

üben & musizieren  
texte zur instrumentalpädagogik



PETER RÖBKE UND NATALIA ARDILA-MANTILLA (HG.)

# Vom wilden Lernen

MUSIZIEREN LERNEN –  
AUCH AUSSERHALB VON  
SCHULE UND UNTERRICHT

# Vom wilden Lernen

# Vom wilden Lernen

**MUSIZIEREN LERNEN - AUCH AUSSERHALB VON SCHULE  
UND UNTERRICHT**

**HERAUSGEGEBEN VON NATALIA ARDILA-MANTILLA UND  
PETER RÖBKE**

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 117  
ISBN 978-3-7957-8665-6

© 2015 Schott Music GmbH & Co. KG, Mainz  
Alle Rechte vorbehalten

Als Printausgabe erschienen unter der Bestellnummer UM 5006  
© 2009 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. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung kopiert und in ein Netzwerk gestellt werden. Das gilt auch für Intranets von Schulen oder sonstigen Bildungseinrichtungen.

# Inhalt

Vorwort

## **Ausgangspunkte**

Peter Rübke

Lösung aller Probleme?

Die „Entdeckung“ des informellen Lernens in der Instrumentalpädagogik

Peter Mak

Formal, non-formal and informal learning in music.  
A conceptual analysis

Ulrich Mahlert

Fremdgehen?

Informelles Lernen und „klassischer“  
Instrumental-/Vokalunterricht

## **Wie wildes Lernen funktioniert**

Jan Hemming

Autodidaktisches Lernen, Motivation und Innovation.  
Eine Dreiecksbeziehung im Bereich populärer Musik?

Adina Mornell

Antagonists or Allies?

Informal learning versus deliberate practice: defining  
pathways to musical expertise

Christian Winkler

Pädagogik „Als-Ob“.

Ein systemisch-konstruktivistischer Blick auf das Lehren und Lernen

## **Fallbeispiele**

Regina Himmelbauer

Von der „leichten Erlernbarkeit“ zur ausgeklügelten Spieltechnik.

Die Blockflötenpädagogik zwischen informellem Lernen und (hoch)schulischer Formalisierung

Natalia Ardila-Mantilla

Wege, Umwege, Sackgassen.

„Eigensinnige“ Musiker im Gespräch über ihren musikalischen Werdegang

Reinhard Gagel

Musik auf Augenhöhe.

Das „Improvisiakum“ als Modell und Vision für öffentliche, spontane Kunstpraxis

## **Ausblicke**

Peter Rübke

Lernen in der musikalischen Praxisgemeinschaft.

Wie der „formal/informal“-Diskurs überlagert wird

Natalia Ardila-Mantilla

Über die Durchlässigkeit von Lernwelten.

Eine Studie über musikpädagogisches Handeln und formale/informelle Lernprozesse an österreichischen Musikschulen

## Vorwort

Im Jahr 2002 erschien Lucy Greens *How Popular Musicians Learn*<sup>1</sup> und fortan fiel so mancher neidische Blick „klassischer“ Musiker auf die Welt des informellen Lernens und Musizierens in der Populärmusik, in der der Lernende scheinbar genau weiß, warum er sich welcher Musik mit Hingabe widmet, in der ein holistisches Lernen über die Wege des Hörens und Imitierens dominiert, in der sich der Einfluss der musizierenden Gemeinschaft, das heißt der Gruppe von Gleichaltrigen und Gleichgesinnten, positiv entfalten kann und in der zwar auch viel geübt wird, aber immer im Zusammenhang mit dem musikalischen Ziel und unbekümmert um explizite Übetchnik. Eine Hoffnung keimte: Sollte man so jener Tendenz der formalisierten und strukturierten Ausbildung im klassischen Bereich entkommen können, die oft viel zu spät die „richtige“ Musik und das „wirkliche“ Musizieren ins Spiel bringt – dann nämlich erst, wenn viele schon frustriert über das Bemühen um den Erwerb spieltechnischer Fertigkeiten den Instrumentalunterricht aufgegeben haben?

