

Ulrich Mahlert

# Wege zum Musizieren

Methoden im  
Instrumental- und Vokalunterricht



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

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

Ulrich Mahlert

# Wege zum Musizieren

Methoden im Instrumental-  
und Vokalunterricht



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

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

Bestellnummer SDP 13  
ISBN 978-3-7957-9160-5  
© 2013 Schott Music GmbH & Co. KG, Mainz  
Alle Rechte vorbehalten

Als Printausgabe erschienen unter der Bestellnummer ED 8750  
ISBN 978-3-7957-8750-9  
© 2011 Schott Music GmbH & Co. KG, Mainz

[www.schott-music.com](http://www.schott-music.com)  
[www.schott-buch.de](http://www.schott-buch.de)

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.  
Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen  
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlags.

Lektorat: Nathalie Contrael  
Cover: © Klavier-Festival Ruhr / Kompositionsunterricht im Rahmen  
des Education-Projekts »Spiele – Játékok« / Foto: Ursula Kaufmann

BSS 55815

# Inhaltsverzeichnis

Einleitung .....	7
I. Probleme, Möglichkeiten und Grundzüge einer Methodenlehre für den Instrumental- und Vokalunterricht .....	11
1. Zur Bildungsqualität des Musizierens und des Unterrichts .....	14
2. Methodisches Handeln im didaktischen Fadenkreuz .....	20
<i>Wer</i> lernt? – <i>Was</i> wird gelernt – <i>Wann</i> wird gelernt? – <i>Mit wem</i> wird gelernt? – <i>Wo</i> wird gelernt? – <i>Wie</i> wird gelernt? – <i>Womit</i> wird gelernt? – <i>Warum</i> wird gelernt? – <i>Wozu</i> wird gelernt?	
3. Zum Verständnis des Begriffs »Methode« .....	35
Instruktivistisches und konstruktivistisches Methodenverständnis – Methoden des Forschens, Methoden der pädagogischen Vermittlung – Interdependenzen pädagogischer Faktoren	
4. Erscheinungsformen des Begriffs »Methode« in der Instrumental- und Vokaldidaktik .....	44
Instrumentenübergreifende Gesamtkonzepte von Methoden – Instrumenten- bzw. gesangsspezifische Lehrwerke – Instrumenten- bzw. gesangsspezifische Lehrstrategien – Lernbereichsspezifische Methoden – Schülerspezifische Lehrmethoden – Kulturspezifisch bedingte Lehrmethoden – Aktionsformen – Lehrmethoden in Abhängigkeit von Unterrichtsformen	
5. Drei Modellvorstellungen von Methoden .....	57
»Der Schüler ist die Methode« – »Die Musik ist die Methode« – »Der Lehrer ist die Methode«	
6. Prinzipien des musikalischen Lernens als Orientierungen für methodisches Handeln im Unterricht .....	74
Die partielle Analogie des Lernens von Musik zum Sprechenlernen – Hörvorstellung <i>vor</i> Notenlesen – Die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten im Zusammenhang mit Bewegungs-, Raum-, Gewicht- und Energie- empfindungen – Die Bildung der Feinmotorik aus der Grobmotorik – Lernen im Spiel	
7. Methodische Kompetenzen lernen und lehren .....	81
Leitziel methodische Kompetenz – Wie wird methodische Kompetenz in der Ausbildung gelernt? – Berufspraxis	
8. Worin besteht methodische Kompetenz? Ein Katalog prinzipieller Fähigkeiten .....	96

II. Methodische Kompetenzen in ausgewählten Handlungsfeldern: Überlegungen, Prinzipien, Möglichkeiten .....	99
1. Einführung .....	100
2. Unterrichtsplanung und -vorbereitung .....	105
3. Unterrichtsaufbau und -dramaturgie .....	114
4. Üben .....	125
5. Motivieren .....	134
6. Elternarbeit .....	144
7. Interpretieren I: Verklanglichen .....	153
8. Interpretieren II: Transformieren .....	166
9. Rhythmus .....	175
10. Spielen .....	184
11. Notenschrift .....	195
12. Kommunikation .....	205
13. Improvisation .....	219
14. Technik .....	231
15. Unterrichtsformen .....	243
III. Glücksfähigkeit als Zielperspektive .....	255
1. Glück und Bildung .....	258
2. Glücksverheißung des Musizierens .....	259
3. Glückserfahrungen durch Musik und Musizieren .....	261
4. Was ist Glück? .....	268
5. Methodische Impulse zur Ermöglichung von Glück .....	271
Literaturverzeichnis .....	283

## Einleitung

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

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

Wenn Lernwege individuell sind, dann müssen es auch die Wege des Lehrens sein. Instrumental- und Vokalpädagogen benötigen dann eine Methodenlehre, die ihnen keine starren Anweisungen vorgibt, sondern ihnen ein breites Repertoire methodischer Möglichkeiten vermittelt, ihre methodische Beobachtungs- und Reflexionsfähigkeit entwickelt und vor allem ihre methodische Fantasie weckt. Und was für das Unterrichten gilt, trifft auch für die Vermittlung solcher Fähigkeiten zu. Eine gute Methodenlehre ist bestrebt, dass Lehrende ihre eigenen methodischen Wege finden. Auch darauf zielt mein Bemühen.

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

Lehrer betreute Probe einer Jazzformation; Gruppenunterricht verlangt andere Vorgehensweisen als Klassenunterricht.

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

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

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

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

- den Begriff »Methode« in einer für Instrumental- und Vokalunterricht förderlichen Weise reflektieren;
- das Bewusstsein für die Vielfalt methodischen Handelns in diesem Unterricht fördern;
- anregen, über die Faktoren nachzudenken, die methodisches Handeln beeinflussen bzw. aus denen methodisches Handeln erwachsen kann;



- Methoden nicht nur als Handeln des Lehrers, sondern vor allem auch als Handeln des Schülers begreifen lehren, d. h. nicht nur nach der Methodik des Lehrens, sondern nicht minder auch nach der des Lernens fragen;
- das methodische Repertoire erweitern;
- und vor allem die methodische Fantasie anregen (gemäß Albert Einsteins Diktum: »Fantasie ist wichtiger als Wissen, denn Wissen ist begrenzt«).

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

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

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

Das Buch besteht aus drei Teilen: Der theoretische I. Teil fragt nach Verständnismöglichkeiten des Begriffs »Methode«, klärt seine Verwendungsweisen im Bereich der Instrumental- und Vokalpädagogik und sucht zu umkreisen, was »methodische Kompetenz« in diesem Bereich bedeuten kann. Der praxisbezogene II. Teil geht einer Reihe von konkreten Fragen zu sinnvollem methodischem Handeln im Instrumental- und Vokalunterricht nach. Dabei bieten die im I. Teil entwickelten Gedanken Orientierung. Der III. Teil beschäftigt sich mit dem Phänomen »Glück«. Er fragt nach den

Möglichkeiten von Glück als Zielperspektive methodischen Handelns im Instrumental- und Vokalunterricht. Diese Fragestellung mag zunächst befremden; tatsächlich richtete sich das Wort »Methode« in der antiken griechischen Philosophie auf ein glückliches Leben als Ziel menschlichen Handelns.

