderen Qualitäten dieser Tätigkeit, welche Potentiale werden hierbei „geübt“ (und müssen im vorbereitenden Üben aufbauend geübt – erschlossen, heran„gebildet“ – werden)? Besonders bedeutsam erscheinen mir diese Aspekte:

- „Musizieren ist ein klangliches Gestalten von künstlerisch strukturierter, erlebnisintensiv erfüllter Zeit. [...]“
- Musizieren ist das Vollziehen und Realisieren von vielfältigen (energetischen, emotionalen, kommunikativen ...) Spannungsverläufen. [...]
- (Instrumentales) Musizieren ist eine Verklanglichung, Belebung von ‚Fremdkörpern‘ (‚Klangkörpern‘, Instrumenten) durch Aktivitäten des menschlichen Körpers. Im Musizieren weitet sich der Körper des Spielers auf das Instrument aus. Menschlicher Körper und Klangkörper verbinden sich im Musizieren symbiotisch.
- Musizieren ist eine einzigartige künstlerische Körpererfahrung. Musizieren verfeinert die Wahrnehmung des emotional belebten Körpers; es entwickelt und diszipliniert in unendlicher Differenziertheit körpersprachliche Potentiale.
- Musizieren ist eine ‚Schule der Vernetzung‘ von körperlichem, emotionalem und kognitivem Handeln.
- Musizieren ist ein Modell für ein humanes, nicht-entfremdetes Verhältnis zur Technik.
- Musizieren ist eine ‚kunstübergreifende‘ Aktivität, an der neben bzw. zusammen mit dem Hervorbringen von Klängen weitere künstlerische Vermögen beteiligt sind: vor allem Elemente des Schauspiels (Mimik, Gestik, Inszenierung, Raumgestaltung), der Rhetorik (Selbstpräsentation, Umgang mit dem Publikum), aber auch Potenziale der Bildenden Kunst (etwa der Sinn für die grafische Ausdrucksgestalt von Notentexten).
- Musizieren ist ein beständiges Austarieren des ‚Dionysischen‘ und des ‚Apollinischen‘: der Spannung zwischen emotionaler Verkörperlichung musikalischer Gehalte und deren distanzierend kalkulierter Darstellung. [...]
- Musizieren ermöglicht einzigartig intensive geschichtliche Erfahrungen. Musizierende agieren leibhaftig mit Geschichte. Wer historische Musik wiedergibt, erfährt nicht nur etwas über die jeweilige Epoche (ihr Lebensgefühl, ihren Ausdrucksradius, ihr Zeitempfinden usw.), sondern er vollführt tatsächlich gegenwärtig ein einer anderen Zeit entstammendes artifizielles gestaltetes, in seinem Ablauf minutiös organisiertes Geschehen. Im Musizieren werden das geschichtliche Darstellungsobjekt und das darstellende Subjekt eins.
- Im Musizieren ereignet sich eine doppelte Mimesis: der Spielende verwandelt sich der Musik an und die Musik dem Spielenden.
- Musizieren bietet die Möglichkeit, ins Werk gesetzte Gefühlsqualitäten und -entwicklungen in subtilster Nuanciertheit sowie in untrennbarer Einheit von Psyche und Physis zu erleben und darzustellen. [...]“ (Mahlert 2003, S. 15f.)

Gewiss lassen sich die vielschichtigen, im Laufe der Geschichte entstandenen Verzweigungen des Bildungsbegriffs nicht in einer knappen „Faustformel“ bündeln. Aber es gibt doch etliche Motive, die – unterschiedlich konkretisiert – diversen Bildungstheorien als wichtige Bestimmungen des Begriffs gemeinsam sind. Einige von ihnen findet man unschwer in den vorstehenden Aussagen über das Musizieren. Als „Schule der ‚Vernetzung‘ von körperlichem, emotionalem und kognitivem Handeln“ erfüllt das Musizieren wie kaum eine andere Tätigkeit das Bildungskriterium der „Ganzheitlichkeit“. Kunstvolles Musizieren zeichnet sich durch eine „Harmonie und Proportionierlichkeit“ (von Hentig 1996, S. 41) dieser Potentiale aus, und eben diese von Wilhelm von Humboldt akzentuierten Bildungskriterien spielen als Leitziele im musikalischen Üben eine wichtige Rolle. „Ganzheitlich“ vollzieht sich eine „Aneignung von Welt“, die geschichtlich vorgegebenes nicht zum bloßen Wissensobjekt verkürzt, sondern als Erfahrung auf allen Ebenen vermittelt. Die Weite dieser „Aneignung von Welt“ beruht des Weiteren auf der „kunstübergreifenden“ Vielfalt der Darstellungselemente, die im Musizieren mitbeteiligt sind und im Üben entwickelt werden. In der „Anverwandlung“ von Musik „bildet“, d. h. verändert und erweitert sich die Persönlichkeit: In Mimesis ist (in der Begrifflichkeit von Jean Piaget ausgedrückt) „Assimilation“ unlöslich verbunden mit „Akkommodation“. So, aber auch sehr konkret etwa im Verhältnis zur Technik, kommt in einem differenzierten Musizieren und Üben Bildung als Gegenwirkung zur Entfremdung von auszuführenden Tätigkeiten und deren zu bearbeitenden Objekten zum Tragen.