Sicher beflügelte diese Erwartung auch die Organisatoren des Symposiums „Musizieren lernen – auch außerhalb von Unterricht? Formale und informelle Lern/Lehrprozesse bei der Entwicklung instrumentaler und vokaler Fähigkeiten“, das vom 26. bis 28. März 2009 an der Wiener Musikuniversität stattfand. Peter Röbbkes einleitender Beitrag gibt dieser Sehnsucht nach einem Lehren und Lernen, das den Lernenden nicht von seinen biografischen Wurzeln und musikalischen Bedürfnissen entfremdet, Ausdruck. Aber

recht bald wurde im Verlauf des Symposiums deutlich, dass sich die Lernwelten nicht reinlich in formale und informelle – auch nicht mit der von Peter Mak angesprochenen Zusatzkategorie des Nicht-Formalen – scheiden lassen: Auch Mak warnt in seinem Beitrag davor, die Begriffe quasi als physische Realitäten aufzufassen bzw. tatsächlich verorten zu wollen. Wenn Mak versucht, informelles, formales und non-formales Lehren und Lernen zu definieren und deren jeweilige Vor- und Nachteile herauszustellen, dann dient dies vor allem heuristischen Zwecken: Wir bekommen gedankliche Werkzeuge in die Hand, um je individuelle Lernprozesse auf die jeweiligen Anteile an Formalität oder Informalität zu überprüfen!

Und so bewegte sich das Symposium immer mehr von der Erforschung scheinbar gegensätzlicher Lernwelten weg und hin zur Betrachtung des Lernens überhaupt: eines Lernens, das wohl immer über hohe Anteile an subjektiver Bedeutsamkeit und ein gewisses Maß an Selbststeuerung verfügen muss, das – entgegen den Illusionen, die sich Lehrer oft machen – nicht nur Folge von Instruktion ist, sondern sich auch in formalen Zusammenhängen lustvoll eigene Wege sucht. Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang Ulrich Mahlerts Beitrag, der ein für allemal mit der Vorstellung aufräumt, informelles Lernen spiele in der Klassik eine nur untergeordnete Rolle. Insofern legen wir mit diesem Buch keinen Symposiumsbericht vor, sondern präsentieren Beiträge, die außerhalb des Symposiumskontextes für sich stehen können, Beiträge, die letztlich alle um die verschlungenen Wege des Lernens kreisen und dessen „wilde“ Natur exemplifizieren und verständlich machen wollen. „Ad hoc“-Stellungnahmen sind somit nicht dokumentiert, und auch Lucy Greens Beitrag, der von einem ganz aktuellen Bemühen handelte, Elemente informellen Lernens in die klassische Unterrichtssituation zu integrieren, wurde auf Wunsch der Autorin wegen der Unabgeschlossenheit des Projekts nicht aufgenommen –

Green ist aber, wie der Leser merken wird, als Referenzpunkt für mehrere Autoren in vielen Zeilen dieses Buchs präsent.

Jan Hemmings Beitrag eröffnet den Reigen jener Aufsätze, in denen die Autoren dem „Funktionieren“ des „wilden“ oder besser noch: jedes nachhaltigen Lernens auf die Spur kommen wollen. Hemmings Argumentation nimmt ihren Ausgang beim Lernen von Pop-Musikern – und sicher ist Autodidaktik unter E-Gitarristen verbreiteter als unter klassischen Geigern. Aber wenn Hemming dann ausführlich Motivationstheorien diskutiert und diese in Verbindung mit der Bereitschaft zu künstlerischer Innovation bringt, dann ist eigentlich jede musikalische Szene betroffen. Von zentraler Bedeutung ist dabei für Hemming die „Selbstbestimmungstheorie der Motivation“ von Edward Deci und Richard Ryan, die die Bedeutung der zentralen Motive „Kompetenz“, „Autonomie“ und „soziale Eingebundenheit“ herausstellt; auch Adina Mornell kommt in ihrem Text darauf zurück.