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

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

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

Berlin, im Juni 2011

Ulrich Mahlert

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

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

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

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

»Musikalische Bildung findet statt, wenn Menschen in musikalischer Praxis ästhetische Erfahrungen machen. Pädagogisches Handeln, dem an musikalisch-ästhetischer Bildung gelegen ist, muß vielfältige Räume für musikalisches Handeln eröffnen, in denen ästhetische Erfahrungen möglich sind, angeregt und unterstützt werden.« (Rolle 1999, S. 5, zit. nach Kraemer 2004, S. 87) Diese programmatischen Sätze von Christian Rolle weisen besonders dem Instrumental- und Vokalunterricht eine hohe Bildungsqualität zu. Es ist ja geradezu die Bestimmung dieses Unterrichts, dass »Menschen in musikalischer Praxis ästhetische Erfahrungen machen«. Gleichzeitig spricht Rolle die methodische Ebene an. Seine Formulierung drückt aus, was Absicht des vorliegenden Buchs ist: Es möchte »vielfältige Räume für musikalisches Handeln eröffnen, in denen ästhetische Erfahrungen möglich sind«. Methodisches Handeln soll danach streben, »im Unterricht eine Kultur der Bildung zu entwickeln und Unterricht als eine Kultur der Bildung zu realisieren« (Schatt 2007, S. 65). Als Ziel und Maßstab für methodisches Handeln kann daher gelten, musikalische Bildung als Vielfalt ästhetischer Erfahrungen im Unterricht und außerhalb des Unterrichts zu ermöglichen. »Ermöglichen« bedeutet nicht »herbeiführen«: Bei jeder Konzeption methodischen Handelns im Unterricht ist zu bedenken, dass ästhetische Erfahrungen vom Lernenden selbst vollzogen werden. Erfahrungen im Umgang mit Kunst stellen keine pädagogische Verfügungsmasse dar und lassen sich nicht einfach methodisch »machen.«

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

## 1. Zur Bildungsqualität des Musizierens und des Unterrichts

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

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

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

- »Wer ein Instrument beherrscht, hat einen lebenslangen Begleiter;
- das musikalische Können ist eine biographische Schlüsselkompetenz, die alle Sichtweisen beeinflusst;
- wer im eigenen Spiel Musikstücke nachvollzieht und je neu interpretiert, verfügt über eine Fähigkeit, die durch nichts ersetzt werden kann;
- und wer in musikalischen Anschauungen leben und denken kann, bewegt sich in einer einzigartigen Symbolwelt, die präzise verfährt, gerade weil sie in ihrer Tiefe schwer fasslich ist.« (A. a. O., S. 11 f.)

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

Zu erweitern sind Oelkers' Ausführungen zum Bildungswert des Musizierens durch den Hinweis, dass gerade die Musikausübung in besonderem Maße ein wesentliches Moment von Bildung realisiert. Eindrucksvoll zeigt sich im Musizieren, dass Bildung immer Selbstbildung ist. Dies lässt sich gut verdeutlichen an der Tätigkeit des Übens, die ja unabdingbar zum Musikmachen gehört und einen großen Teil der Zeit in Anspruch nimmt, die Musizierende aufbringen müssen. Zum einen enthält das »Üben von etwas« immer auch ein »Sich-Üben«. »Wer übt, beschäftigt sich im Erschließen der Musik [...] auch immer mit sich selbst: Der Übende lernt ja, die Musik als seine *eigene* Äußerung zu verklänglichen. [...] ›objektives‹ und ›subjektives‹ Üben sind nicht voneinander trennbar.« (Mahler 2006, S. 28) Zum anderen lässt sich das

Üben »als ein modellhafter Vorgang von Bildung betrachten und kann als ein Schlüsselbegriff zum Verständnis musikalischer Bildung gelten. Denn im Prozess eines idealen Übens wird eine Musik in vielfältigster Weise, sozusagen von allen musikalischen und persönlichen Seiten, wahrgenommen, durchgearbeitet, »durchgeföhlt«, angeeignet. Das Üben eines Musikstücks ist ebenso unendlich, wie Bildung selbst ein unab-schließbarer Prozess ist: nicht nur, weil Üben niemals an ein definitives Ziel von Per-fektion gelangt, sondern auch deshalb, weil im wiederholenden Üben immer neue Verknüpfungen von Wahrnehmungsinhalten erfolgen können. Die Anzahl der struk-turellen, kinästhetischen und emotionalen Momente nur einer einzigen musikalischen Phrase ist ebenso wenig begrenztbar wie die Möglichkeiten ihrer im Üben stattfindenden Kombinationen.« (Ebd.)

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

Fragt man weiter, welche menschlichen Qualitäten eine im Musizieren sich ent-wickelnde musikalische Bildung beinhaltet, so erweisen sich die Ausführungen von Georg Picht als wertvoll. Picht hat 1963 die Bedeutsamkeit musikalischer Bildung ins-gesamt für die menschliche Bildung behutsam und sorgfältig zu formulieren versucht. Seine Bestimmung lotet noch tiefer als die zitierten Gedanken von Oelkers und Gruhn: »In einer musikalischen Bildung, die diesen Namen verdient, entwickelt sich jene wache Sensibilität, jene subtile Beweglichkeit der Empfindung und jener Sinn für geistige Ordnung, für weitgespannte Analogien und für die unermeßliche Fern-wirkung der leisesten Erschütterungen, an denen man den geistigen, den gebildeten Menschen erkennt. Wenn dies gewonnen ist, braucht man sich um das Verständnis für die übrigen Bildungsgehalte nicht mehr zu sorgen.« (Picht 1963/1965, S. 168) Picht gelangt zu der These: »Die Musik bringt den Raum menschlicher Bildung über-haupt zur Darstellung und ist das Medium, in dem sich alle anderen geistigen Tätig-keiten, mit denen es Bildung zu tun hat, erst entfalten können.« (A. a. O., S. 169)

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

körperlich zu vollziehendes, Denken und Fühlen integrierendes klangliches Gestalten von künstlerisch strukturierter, erlebnisintensiv erfüllter Zeit.