„Bildend“ ist, wie angedeutet, nicht nur das im Musizieren selbst sich vollziehende Üben, sondern ebenso das aufbauende, erschließende Üben. Es lässt sich 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, „durchgefühlt“, 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.

Viele Übehandlungen lassen sich den Hauptbereichen der Semiotik zuordnen: Syntax, Semantik, Pragmatik. Wer ein Musikstück übt, beschäftigt sich mit musikalischer Syntax (etwa mit der Gliederung eines Stückes, seinen Teilen und ihrem Verhältnis zueinander, den harmonischen und rhythmischen Strukturen, dem Aufbau und dem Spannungsverlauf einzelner Phrasen usw.), mit musikalischer Semantik (mit den Grundcharakteren und den einzelnen Ausdrucksnuancen) sowie mit der Pragmatik einer Musik (mit den Möglichkeiten der Ausführung in den einzelnen musikalischen Parametern, mit der angemessenen Haltung, Gestik, Mimik beim Spielen, dem Auftreten und Darstellen vor Publikum usw.). Wer übt, beschäftigt sich im Erschließen der Musik aber auch immer mit sich selbst: Der Übende lernt ja, die Musik als seine *eigene* Äußerung zu verklängen. „Etwas üben“ heißt immer auch „sich üben“: „objektives“ und „subjektives“ Üben sind nicht voneinander trennbar. Die musikalisch ausgeprägten Charaktere, Haltungen, Gesten, Gedanken müssen zu Charakteren, Haltungen, Gesten, Gedanken des Spielers werden. (Erinnert sei an eine Strategie aus Übebiographie 1: „... versuche, mir Gedanken, Bilder oder Gefühle zurechtzulegen, die ich mit den Motiven in Verbindung bringen kann.“) Zusammen mit der musikalischen Introspektion findet also immer auch eine Exploration der eigenen persönlichen Erlebnis- und Darstellungsmöglichkeiten statt. Der Übende „bildet“ sich die Musik nach und nach „ein“, und zwar im doppelten Sinn: er imaginiert sie immer differenzierter, und er lässt seine ihm gemäße Art der Ausführung von ihr „bilden“. Musik gestalten ist nicht zuletzt von ihr

gestaltet werden. In mimetischen Vorgängen verschränken sich Empfangen und Handeln unlösbar. Und Mimesis ist Grundlage aller Bildung.

Die Einsicht, dass das „Üben von etwas“ immer auch ein „Sich-Üben“ enthält, erweist sich als bedenkenswert im Blick auf das Verhältnis von Autonomie und Heteronomie, von Selbst- und Fremdbestimmtheit des Übens. In den Übebiographien war mehrfach zu beobachten, wie wenig selbstverständlich es besonders Kindern und Jugendlichen gelingt, „an sich“ einleuchtende didaktische und methodische Instruktionen zum Üben sinnvoll anzuwenden. Offenbar regen sich unmittelbare Widerstände gegen eine – noch so Erfolg versprechende – Reglementierung des Übens von außen. Vielleicht liegt ein wesentlicher Grund darin, dass niemand sich ohne weiteres vorschreiben lassen möchte, wie er oder sie im Üben „sich übt“. Eine der eigenen Persönlichkeit gemäße Art des Übens zu entwickeln, die den eigenen, zunächst nur latenten Lern- und Bildungswünschen gerecht wird, dabei Instruktionen so in das Üben zu integrieren, dass sie nicht als heteronome Vorschriften, sondern als anverwandelte, selbstbestimmte, frei und flexibel gehandhabte Erschließungstechniken praktiziert werden – dies kann in der Regel wohl nur in einem langwierigen individuellen Selbstfindungsprozess geschehen. Dementsprechend lesen sich Übebiographien wie die im ersten Teil zitierten immer wieder wie persönliche Bildungsgeschichten. Verschiedenste Bildungstheorien stimmen darin überein, dass sie die Selbstbestimmung der Person als ein Kernmoment von Bildung betrachten. Bildung ist immer Selbstbildung: Niemand kann jemand anderen „bilden“. Dies gilt auch für die Bildung, die sich im Üben vollzieht. Üben ist, weil es stets ein Sich-Üben enthält, auf Selbstbestimmtheit hin angelegt.