Mornell stellt zunächst in überspitzter Weise das „wilde“ dem „zahmen“ Lernen gegenüber, um aber dann – nach einer luziden Analyse – diese Gegenüberstellung mit großem Schwung über Bord zu werfen: „Deliberate practice“, also das zielgerichtete Üben findet sich auch im selbstbestimmten Tun aller erfolgreich und effizient lernenden Pop-Autodidakten; umgekehrt lebt jedes intrinsisch motivierte Üben im klassischen Bereich von Autonomie und der Möglichkeit zur Wahl von Musik, zu der man einen individuellen Bezug hat. Und beobachtendes Lernen wäre hier wie dort zweckmäßig (genauso wie es in allen Lehr- und Lernsituationen sinnvoll wäre, die „Teacher-Talking-Time“ zu reduzieren...).

Den Zyklus schließt Christian Winklers radikaler Beitrag, der paradoxerweise gerade deswegen auf unser Thema bezogen ist, weil die Begrifflichkeit von „informal/ non-formal/formal“ gar nicht vorkommt: Winkler bezieht die

Position der systemischkonstruktivistischen Pädagogik und erschüttert nachhaltig die Vorstellung, ein Lernender könne überhaupt mit einem vorhersagbaren Ergebnis pädagogisch beeinflusst werden. Lernende Menschen sind keine „trivialen“ Maschinen, die nach einem simplen Input-Output-Muster funktionieren, sie sind „lebende“, sich selbst regulierende Systeme, die allenfalls „verstört“ und zur Veränderung angeregt, nicht aber instruiert werden können. Und damit wird eine Einsicht offenbar, die als generelle aller Beiträge gelten könnte. Lehrpersonen sollten dem „wildem“ Lernen mit wirklichem Interesse und Respekt gegenüberreten und sich angesichts der realen Möglichkeiten der „Schülerbeeinflussung“ in Demut und Bescheidenheit üben oder wie Ulrich Mahler formuliert: „Fremdbestimmtes Lernen bleibt begrenzt. Unterricht ist umso besser, je mehr er basiert auf dem Respekt vor dem informellen Lernen und je mehr er dieses Lernen geradezu als unverzichtbar ansieht. Er ist umso besser, je mehr er informelles Lernen fördert und der Leitidee folgt, dass formaler Unterricht letztlich nur eine Hilfsfunktion für informelles Lernen hat.“<sup>2</sup>

Der lernpsychologischen Analyse folgen sinnfällige und plastische Beispiele für das wilde Lernen – im Falle der Blockflöte, deren wechsellvoller Geschichte sich Regina Himmelbauer in ihrem Beitrag widmet, wäre man fast geneigt zu sagen: drastische Beispiele! Welches Instrument hätte sonst noch solche historischen Pendelschläge zwischen selbstbewusstem autodidaktischem Zugriff und – hinsichtlich des konzertanten Anspruchs – durchaus auch überziehender akademischer Formalisierung aufzuweisen?! Um diese Geschichte anzudeuten, konfrontiert uns die Autorin mit überraschenden historischen und aktuellen Funden.

Natalia Ardila-Mantilla wiederum bat fünf eigen-sinnige Musikerinnen und Musiker anlässlich des Symposiums zum

Podiumsgespräch, Menschen, die innerhalb und außerhalb der musikpädagogischen Institutionen auf eigenwillige Weise ihren Weg gesucht und gefunden haben. Durch die ausgiebige Verwendung von Originalzitate versucht die Autorin ein wenig von der Faszination spürbar werden zu lassen, die diejenigen packte, die dem Gespräch folgten. Gleichzeitig aber geht es darum, aus den Gesprächsbeiträgen das Geflecht von Motiven und Faktoren besonderer Lerngeschichten herauszuarbeiten, ein Faktorengelbilde, das zudem vorsichtig theoretisch verallgemeinert wird.

Den dritten Beitrag dieser Serie lese man weniger als einen interessanten Einblick in die Praxis und die Konzeption freien Improvisierens, die Reinhard Gagel am Beispiel seiner eigenen Erfahrung mit dem Kölner „Improvisiakum“ entfaltet, sondern vor allem als Beispiel für eine künstlerisch-pädagogische Situation, in der vieles von dem enthalten ist, was den „Klassiker“ auf den ersten Blick an der autodidaktischen Praxis anderer Musikkulturen faszinieren oder verstören mag: die Offenheit des Zugangs für jedermann, das Ineinanderfallen von musikalischem Tun und implizitem Lernen, die pädagogische Inspiration im kreativen Feld einer musizierenden Gemeinschaft.