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

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

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



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

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

Solche Fragen stellen sich, wenn gegenwärtig wie so oft von »musikalischer Bildung« und von »Bildung durch Musizieren« die Rede ist. Sie sollen hier offen bleiben, denn sie sind kaum apodiktisch und generalisierend zu beantworten. Picht selbst hätte zwar auf dem Qualitätsunterschied zwischen einem Beethoven-Satz und einem Pop-song als Kriterium für die Möglichkeit von musikalischer Bildung beharrt. Gleichwohl kann auch der Unterricht mit »U-Musik« Qualität haben; auch er vermag »jene wache Sensibilität« und »jene subtile Beweglichkeit der Empfindung« als Momente musikalischer Bildung im Schüler anzuregen. Und warum soll nicht auch in einem solchen Unterricht »jener Sinn für geistige Ordnung, für weitgespannte Analogien« am Werk sein? Ob freilich Popmusik geeignet ist, den Sinn zu bilden »für die unermessliche Fernwirkung der leisesten Erschütterungen, an denen man den geistigen, den gebildeten Menschen erkennt«? Diese Frage mag offen bleiben. Dennoch darf man mit Hermann-Josef Kaiser darauf bestehen, »daß aus dem Gebrauch von Musik in seinen unterschiedlichen Formen [...] musikalische Bildung erwachsen kann. Nur ist letztere [...] nicht planbar im Sinne eines Verfügens über sequentiell geordnete Schritte, die letztendlich dann zu musikalischer Bildung führen.« (Kaiser 1995, S. 25)

Eine Bestimmung musikalischer Bildung wie die von Georg Picht ist zwar schwerlich pädagogisch operationalisierbar. Gleichwohl gibt sie trotz ihrer Abstraktion dem heute so oft ausgehöhlten Begriff eine reiche gedankliche Substanz. Dadurch eignet sich die Bestimmung als musikpädagogische Leitidee durchaus auch für die Praxis. Der Versuch, Instrumental- und Vokalunterricht auf die genannten Qualitäten als Leitvorstellungen auszurichten, ist keine leere Fiktion, sondern vielmehr eine jeweils

methodisch vielfältig konkretisierbare Aufgabe. Sie hält Lehrende dazu an, sich intensiv ebenso in die Besonderheit der jeweiligen Musik zu vertiefen, wie sich in die Persönlichkeit des Schülers zu versetzen und Vermittlungen zu schaffen. Sehr wohl vermögen die von Picht formulierten Kriterien musikalischer Bildung die methodische Fantasie zu beflügeln.

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

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

2. In vielen derzeit zu hörenden Bekundungen zur Wichtigkeit musikalischer Bildung scheint es oft so, als ob Musikunterricht und Musizieren per se bedeutsame Bildungswirkungen hätten. Ob Musikunterricht solche Wirkungen hervorbringt, hängt jedoch in hohem Maße von der Qualität des Unterrichts ab. Selbst bei hoher Qualität allerdings ist Bildung welcher Art auch immer nicht direkt durch Unterricht »machbar«. Sie ist keine Zielgröße, über deren Erreichen Pädagogen verfügen. Hartmut von Hentig hat im Blick auf die Frage nach dem Bildungswert von »Fächern« ausgeführt: »Kein Fach garantiert irgendeinen ›Bildungswert‹ (oder zeitgemäßer gesprochen: einen ›Bildungseffekt‹). Jahrzehntlang haben wir für die Durchsetzung dieser bewiesenen Tatsache gekämpft: daß Mathematik als solche nicht das ›logische Denken‹ ausbildet, Latein als solches nicht human oder auch nur humanistisch macht, Geschichte als solche kein Geschichtsbewußtsein erzeugt, sondern dies tun allein die Verfahren, Formen, Lagen, Absichten, in denen sie vermittelt werden.« (Hentig 1985, S. 370) Entsprechendes gilt für Unterricht in Musik. Demgemäß liest man bei von Hentig an anderer Stelle über ästhetische Bildung: »Die gemeinte Wirkung [der »Befreiung durch Kunst«, die ein »konjunktives Verhalten zur Welt« ermöglicht, U. M.] läßt sich nicht verfügen, veranstalten, verbürgen. Pädagogen können sie allenfalls ermöglichen – dafür sorgen, daß junge Menschen nach ihr Ausschau halten und sich auf sie einlassen. Die Chance, daß den Pädagogen wenigstens dies gelingt, nimmt zu mit dem Bewußtsein, wie bescheiden ihre Rolle dabei ist.« (A. a. O., S. 30) Die Rolle von Pädagogen bei der Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen mag bescheiden sein. Umso wichtiger bleibt im Blick auf die Ermöglichung von Bildung der Aspekt der Qualität von Unterricht. Jürgen Oelkers bemerkt: »Entscheidend für den Prozess der musikalischen Bildung sind die Pflege der Interessen, die beständige Herausforderung von Lernen und Verstehen sowie die Nutzung von Vielfalt.« (Oelkers 2007,

S. 11) Musikunterricht kann auch eine stumpfe Paukerei, ein lustloses oder sogar vom Lernenden als widerwärtig erlebtes Eintrichtern von Musikstücken, ein fantasiearmes Hantieren mit musikalischem Material, ein gedankenloses Werkeln sein. Vielen Menschen sind durch einen solchen Unterricht Wege zu einem Bildung entfaltenden Musizieren verbaut worden. Auch wenn Instrumentalunterricht nicht immer so massiv zur Tortur gerät wie in berühmten belletristischen Szenen (z. B. in Jelinek 1983, Rehmann 1987, Süskind 1994) – viele Kinder erlebten und erleben einen mit regelmäßigem, unlustvollem Übenmüssen verbundenen Instrumentalunterricht, der ihnen von wohlmeinenden Erwachsenen zur »Bildung« ihrer Erlebnis- und Ausdrucksfähigkeit auferlegt wurde, als missliebige Fron.

Gleichzeitig ist zu fragen, ob eine heute auch im Instrumentalunterricht grassierende Spaß-Pädagogik (vgl. dazu Genari 2010, Steffen-Wittek 2010) ein differenziertes Musizieren ermöglichen kann. Lassen sich all die vielfältigen erforderlichen Leistungen beim Erlernen eines Instruments spielerisch, leichthin mit Spaß und ohne Mobilisierung von Anstrengung erwerben? Viele Unterrichtslehrwerke suggerieren dies. Ob aber hier nicht die in der Tat mit einem intensiven Musizieren verbundene Lust und Freude verwechselt wird mit allenfalls kurzfristig stimulierenden Vergnüglichkeiten, oft geweckt durch außermusikalische Reize (Aufmachung, Animation durch Comics und entsprechende Figuren, Lernspiele u. a.)? Solche Bespaßungselemente musikalisieren nicht, sie lenken ab von der Musik. Dennoch muss der Begriff »Spaß« in der Instrumentalpädagogik nicht unbedingt geopfert werden. Auf die Frage, was »Spaß« bedeuten könnte in Bezug auf ein Musizieren, das diesen Namen verdient, gibt Leonard Bernstein eine eindrucksvolle Antwort: »If we add up ›sense of rightness‹, ›tranquility‹, ›balance‹, ›catharsis‹, ›expressivity‹, we begin to approach the meaning of ›fun‹. Add to these ›participation‹, ›creativity‹, ›order‹, ›sublimation‹ and ›energy release, and you almost have it.« (Zit. nach Jenne 2005, S. 8) Mit dieser Aufzählung liefert Bernstein weitere Faktoren einer durch Musizieren möglichen musikalischen Bildung. Auch hier handelt es sich wie bei Picht um Kriterien einer formalen Bildung. Und auch hier ist selbstverständlich eine materiale Bestimmung des Bildungswerts der jeweiligen Musik nicht infrage gestellt, sondern im Gegenteil mitgedacht.