Im Verhältnis zu pragmatischen Übelehren mögen die hier angestellten Überlegungen zum Bildungspotential des Übens zunächst als „abgehoben“, „sonntagsredlich“ erscheinen – als ein Beispiel also jener „ideologisch-ganzheitlich ausgerichteten Denkweisen, denen eine genaue Bewegungsbeschreibung schon suspekt ist.“ (Mantel 2001, S. 11, vgl. oben S. 23) Zu fragen wäre dann aber, ob nicht gerade in vielen „handfesten“, umstandslos verabreichten und als ohne weiteres adaptierbar betrachteten Bewegungsanleitungen ein erheblich massiveres Stück Ideologie am Werke ist: die Ideologie eines mechanistischen Funktionierens von Vermittlungs- und Aneignungsprozessen und – noch bedenklicher – der Fiktion einer allgemein gültigen, „überpersönlich“ funktionierenden, ja entpersönlichten Musizierperfektion. Ein aufgeklärter, verantwortungsbewusster Pädagoge muss diese Ideologie durchschaut haben, um nicht unheilvoll zu wirken. Gewiss lässt sich Üben, wie noch zu zeigen sein wird, durchaus auch unter dem Aspekt der Anwendung von Wissenschaft gewinnbringend betrachten. Wer kompetent übt, verfügt in der Regel über ein differenziertes, wissenschaftlich erhärtetes Wissen von Abläufen, Funktionsweisen und sinnvollen Strategien musikalischen Lernens. Im Zusammenhang von Überlegungen zum Verhältnis von Üben und Bildung scheint es jedoch angemessen, eine verabsolutierte Ausrichtung einer Übedidaktik auf normative Wissenschaftsergebnisse kritisch zu betrachten. So nützlich etwa physikalisch fundierte, pragmatische Beschreibungen von Bewegungsabläufen sein können, wenn es dem Lernenden gelingt, Bewegungen mimetisch zu bilden, d. h. sie sich individualisierend anzueignen und zu beleben, so problematisch bleiben sie häufig genug, wenn sie zu fremdbestimmtem Agieren veranlassen. Entsprechende von außen montierte „Kunstabewegungen“, die in der Tat eher künstlich als künstlerisch (nämlich mimetisch) genannt zu werden verdienen, bedingen eine Entfremdung von der eigenen Körperlichkeit. In einem so angeleiteten und ausgerichteten Üben geschieht dann kein „Bilden“, sondern ein „Verbilden“: es führt zu Heteronomie und nicht zu Autonomie.

Nicht nur in Bezug auf motorisches Lernen ist Übedidaktik von Entfremdung bedroht. Auch die genuinen musikalischen Interessen von Schülerinnen und Schülern geraten allzu leicht ins Hintertreffen. Scheinbar allgemein gültige, d. h. für jede Person und zu jeder Zeit richtige, tatsächlich aber möglicherweise zu früh verordnete Übeanweisungen, die einseitig auf ein vom

Lehrer definiertes Produktideal hin ausgerichtet sind, verfehlen leicht die individuellen, vielleicht sogar geheim gehaltenen Lernwünsche und die im jeweiligen Entwicklungsstadium gegebenen Lernmöglichkeiten. Die empirische Übeforschung bestätigt diesen Befund: „Das Lernen eines jeden Musikers bildet ein einzigartiges Muster.“ (Hallam 1998, S. 63) Ein verordnetes Exerzitium kann als beengendes Korsett empfunden werden. Es erstickt leicht ein lustvoll explorierendes, nach „Gesetzen des elementaren Lernens“ (vgl. Aebli 1983, S. 328ff.) möglicherweise zwar wenig „effizient“ praktiziertes, jedoch authentisch und durchaus produktiv betriebenes Üben, wie es mehrfach in frühen Stadien von Übebiographien zu finden ist. Übedidaktik dürfte um so eher ein „bildendes“ Üben ermöglichen, je mehr sie die bildungsspezifische Leitvorstellung verfolgt, dass Üben ein individueller und autonomer Prozess ist.