Im „Improvisiakum“ liegt eine Herausforderung für das Lehren und Lernen im Kontext von Institutionen; Peter Rübke nimmt diesen Ball auf und schlägt in seinem zweiten Beitrag vor, den Blick – über „formal/informal“ hinaus – mehr und mehr auf das Funktionieren musikalischer Praxisgemeinschaften zu richten und sich in musikpädagogischer Forschung dem Verständnis des Lernens als „wachsende Partizipation“ in einer solchen Gemeinschaft (versus Lernen als „Erwerb von Fertigkeiten und Fähigkeiten“) zu widmen. Und abschließend skizziert Natalia Ardila-Mantilla eine Möglichkeit, sich dieser Herausforderung durch empirische Forschung anzunähern: Sie beschreibt das Design eines konkreten

Forschungsvorhabens, in dem es u. a. um die Frage geht, wie Musikschullehrer mit dem formalen/informellen Lernen ihrer Schüler umgehen, das heißt wie sie die Balance zwischen den Attributen von In/formalität in den Lernkontexten ihrer Schüler mitbestimmen und ob ihr Umgang mit In/formalität ein bestimmtes Verständnis von Instrumentalunterricht und der eigenen Lehrerrolle impliziert.<sup>3</sup>

Ohne den Ergebnissen dieser Studie vorzugreifen, wird eines jedoch schon sichtbar: Wenn wir den Blick auf die konkreten Lerngeschichten unserer Schüler richten, dann erscheinen die alltäglichen didaktisch-methodischen Fragen in einem neuen Kontext, weil nicht mehr nur die Perspektive der Lehrperson zählt. Das Thema „Gruppenunterricht“ z. B. ist dann nicht nur eines, bei dem sich die Frage der methodischen Bewältigung stellt, sondern eines, bei dem etwa die Chancen des beobachtenden und imitierenden Lernens und die Inspiration durch die „Peers“ ins Spiel kommen können. Neben dem Interesse und dem Verständnis – und vor allem dem Respekt – für das selbstständige und eigensinnige Lernen unserer Schüler scheint den Herausgebern dies der zweite wesentliche Ertrag des Symposiums und der vorliegenden Beiträge zu sein: Instrumental Didaktik nicht nur – wie im klassischen Verständnis des Wortes „Didaktik“ – als eine „Lehrkunst“ zu betrachten, sondern auch als eine Disziplin, die informelles Lernen bzw. die informellen Aspekte jedes Lernens beachtet und über informelle Lernräume nachdenkt, ohne diese gleich wieder der didaktischen Kontrolle unterwerfen zu wollen.

Wir danken den Autorinnen und Autoren für ihre spannenden und persönlich geprägten Beiträge, den Symposiumsteilnehmern für ihre vielen bereichernden Anmerkungen und insbesondere Werner Hasitschka, dem

Rektor der Universität für Musik und darstellende Kunst  
Wien, für die großzügige Unterstützung dieser Publikation!

Natalia Ardila-Mantilla

Peter Rübke

<sup>1</sup> Lucy Green: *How Popular Musicians Learn*, Aldershot 2002.

<sup>2</sup> Mahlert in diesem Buch auf S. 58.

<sup>3</sup> Ardila-Mantilla in diesem Buch auf S. 175.

Lösung aller Probleme?

## **DIE „ENTDECKUNG“ DES INFORMELLEN LERNENS IN DER INSTRUMENTALPÄDAGOGIK**

**PETER RÖBKE**

### **Stationen der Entfremdung des Instrumentalisten von der Musik**

„Glaubt er, ich denke an seine elende Geige, wenn der Geist zu mir spricht?“<sup>1</sup> Diese Ludwig van Beethoven zugeschriebene Äußerung, die er dem Geiger Ignaz Schuppanzigh entgegengeschleudert haben soll, als dieser in Bezug auf das Streichquartett B-Dur op. 130 darauf hinwies, dass man das doch gar nicht spielen könne, diese Anekdote, diese Zurechtweisung des Instrumentalisten durch den Komponisten markiert einen Wendepunkt in der Aufführungspraxis und nachfolgend auch in der Instrumentalpädagogik. Noch nicht lange war es her, dass ein Instrumentalist das spielte, was er wollte und was er konnte: Wer das spielte, was er selbst konzipiert hatte, wer also Komponist und Ausführender zugleich war, der bewegte sich selbstverständlich auch im Rahmen seiner technischen Möglichkeiten; und wer sich der Vorlage eines anderen bediente, verstand diese als Skizze, er wusste, dass diese Skizze der Ausschmückung bedurfte, führte sie jedoch im Wege der Ornamentierung nicht weiter aus, als ihm zugänglich war. Immer waren die musikalischen und