## 2. Methodisches Handeln im didaktischen Fadenkreuz

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

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

Didaktik bezieht sich zwar im allgemein üblichen Verständnis auf das im Unterricht stattfindende und von der Lehrperson gesteuerte Lernen. Dieses »formelle« Lernen ist jedoch nur ein Teil der Lernwelt, in der Schüler leben. Auch außerhalb des Unterrichts wird Musik gelernt, und zwar zu einem oft beträchtlichen Teil unabhängig von den Direktiven des Lehrers. Dieses »informelle« Lernen (s. dazu Röpke /Ardila-Mantilla 2009) spielt erfahrungsgemäß in vielen musikalischen Lernbiografien eine wichtige Rolle. Lehrer sollten sich die Tatsache des fortwährenden informellen Lernens bewusst machen und sich ihrerseits für die unterrichtsunabhängig bestehenden Musikinteressen ihrer Schüler interessieren. Zwar gibt es durchaus ein Lernen in Parallelwelten, und manche Schüler wollen einen ihnen wichtigen Musikbereich lieber unpädagogisiert ausleben dürfen, als ihn nach lehrerbestimmten Reglements zum Unterrichtsgegenstand machen zu lassen. In jedem Fall ist es eine wichtige didaktische Frage und eine Entscheidung von beträchtlicher Tragweite, ob und in welchem Ausmaß Lehrende Offenheit zur Musikwelt ihrer Schüler erstreben. Daher erscheint die Frage nach dem im und außerhalb des Unterrichts tatsächlich stattfindenden Lernen fundamentaler als die Frage nach dem »Lernen-sollen«.

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

### *Wer lernt?*

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

Unmittelbar lernen im Unterricht alle möglichen Schüler: Kinder, Jugendliche, Erwachsene – Menschen in fast allen Lebensaltern, unterrichtet als Laien, in der Studienvorbereitung oder in der Berufsausbildung. Auch Eltern von Kindern und Jugendlichen haben zu lernen, damit sie ihre Kinder beim Lernen unterstützen können. Mittelbar lernen beim Erleben musizierender Schüler möglicherweise auch Menschen im weiteren familiären und weiteren sozialen Umfeld: Geschwister, Angehörige, Freunde, bei erwachsenen Schülern Partner und andere wichtige Menschen – letztlich alle Menschen, die anwesend sind beim Üben und Spielen von Musizierenden. Von jeder musikalischen Darbietungssituation gehen viele Anregungen zum Beobachten, Reflektieren und Lernen aus. So gesehen reicht jedes durch Musikunterricht veranlasste Lernen des Schülers weit über dessen Lerngewinne hinaus und wirkt in die Gesellschaft hinein. Wie jeder Unterricht entfaltet auch Instrumental- und Vokalunterricht schier unabsehbare, weitverzweigte Wirkungen auf zahlreiche Menschen. Das Wissen, dass die pädagogische Arbeit nicht bei den im Unterricht Lernenden endet, sondern über diese als Vermittler von Musik weiterführt, vermag das Ethos von Lehrenden und das Wertgefühl für die eigene Tätigkeit zu steigern. Zudem regt es dazu an, didaktisch und auch methodisch das Hineinwirken des im Unterricht geschehenden Musizierenlernens in die Lebenswirklichkeit der Lernenden mit den an ihm beteiligten Personen zu bedenken und zu gestalten.

Natürlich lernen im Unterricht auch die Lehrenden: Unterrichten stellt immer wieder neue Anforderungen, sodass eine stetige Lernbereitschaft, ein beständiges Reflektieren und Erproben neuer Möglichkeiten unverzichtbar erscheinen. Jede Unterrichtsstunde ist ein einmaliges Bedingungsgefüge; trotz aller scheinbar fortwährend wiederkehrenden Aufgaben und Probleme ist keine Unterrichtssituation mit einer anderen identisch. Jede lässt sich als eine neue Herausforderung, als individuell zu bearbeitende Aufgabe betrachten. Der Anspruch, mit voller Präsenz, ohne gleichmacherische Routine im Bewusstsein der Einmaligkeit jeder Stunde und jeder Situation zu unterrichten, animiert zu einem fortwährenden Lernen.

### *Was wird gelernt?*

Instrumentalunterricht soll in erster Linie musikpraktische Fähigkeiten vermitteln: das Spielen von Werken bzw. Musikarten verschiedener Epochen, Stilbereiche und Musikkulturen. Lehrende und Lernende müssen sich auf eine Auswahl aus dem schier uferlosen Reichtum der hier vorhandenen Möglichkeiten verständigen. Für die »materiale« Bildung gibt es im Instrumentalunterricht in der Berufs- wie in der

Laienausbildung kaum verbindliche Vorgaben durch Lehrpläne wie an allgemeinbildenden Schulen. Um so mehr und intensiver sollten Lehrende über die inhaltliche Gestaltung von Unterricht nachdenken und zu begründbaren Auffassungen kommen, in denen ihre eigenen Ansprüche austariert sind mit den Vorstellungen ihrer Schüler und gegebenenfalls deren Eltern. Zum Musizieren gehören diverse Praktiken: Spielen nach dem Gehör, Interpretieren von Notentexten, Improvisieren, Blattspiel, Ensemblespiel u. a. Sodann erfordert ein kompetentes Musizieren Kenntnisse in Musiklehre, in Musikgeschichte und anderen musikalischen Nachbardisziplinen. Über diese unmittelbar musikalischen Inhalte hinaus sind viele Gebiete der Musik und des Musizierens mit diversen natur- und geisteswissenschaftlichen Materien verbunden. Monika Twelsiek demonstriert in einer Grafik den Beziehungsreichtum der Instrumentalpädagogik zu verwandten Wissenschaften und Künsten (Twelsiek 2000, S. 33):



Kenntnisse in verschiedenen naturwissenschaftlichen Disziplinen helfen, bestimmte Sachverhalte und Abläufe beim Musizieren zu verstehen (z. B. akustische oder physiologische Vorgänge); geisteswissenschaftliche Fakten und Zusammenhänge sind erhellend für das Verstehen bzw. sogar erforderlich für eine werkgerechte Wiedergabe der studierten Musik (z. B. die Tradition der Rhetorik in der Musik Bachs und späte-

rer Komponisten oder die zeitgeschichtliche Prägung des Expressionismus und dessen Parallelen in Kunst und Musik). Querverbindungen zu anderen Künsten vertiefen das musikalische Lernen, erweitern die Wahrnehmungsfähigkeiten und entwickeln den Sinn für die Einbindung von Musik in kulturelle Zusammenhänge. Auf diese Weise kann Instrumentalunterricht Qualitäten eines übergreifenden Kunstunterrichts gewinnen.