Auch ein Verständnis von Üben schließlich, dessen Erfolg sich allein an einer bestimmten leistungsspezifischen Effizienz misst, verkennt die Vielfalt der Bildungsqualitäten, die übendes Umgehen mit Musik bietet. „Trainiert wird auf Leistungen hin.“ (Bollnow 1991, S. 113) Üben ist mehr als Trainieren. Das Nachdenken über Üben als Bildung bewirkt Aufklärung über solche Verkürzungen.

II.3 Üben und Spiritualität

In dem Vorstellungsmodell der „Einbildung“ eines Musikstücks in den Ausführenden, das einem differenzierten Üben so adäquat ist, kehrt – säkularisiert – ein Verständnis von Bildung wieder, das in der Frühzeit des deutschen Begriffs, nämlich in der spätmittelalterlichen Mystik, begegnet: der Mensch bildet sich in mystischer Versenkung Gott ein, und so erfolgt ein „wieder Eingebildetwerden“ [des Menschen, U. M.] in die Gottheit“ (Lichtenstein 1971, Sp. 922). Für diesen Vorgang des „Einbildens“ bietet sich der (heute viel strapazierte) Begriff der Spiritualität an. Sich im Üben vom „Geist“ (lat. *spiritus*) einer Musik führen lassen, ganz und gar in diesen Geist vertieft sein, sodass der oder die Ausführende nach und nach diesen Geist zu verkörpern und vollendet darzustellen vermag – ein solches Üben wäre „spirituell“.

Die „Einbildung von Musik in den Menschen“, musikalisches Üben also, wird heute durchweg als ein rationaler, möglichst rationell zu gestaltender Prozess verstanden. Grundlagen für diese Rationalität liefert die wissenschaftliche Erforschung des Übens; sie ermöglicht es, Praxiswissen zu prüfen, zu begründen (oder zu falsifizieren) und zu erweitern. Daneben darf jedoch ein weiterer rationaler Faktor nicht vergessen werden, der in der Tat erheblich „zu Buche schlägt“: die Notenschrift. Sie ermöglicht eine Art der Rationalität des Übens, die in schriftlosen oder nicht primär mit Schriftlichkeit arbeitenden Musikkulturen nicht existiert. So überaus sinnreich und „geistvoll“ unsere moderne Notenschrift angelegt ist, so wenig versteht es sich von selbst, dass der „Geist“ einer Musik sich in einem notenschriftlich gebundenen Lernen den Ausführenden ohne weiteres mitteilt.

Ähnlich wie eine physiologische Rationalisierung des Bewegungslernens enthält auch die notenschriftliche Rationalisierung des Lernens von Musik neben großen Chancen und Erleichterungen auch Gefahren für ein „spirituell“ geprägtes Üben von Musik. Sie ermöglicht im negativen Extrem ein „Abfingern“ von Musik: eine korrekte Ausführung der schriftlich fixierten Noten, der jedoch keine ausgeprägte innere Vorstellung, keine mentale Repräsentation der Musik als Einheit von Struktur und Ausdruck, kein intensives Erleben der musikalisch gestalteten Zeit zugrunde liegt. Und die notenschriftliche Rationalität führt unter Umständen zu einem Üben, das die „Spiritualität“ eines inhaltlich noch so begrenzten, mühevollen Suchens und Findens von Vorgefertigtem auf dem Instrument unentwickelt lässt.

Als gegenteiliges Extrem eines notengebundenen Übens, das keine musikalische Spiritualität weckt, kann eine frühe musikgeschichtliche Praxis gelten: das äußerst mühselige, vor der Erfindung der Notenschrift übliche Lehren und Lernen der Melodien des gregorianischen Repertoires im frühen Mittelalter. Die entsprechende „Methode des Vor- und Nachsingens einer Me-