motorischen Stärken des Musizierenden der Ausgangspunkt – was nicht bedeuten musste, sich auf dem einmal erreichten Stand auszuruhen: Die Anforderungen von Vivaldi-Konzerten sprechen da ebenso eine beredte Sprache wie die Instrumentalschulen des 18. Jahrhunderts oder die Floskelsammlungen der Sänger.

Aber jetzt Beethoven (dessen Musik ich sehr liebe – um das klarzustellen!), jetzt (bzw. im Haydn-Jahr muss man sagen: spätestens jetzt) war die Idee des integralen Werks in der Welt, jener emphatische Werkbegriff greift, der jedes Detail an seinem Platz in der Werktotalität sieht, der die Interdependenz von Einzelheit und Ganzheit betont und es für ein Sakrileg ansieht, an der meisterlichen Schöpfung auch nur einen Beistrich zu ändern, will man nicht riskieren, durch Verfehlungen im Kleinen das große Ganze zum Einsturz zu bringen. Der vorwärts stürmende Schöpfergeist überholt die armseligen Instrumentalhandwerker, nicht länger mehr ist deren musikalisches und spieltechnisches Vermögen von wirklichem Interesse oder gar in irgendeiner Weise limitierend.<sup>2</sup> Wir stehen am Beginn einer Entwicklung, die die Ausführenden demütig hinter die Werke zurücktreten lässt und an deren Ende die Frage aufgeworfen wird, ob die instrumentalen Handwerker überhaupt als Musiker im emphatischen Sinne bezeichnet werden können.<sup>3</sup>

Tatsächlich muss man vor der Großen Fuge op. 133 oder der Hammerklaviersonate op. 106 niederknien: Schmerzlich wird dem Geiger und dem Pianisten die Begrenztheit seiner Mittel bewusst, unausweichlich ist die Konfrontation mit den eigenen Defiziten angesichts der Höhenflüge des Genies. Und diese Defizite wenigstens im Rahmen zu halten wird fortan zur Ratio der formalen Instrumentalpädagogik: Beethovens Zeitgenosse Czerny rechnet quasi von den Anforderungen der Klaviersonaten seines berühmten Lehrers auf den instrumentalen Anfang zurück und konzipiert dann Schritt für Schritt einen Lehrgang, an dessen Ende eine realistische Chance bestehen soll, diesen Anforderungen zu

genügen (man denke nur an die siebzig Stücke der *Schule* bzw. *Vorschule der Geläufigkeit!*). Aber ein Zweifel daran, ob der Instrumentalist den Ansprüchen des Komponisten je gewachsen sein wird, wird bleiben: Die Kategorie der eigentlich unspielbaren Werke entsteht und die vermutete Unspielbarkeit verleiht diesen einen besonderen Nimbus (ja, man müsste doch mit dem Teufel im Bunde sein, um die Hammerklaviersonate im vorgeschriebenen Tempo spielen zu können...).

Aber nicht nur von der *Schule der Geläufigkeit* (mit dem hübschen französischen Titel *Etudes de mécanique*), von der Formalisierung der Stationen der Geschicklichkeitsentwicklung muss jetzt die Rede sein. Da das aufstrebende Bürgertum in der Musik auch die Manifestation der eigenen die Welt verändernden und feudale Grenzen sprengenden Potenz sieht, werden formale Institutionen gegründet, an denen jene Instrumentalisten heranzubilden sind, die etwa die Neunte auf angemessenere Weise reproduzieren können, als es noch bei der Uraufführung der Fall war: Seinerzeit waren Laienorchester am Opus Magnum auf grandiose Weise gescheitert. Und am 1795 gegründeten Pariser Konservatorium, dem etwa das Konservatorium der Gesellschaft der Musikfreunde 1812 in Wien und das Leipziger Konservatorium 1843 folgen werden, spielt zugleich jene musikalisch-pädagogische Gattung eine wichtige Rolle, an deren Exemplaren junge Musiker sich fortan die Zähne ausbeißen werden: die Etüde. Als Geiger weiß ich, wovon ich spreche: Ich nenne Namen wie Rodolphe Kreutzer, Pierre Rode, Pierre Baillot in Paris, später Jacob Dont in Wien.