Methodisches Handeln in einem bildungsfördernden Unterricht ist prinzipiell integrativ ausgerichtet. Wie weitgehend zur Klärung musikalischer Phänomene andere Wissenschaften und Künste einbezogen werden, hängt ab vom Interesse des jeweiligen Schülers und natürlich auch vom didaktischen Selbstverständnis des betreffenden Lehrers. In jedem Fall eröffnet Instrumentalunterricht vielfältige Möglichkeiten, das musikalische Lernen in zahlreiche Erfahrungs- und Wissensgebiete hinein auszuweiten.

Gerade die Ungegenständlichkeit von Musik, ihre in der Regel nichts Außermusikalisches bezeichnende Erscheinungsform regt fortwährend an zum Bilden von Analogien und zum Einbringen von Phänomenen aus verschiedenen Lebensbereichen. Das Fehlen von denotativer Bedeutung animiert zu konnotativem Deuten. Das Beziehen auf Außermusikalisches – etwa im analogisierenden bzw. metaphorischen Verbalisieren von Musik – kann hilfreich sein, um musikalische Gehalte intensiviert zu erleben und plastisch darstellen zu lernen. Durch Einbeziehung in Musik wird Außermusikalisches musikalisiert. Musik ist ein Medium, in dem sich »Welt« reflektieren und verarbeiten lässt. Robert Schumann schreibt im April 1838 an seine Geliebte Clara Wieck: »[...] es afficirt mich Alles, was in der Welt vorgeht, Politik, Literatur, Menschen – über alles denke ich nach meiner Weise nach, was sich dann durch die Musik Luft machen, einen Ausweg suchen will.« (Schumann 1984, S. 146) Wie »Welt« in die Musik hineingekommen ist, so kann sie im Erleben von Musik erfahren und reflektiert werden. Geschieht dies beim Hören und Darstellen von Musik, dann weitet sich der Umgang mit Musik zu einer in der Tat umfassenden Tätigkeit.

Viele Antworten zur Frage nach dem »Was« des Lernens lassen sich ebenso wie im Blick auf die Bildungsgegenstände auch im Bereich der formalen Bildung geben: Sie reichen von großen Leitzielen (wie musikalische Genuss- und Ausdrucksfähigkeit, musikkulturelle Offenheit, Mitgestaltung des Musiklebens, Verstehen von Musik als Teil der jeweiligen Kultur und Gesellschaft) bis hin zu ständig in Arbeit befindlichen Feinzielen (z. B. melodische Gestaltungsfähigkeit oder rhythmische Präzision). Die Bewusstheit über die jeweiligen Ziele fördert die methodische Fantasie.

*Wann* wird gelernt?

Natürlich zunächst im Unterricht selbst. Jede Stunde ist möglichst lernfördernd zu gestalten (z. B. durch individuell angemessenes Tempo des pädagogischen Handelns,

konzentrationsfördernde Strukturierung in verschiedene Phasen, klare und motivierende Aufgaben, hilfreiche Rückmeldungen etc.). Nicht selten geschieht Lernen blitzartig: Durch »Aha«-Erlebnisse des Schülers (die sich freilich oft mehr beiläufig und weniger als Resultate methodischer Planung einstellen) gewinnen bestimmte Momente in Unterrichtsstunden Leuchtkraft, die mitunter langfristig weiterwirken. Manche Lernprozesse finden geradezu zeitversetzt statt. Erst in späteren Jahren geht eine Saat auf, die bis dahin nicht oder kaum bemerkt wurde. Ein schönes Beispiel für solches Lernen gibt der Dirigent Kent Nagano in einem Bericht über einen seiner ersten Lehrer: »Und da war ein ungewöhnlicher Lehrer an der Musikschule, die er selbst aufgebaut hatte – ein ganz außerordentlicher Mensch. [...] Er war jemand, der Musik *lebte*, aber nicht so sehr in und mit ihren spielerischen und technischen Ansprüchen, sondern vielmehr aus ihren geistigen und spirituellen Dimensionen heraus. Er verstand es, in mir Entdeckungen auszulösen und Fragen zu stellen, aber ich kann nicht sagen, dass das in meinen Plänen für die Zukunft einen direkten Niederschlag gefunden und sich daraus sofort so etwas wie eine Lebensbestimmung ergeben hätte. Meine Interessen waren damals vielseitig und mein Aktionsfeld groß.« (Nagano 2010, S. 232) Erst in späteren Jahren wurde das Gelernte wichtig: »Mein ehemaliger georgischer Lehrer nahm in den Vorstellungen des Erinnerns Gestalt an, und vieles von dem, was er gesagt hatte, gewann eine Bedeutung, die ich jetzt verstand.« (A. a. O., S. 235) Nagano knüpft daran folgende Betrachtung zum Lernen: »[...] wer in frühen Jahren große und eindrückliche Erlebnisse hatte, den werden diese auch begleiten; sie werden immer wieder im sich erweiternden Horizont der Lebenserfahrungen auftauchen und eines Tages zum wichtigen Stimulus für eine lebendig bleibende Praxis der Lebensgestaltung werden.« (A. a. O., S. 236)

Die zeitlich bei Weitem umfangreichste Lernerarbeit findet außerhalb des Unterrichts, im häuslichen Üben, statt. Hier ist der Lernende auf sich selbst gestellt. Nicht nur Kinder, sondern auch noch Musikstudierende mit beträchtlichen Kompetenzen auf ihrem Instrument haben Schwierigkeiten, zeitlich sinnvoll und effizient allein zu üben. Damit dies geschehen kann, muss methodisches Handeln Verbindungen schaffen zwischen Unterricht und häuslichem Üben: Übephasen im Unterricht mit konstruktivem Feedback des Lehrers, Gespräche über Schwierigkeiten und positive Erfahrungen beim häuslichen Üben, gemeinsame Erarbeitung von verbesserten Strategien, deren Erproben zu Hause, erneutes gemeinsames Besprechen und Weiterentwickeln der gemachten Erfahrungen u. a. So können nach und nach individuell passende, sinnvolle und praktikable Übeweisen gefunden werden. Das außerhalb des Unterrichts stattfindende Üben sollte vom Lehrer immer wieder methodisch bedacht werden und auch ständiges Thema im Unterricht sein – nicht als »Verhör« des Schülers durch den Lehrer, sondern indem dieser sich als Coach versteht, der nicht das Lernen seines Schülers »bewirken«, sondern es allenfalls stimulieren und je nach Bedarf konstruktiv begleiten kann.



### *Mit wem wird gelernt?*

Je jünger Schüler sind, desto mehr Bedeutung haben ihre Eltern und engen Bezugspersonen für ihr Musizierenlernen. Beim häuslichen Üben kommt es darauf an, dass diese ihre Kinder angemessen unterstützen. »Angemessen« bedeutet: mit einem Gespür für das individuelle Bedürfnis des Kindes im Spannungsfeld von Nähe und Hilfe einerseits sowie von Selbstständigkeit und Autonomie andererseits. Kinder entwickeln und verändern sich rasch: Was heute ein hilfreiches Begleiten ihres Musiklernens ist, kann alsbald hemmend und beengend sein. Damit Eltern ihre Kinder gut fördern können, müssen Lehrer Elternarbeit leisten: Eltern benötigen Informationen darüber, wie und was im Instrumentalunterricht gelernt wird. Ebenso sollten sie Gelegenheit haben, im Gespräch mit Lehrern ihre Fragen und Schwierigkeiten zu besprechen und mit anderen Eltern ihre Erfahrungen auszutauschen. Mit dem Bereich der Elternarbeit tut sich ein wichtiges und weites methodisches Feld auf.

Viele weitere Personen kommen als Partner und Anreger beim Musizierenlernen in Betracht: Geschwister, Verwandte, Mitschüler, Freunde, Bekannte, bewunderte Stars, Musiker und Musikliebhaber mit Vorbildfunktion, Kommilitonen, andere Lehrer. Musikalische Entwicklungen vollziehen sich in oft komplexen »Soziotopen«, in denen diverse Personen und oft auch unterschiedliche Musikarten eine Rolle spielen. Lehrer haben in diesen Lernwelten in der Regel zwar maßgeblichen Einfluss, aber sie agieren dort – anders als sie oft denken – nicht absolut, sondern als ein Teil des gesamten Wirkungsgefüges. Wie Lehrer von ihren Schülern erlebt werden und welche Geltung sie haben, hängt nicht nur von ihrem Verhalten, sondern auch davon ab, wie sie ihren Schülern aus der Perspektive ihres persönlichen musikalischen Ambientes erscheinen.

### *Wo wird gelernt?*

Die Vorstellung, dass das »eigentliche«, hauptsächliche Lernen im Unterrichtszimmer stattfindet, wurde bereits korrigiert. Die musikalischen Umgebungen und die möglichen musikpraktischen Aktionsräume sind sehr vielfältig: Zu ihnen gehören der Musikunterricht in der Schule (möglicherweise anregend, nicht selten auch negativ erlebt als Gegensatz zum eigenen, selbstbestimmten Musizieren, dieses um so mehr stimulierend), das Musikhören allein und mit Freunden, die Musikproduktion am Computer, ferner Proben, Fernsehsendungen, Vorspiele (eigene Auftritte und das Erleben der Darbietungen von Mitschülern), Konzertbesuche u. a. Hinzukommen Institutionen, in die der Instrumental- und Vokalunterricht eingebunden ist: Musikschulen, Akademien, Hochschulen, Universitäten. Besonders prägend für Kinder, Jugendliche, mehr und mehr auch für Erwachsene ist die Musikschule als Ort des Musiklernens – die Musikschule, die mehr ist als eine Ansammlung von bezugslosen Unterrichtsräumen: ein Ort nämlich, an dem sich idealerweise formelles Lehren mit

vielen Arten informellen Lernens verbindet. Hier haben Lernende aller Lebensalter und Lehrende Gelegenheiten, sich kennenzulernen, miteinander zu reden und zu musizieren, sich zuzuhören, auszutauschen, anzuregen, in diversen Formationen zu proben, zu experimentieren, Musik zu präsentieren und mit Musik zu feiern – kurz: musikalisch zu leben. In einer solchen idealen Musikschule kooperieren Lehrer, Schüler und Eltern und wirken neben dem Unterricht in Projekten zusammen, in denen die Musikschule zusammen mit ihren Bildungsaufgaben eine wichtige gesellschaftliche Funktion als musikkulturelles Zentrum vor Ort erfüllt. Zu den methodischen Kompetenzen eines guten Instrumentalpädagogen sollten demnach auch Fähigkeiten des Kooperierens mit anderen Bildungseinrichtungen, mit Kolleginnen und Kollegen im eigenen Wirkungskreis gehören.

Musizieren eröffnet die Spannweite vom Bei-sich-Sein im allein vollzogenen konzentrierten Üben zu einem vom wachen Ensemblegeist getragenen Musikmachen mit anderen Menschen. Musik ist ebenso eine individuelle wie soziale Äußerungsform. Dies bleibt bei Antworten auf die Frage nach dem »Wo« des musikalischen Lernens zu bedenken.

### *Wie wird gelernt?*

Thematisiert die Frage nach dem »Wozu« Ziele, nach dem »Was« Inhalte, so richtet sich die »Wie«-Frage auf Methoden im Unterricht. In erster Linie verstehen Pädagogen unter Methoden Verfahrensweisen des *Lehrens*. Die Frage, wie *gelernt* wird, droht dabei leicht aus dem Blickfeld zu geraten. Eine Methodenlehre allerdings, die das Handeln des Lehrers von der Frage nach dem »Wie« des Lernens löst, erscheint bedenklich. Das gilt auch für die Didaktik insgesamt: »Eine didaktische Theorie, die lediglich Aussagen über das Lehren macht und das Lernen außer acht läßt, ist keinen Pfifferling wert.« (Jank/Meyer 1991/1994, S. 29) Hartmut von Hentig hat daher die platonische Idee einer »Mathetik«, d. h. einer Kunst des Lernens, aktualisiert. Er wollte damit der Gefahr begegnen, dass die Schule eine solche Kunst des Lernens ganz »dem Prinzip der Didaktik (das ist die Kunst des Lehrens) opfert« (von Hentig 2009, S. 979, s. auch S. 537; näher entwickelt von Hentig den Begriff der »Mathetik« in von Hentig 1985b).