Aber wir befinden uns noch in einer Übergangszeit und so ist die Etüde nicht unbedingt eine musikferne Sammlung von „Patterns“, sondern oft ein wirklicher Wechselbalg zwischen Kunst und Pädagogik, und dann, wenn die Variierung der immer gleichen Spielfigur auch musikalisch überzeugend gelingt, dann kann sie als „Konzertetüde“ sogar ästhetische

Gültigkeit beanspruchen.<sup>4</sup> Um wiederum als Geiger zu sprechen: Kreutzer Nr. 9, jene systematische Quälerei für meinen vierten, ohnehin etwas kurz geratenen Geigerfinger, habe ich gefürchtet, aber die schwungvolle Nr. 10, jene hübsche Pièce, bei der ich vergessen konnte, dass es wohl eigentlich um Akkordbrechungen und Saitenwechsel ging, gern gespielt. Und Carl Czerny ist noch kein „Instrumentaltrainer“, er ist ein ernst zu nehmender Komponist und Pianist und ein Klavierpädagoge,<sup>5</sup> der nicht nur jenes Übungsprogramm hervorgebracht hat, durch das ihn Generationen von Klavierschülern hassen gelernt haben, sondern auch einer, der im 3. Teil („Von dem Vortrage“) seiner um 1838 erschienenen *Vollständig theoretisch-practischen Pianoforte-Schule* das Bild eines Pianisten entwirft, der musikalisch mit allen Wassern gewaschen ist, der phrasieren und präludieren, ja improvisieren kann, der also für sein Tun noch Autonomie und Würde beanspruchen kann.<sup>6</sup> Denn Czerny hält an der alten Vorstellung fest, dass das Schicksal der Musik in den Händen des Ausführenden liegt, dass diese gewissermaßen die Prinzen sind, auf deren belebenden Kuss die Töne warten müssen. Und so hätte es Beethoven wohl gar nicht gefallen, wenn Czerny formuliert:<sup>7</sup> „Denn jedes Tonstück, ohne Ausnahme, erhält bei dem Zuhörer erst seinen Werth und seine Wirkung durch die Art, wie es ihm vorgetragen wird, und diese Art des Vortrags ist so mannigfaltig, dass man ihrer Steigerung gar keine Grenzen setzen kann, und dass der Spieler, welcher aller Mittel des Ausdrucks mächtig ist, selbst der unbedeutendsten, ja misslungenen Composition Reize verleihen, und sie dem Hörer interessant machen kann; – so wie dagegen das schönste Musikwerk verloren geht, wenn sein Vortrag verunglückt.“<sup>8</sup>

Mehr als fünfzig Jahre später haben sich – jedenfalls in der Instrumentalpädagogik für die ersten Jahre des Unterrichts – die Gewichte in Richtung der motorischen, der „sportlichen“

Seite des Musizierens verschoben, ist die Spaltung zwischen Komponisten, die erfinden und schaffen, und Instrumentalisten, die zu funktionieren haben, fortgeschritten und die Entfremdung des instrumentalen Novizen von der Musik fast unvermeidlich. Ob Ševčík oder Hanon: Die Spielfiguren sind nun nicht mehr aus lebendiger Musiksprache destilliert, sondern sie verdanken sich der mathematischen Berechnung denkbarer Kombinationen der Spielfinger (siehe auch folgende Seite).<sup>9</sup>

**Otakar Ševčík (1825-1934): Schule der Violintechnik op. 1, Heft 1, Übung Nr. 5 (Köln 1901)**



**Charles-Louis Hanon (1819-1900): Der Clavier-Virtuose, Übung Nr. 18 (München um 1900)**

(1-2-3-4-6)

## Das (instrumental)pädagogische Dilemma - Folgen und vermeintliche Auswege

Spätestens an diesem Punkt müssen wir uns mit dem instrumentalpädagogischen Dilemma befassen, das ich folgendermaßen beschreibe: Wir wollen Menschen dazu bringen, sich technische Fertigkeiten anzueignen, deren Sinn und Nutzen aber erst wirklich einsehbar ist, wenn sie damit schon Musik machen könnten, was sie aber erst wirklich könnten, wenn sie über diese Fertigkeiten schon verfügen würden.