In der Musikpädagogik ist die beschriebene Gefahr der Separierung von Lehren und Lernen vielleicht weniger ausgeprägt als in manchen anderen Bereichen. Jedenfalls hat der Begriff des »Musiklernens« seit Sigrid Abel-Struth den Rang eines Terminus (Abel-Struth 1995, dort besonders die Kapitel II: »Bedingungen des Musik-Lernens«, III: »Musikbezogene Lernvorgänge« und IV: »Ergebnisse des Musik-Lernens«). Vielerlei Konzepte des Musiklernens liegen vor, und viele von ihnen erörtern die gefundenen Prinzipien weiter in Richtung auf ein ihnen entsprechendes Lehren. (Einen guten Überblick über Konzepte des Musiklernens gibt Kraemer 2004, S. 232–297.) Zwar fehlt bis heute »eine allgemein akzeptierte, ausgebaute Theorie des

*Musiklernens*« (a. a. O., S. 235), aber trotzdem gelten derzeit hinsichtlich der Frage, wie Musik gelernt wird, insbesondere mit Blick auf frühkindliches Musiklernen, mindestens fünf Prinzipien als weithin konsensfähig:

- Menschen lernen Musik analog zum Sprechenlernen: durch Hören, Imitieren, Produzieren von musikalischen Sinnzusammenhängen – nicht »theoretisch« also, sondern durch musikalische Betätigung.
- Die Fähigkeit, Musik hörend aufzufassen, sie innerlich vorzustellen und singend oder spielend wiederzugeben, geht der Fähigkeit des Notenlesens voran.
- Musikalisches Lernen entwickelt sich im Zusammenhang mit dem Wahrnehmen und Empfinden von Bewegung, Raum, Gewicht und Energie, wozu auch Gestik, Mimik und alles Körpersprachliche gehören. Die Analogien etwa von Schwer-Leicht-Verhältnissen in haptischer und akustischer Wahrnehmung, von musikalischen Verläufen und Körperbewegungen oder die Ähnlichkeit einer mimischen Äußerung mit dem Ausdruck einer musikalischen Phrase sind Erscheinungsformen dieses Prinzips, die der Methodik des Lehrens viele Anregungen bieten.
- Musizieren bedeutet immer auch Sich-Bewegen. Das Bewegungsvermögen differenziert sich nach und nach, und zwar von der Grobmotorik hin zur Feinmotorik. Die Beherrschung ausgreifender Bewegungen etwa der Arme geht also der Ausführung der Minimalbewegungen von Fingern voran.
- Musizieren ist eine Form des Spielens, und so werden viele Musizierfähigkeiten im Spiel erworben. Mitsingen, auf einfache Weise mitspielen (etwa durch Beschränkung auf rhythmische Elemente, ausgeführt in Bodypercussion oder im Spiel von Perkussionsinstrumenten) sind Aktionen, in denen eine Aneignung von Musik und Musizierfähigkeiten »spielend« erfolgt. Die praktische Ausübung lässt sich nicht durch begriffliche Vermittlung ersetzen.

Auch für die zentrale Kompetenz des Übens gilt Ähnliches. Eckart Altenmüller formuliert pointiert: »Üben wird durch Üben erlernt.« (Altenmüller 2006, S. 63) Gewiss können Empfehlungen und Regeln zum Üben für einen Lernenden hilfreich sein. Gleichwohl muss er den entscheidenden Schritt selbst leisten: Nur er selbst kann deklaratives, verbal gefasstes Wissen in prozedurales, in der Ausübung sich erweisendes Können umwandeln. – Nicht zuletzt spielen beim »Wie« des Lernens auch individuelle Unterschiede eine wichtige Rolle. Möglicherweise ist eine strikte Einteilung von Menschen in visuelle, motorische, auditive, kognitive »Lerntypen«, die in der Instrumental-didaktik des Öfteren begegnet, eine zu einfache, zu stark generalisierende, wenn nicht gar irrierte Unterscheidung. Immerhin vermag sie in der Praxis zu sensibilisieren für die Spezifik der Aneignung musikalischer Fähigkeiten bei verschiedenen Schülern.

Das individuelle »Wie« des Lernens von Schülern zu bedenken, ermöglicht, dem methodischen Handeln Orientierung zu geben. Es bewahrt aber auch vor einer Selbstüberschätzung des Lehrers als »Lenker« des Lernens und relativiert die Gültigkeit bestimmter von ihm prinzipiell für besonders effizient gehaltener Lehr- und Lernmethoden.

### *Womit* wird gelernt?

Mit dieser Frage gelangen die im Instrumental- und Vokalunterricht verwendbaren Medien ins Blickfeld. Ihnen hat die Didaktik dieses Unterrichts bislang wenig Aufmerksamkeit gewidmet. In dem derzeit am meisten verbreiteten Didaktik-Lehrbuch zum Instrumentalunterricht von Anselm Ernst findet man umfangreiche Kapitel zu Zielen, Inhalten und Methoden des Unterrichts, nicht jedoch zu den unterrichtsrelevanten Medien. (Ernst 1991; in einem Folgewerk zu diesem Buch behandelt Ernst immerhin Lernmaterialien zum Erwerb musikalischer Lesekompetenz: Ernst 2007, S. 79 ff.) Allgemein scheint folgende Auffassung verbreitet: Im Instrumental- und Vokalunterricht geht es primär um die Fähigkeit, Musik klanglich hervorzubringen. Die Aufmerksamkeit von Schülern und Lehrern richtet sich also in erster Linie auf die Immaterialität des am Instrument bzw. mit der Stimme produzierten Klanges. Der Umgang mit medialen Gegenständen – abgesehen vom Hauptinstrument – führt demgegenüber auf Nebenschauplätze.

Diese Sichtweise ist fragwürdig. Medien dienen als Hilfsmittel zum Musizierenlernen. Als solche können sie Musik auf vielerlei Weise begreifbar machen, musikalische Erfahrungen intensivieren, Vorgänge des Musizierens veranschaulichen und so das musikalische Lehren und Lernen in vielen Lerngebieten bereichern und intensivieren. Daher verdient neben den primären musikalischen Medien der Stimme und des Körpers auch der sekundäre Bereich der Medien und Materialien Beachtung. Es wäre an der Zeit, eine methodisch differenzierte Medienlehre für den Instrumental- und Vokalunterricht zu entwickeln. Eine gründliche, umfassende Aufarbeitung der für Unterrichtszwecke entwickelten bzw. verwendeten Medien und Materialien fehlt bislang. »Die im 18. Jahrhundert aufgekommenen Würfelspiele zum Bilden von Melodien oder die Pendel zur Messung von Tempi gehören dazu, das im 19. Jahrhundert erfundene Metronom, aber auch die Gegenstände und Apparaturen zur spieltechnischen Disziplinierung und zum Drill von Üben: auf dem Handrücken liegende Münzen, unter die Arme geklemmte Bücher, Handleiter, Sehnenspanner, Geradhalter, Bogenführer [...]« (Mahlert 2010, S. 1) Im praktischen Teil dieser Arbeit wird die Verwendung bestimmter Medien im Zusammenhang mit einzelnen methodischen Fragen zur Sprache kommen. Hier beschränke ich mich darauf, einige für den Instrumentalunterricht wichtige Medien zusammenzustellen. Die Übersicht ließe sich für bestimmte Instrumente spezifizieren und erweitern.

- Instrumentarium: neben den »Hauptinstrumenten« von Schülern und Lehrern bei Melodieinstrumenten möglichst ein Klavier zum Begleiten, ferner Perkussionsinstrumente für Rhythmusübungen etc.
- Schriftliche Materialien: Notentexte, Ausgaben von Werken, Instrumentalschulen, Bücher (Fachbücher, musikverwandte Belletristik, Gedichte als Improvisationsanregungen u. a.), Materialien zum Erlernen der Notenschrift (Arbeitsblätter, Me-

- mory- und Domino-Kärtchen mit Tonhöhen-, Rhythmus- und anderen musikalischen Zeichen ...), Abbildungen zur Erklärung physiologischer Vorgänge u. a.
- Schreibmaterialien: Notenhefte, Aufgabenhefte, Tafel (für Gruppen- und Klassenunterricht kaum entbehrlich), Farbstifte, Malpapier, Kreiden
  - Bildmaterial: Gemälde und andere Werke der Bildenden Kunst, die sich in Beziehung setzen lassen zu Eigenheiten interpretierter Musik oder die als Vorlagen zu Improvisationen fungieren können; Abbildungen von Musikszenen bestimmter Epochen, die etwas von der Atmosphäre des historischen Ambientes einer Musik widerspiegeln
  - Mobiliar: Notenständer, außerdem Tische und Stühle (besonders im Gruppenunterricht mit verteilten Aufgaben unverzichtbar für Unterrichtsphasen, in denen Aktivitäten wie inneres Hören, Notieren, Studieren, Üben ohne Instrument u. a. im Vordergrund stehen)
  - Akustische Medien: Metronome (mit immer mehr Funktionen und Klang-elementen), Stimmgeräte, CDs, Playalongs, Aufnahme- und Abspielgeräte
  - Materialien für Körperübungen: Matten, Medizinbälle, Therabänder u. a.
  - Materialien, die vor allem in der Elementaren Musikpädagogik zur Vermittlung musikalischer Grunderfahrungen genutzt werden: »[...] mit Tüchern lassen sich fließende Tonbewegungen nachahmen und gestalten, ausgelegte Fäden und Seile dienen dem Verstehen von tonräumlichen Strukturen, Puppen repräsentieren musikalische Charaktere und können zum musikimitierenden Interagieren verwendet werden, rollende Bälle versinnlichen das Aushalten von Tönen, Aktionen mit Sandsäckchen und kleinen Steinen machen die musikalischen Prinzipien von Gewicht und Bewegung erfahrbar ... Vieles davon kann auch den Instrumentalunterricht methodisch bereichern.« (Ebd.)
  - Der große und immer wichtiger werdende Bereich der digitalen Medien: MIDI-Flügel, Computer mit Programmen für medienbasiertes Audio-Feedback, Audio-Sequencer zum Improvisieren und Komponieren, Internet-Lehrangebote wie Video-Masterclasses, Online-Tutorials und E-Learning-Plattformen u. a. (Dazu näher: Doerne 2009. Als Fazit schreibt der Autor: »Der Einsatz digitaler Medien im Instrumentalunterricht macht nicht eine bereits existierende und bewährte Unterrichtsmethode obsolet. Er kann aber dazu beitragen, den Unterricht um drei wesentliche Felder zu erweitern: Man kann mit Hilfe digitaler Medien allgemeine musikalische Bildung anregen. Man kann Selbstlernprozesse initiieren, die ohne mediale Unterstützung schneller Gefahr laufen würden, im Sande nachlassender Motivation zu verlaufen. Und man kann das Element des Gemeinschaftlichen beim Üben und Lernen durch einen intelligenten Einsatz internetbasierter virtueller Sozialräume stärken. Darüber hinaus besteht ein großes Potential hinsichtlich kreativer Umgangsweisen mit Musik, das von Seiten der Instrumentalpädagogik bisher so gut wie nicht genutzt wurde.« Doerne 2009, S. 29)

- Nicht zuletzt ist der Raum ein Medium: *In* ihm wird unterrichtet, aber auch *mit* ihm. Nicht nur das erwähnte Mobiliar, sondern auch seine Größe, sein Licht, seine Belüftung sind didaktisch relevante Faktoren. Nur ein hinreichend großer Raum ermöglicht ein Changieren zwischen dem Laboratorium der gemeinsamen Arbeit am Instrument und der angedeuteten Trennung von Bühne und Auditorium, in das der Lehrer sich bisweilen »zurückziehen« sollte; nur bei einer entsprechenden Raumgröße lässt sich Musik explorativ in Bewegung umsetzen, sind Phasenwechsel von Musizieren und musikbezogenen Arbeiten an einem Tisch durchführbar. Klar ist, dass Gruppen- und Klassenunterricht räumliche Ansprüche stellen. Sind mehrere Räume vorhanden, können Schüler sich leichter mit Arbeitsaufträgen für eine Weile zurückziehen, während der Lehrer mit anderen arbeitet. Schließlich ist der Raum ein Träger von Atmosphäre. Und die von räumlichen Faktoren mitgeprägte Atmosphäre des Unterrichts hat eine starke Wirkung beim Lernen.

Medien und Materialien sind keine vernachlässigbaren Zusatzfaktoren im Unterricht. Sie eröffnen wichtige Möglichkeiten methodischen Handelns. Musik ist eine ungegenständliche, gleichzeitig aber viele Assoziationen und Fantasien weckende Kunst. Dies ermöglicht, vielerlei Beziehungen zwischen musikalischen Phänomenen und Gegenständlichem zu knüpfen. Die methodische Kunst besteht darin, sinnvolle, musikalisches Lernen fördernde und das Erleben von Musik erhellende Bezüge zu finden. Ohne diese Kunst freilich gerät die Verwendung von Medien und Materialien im Instrumentalunterricht leicht zu einer aktionistischen Materialschlacht. Die Fülle möglicher Medien und Materialien bildet dann nur mehr eine infantilisierende Spielwiese.

### *Warum* wird gelernt?

Die letzten beiden Fragen nach dem »Warum« und dem »Wozu« des Lernens hängen eng zusammen, bezeichnen aber doch unterschiedliche Richtungen. Die Frage »Warum« ist kausal gemeint. Sie fragt nach den Anstößen zum Erlernen von etwas, nach den ursächlichen Beweggründen, richtet sich also in die Vergangenheit des Lernenden. Die Frage »Wozu« dagegen ist teleologisch. Sie weist in die Zukunft und meint die Zielperspektiven, die Leitideen, Hoffnungen, mehr oder minder bewussten Sehnsüchte, die mit dem Lernen einer Sache oder Tätigkeit verbunden sind.

Warum jemand zum Instrumentalunterricht geht, kann autonom oder heteronom bestimmt sein. Die Faszination einer bestimmten Musik, die Wirkung von live oder medial erlebten Vorbildern, der Wunsch, in einer Ensembleformation mitzuspielen, können das eigene Verlangen auslösen, Musikunterricht zu erhalten. Solche autonomen Lernimpulse sind sicher pädagogisch leichter aufzugreifen als fremdbestimmte. Es gibt musikalische Urerlebnisse, die nachhaltig motivieren. »So etwas möchte ich auch können« – wenn dieses Gefühl stark ist, wirkt es als ein Motor, der den Lern-