Oder anders gefasst, unter Berücksichtigung dessen, was ein Dilemma ist, nämlich eine Situation, die zwei Wege anbietet, die beide zu einem unerwünschten Ergebnis führen: Entscheiden wir uns dafür, uns wie Hanon und Ševčík allein auf die technische Entwicklung zu konzentrieren, dann ignorieren wir vielleicht die Motive, die einen Menschen überhaupt zum Musizieren bringen, und erzeugen womöglich

perfekte, aber nichts sagende „Reproduktionsameisen“; entscheiden wir uns hingegen dafür, die Musik von Beginn an ins Spiel zu bringen, dann erzeugen wir womöglich tiefe Frustration, weil doch ganz ohne Ansätze von Spieltechnik keine befriedigenden Ergebnisse möglich scheinen. Wir alle kennen diese Zwickmühle, Hornlehrer vermutlich mehr als Klavierlehrer... Und im einen Fall brechen Schüler ab, weil der Motorik-Unterricht so gar nichts mit ihrer Lust an Musik zu tun hat; im andern, weil ihre musikalischen Bemühungen nur falsche Töne und Kratzen, Quietschen und Pfeifen hervorbringen. „Wie man's macht, ist's verkehrt“: Für ein Dilemma gibt es in logischer Hinsicht keine Lösung, sondern man kann allenfalls Auswege suchen. Aber was könnten diese Auswege sein?

Wenn wir nun über die Studienwerke Ševčíks und Hanons hinausblicken und die unterrichtliche Praxis um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert insgesamt in Augenschein nehmen, eine Praxis, die nicht nur die Fingerbewegungskompendien zur Basis hat, sondern überdies von allgemeiner Disziplinierung und tiefer Körperfeindschaft geprägt ist, dann liegt der Verdacht nahe, dass in diesem Fall der versuchte Ausweg aus dem Dilemma schlicht darin bestand, die musikalischen Neigungen und Bedürfnisse der Schüler, deren musikalische Empfindungen und Ausdruckslust vollständig zu ignorieren!

Aber selbst wenn wir nicht so weit gehen wollen: Wenn wir instrumentalpädagogisch in der Zwickmühle stecken und uns aus lauter Verzweiflung wirklich nichts Besseres einfällt, als beim „ersten Glied“ anzusetzen (das Dilemma ist im Griechischen eine „zweigliedrige Annahme“), dann haben wir vielleicht zwar die musikalischen Bedürfnisse des Schülers im Blick, müssen ihm jedoch ehrlicherweise raten, deren Befriedigung zu Gunsten der technischen Grundlagen zu verschieben. Denn ist es nicht so, wie das Informationsblatt einer niederösterreichischen Musikschule aus dem Jahr 2004 ausführt: „Die Zeit, die man zur Erlernung eines

Musikinstrumente benötigt, wird oftmals unterschätzt. Der Glaube, dass eine Lernzeit von 2 bis 3 Jahren ausreicht, um auch nur einigermaßen musizieren zu können, entspricht nicht der Realität.“ Das erinnert mich an den letzten Satz des Vorworts jener Geigenschule, an der ich mir in den sechziger Jahren die Zähne ausgebissen habe: „Also frisch ans Werk! Die Arbeit ist sauer, der Weg ist weit, aber das Ziel ein hehres, herrliches, ideales.“<sup>10</sup>

Ist es das, was als Ausweg bleibt, das Versprechen eines harten und entbehrungsreichen Marsches durch eine musikpädagogische Wüste Gobi, eines Marsches unter brennender Sonne, bei dem wir rechts und links unseres Weges den Skeletten jener begegnen werden, die von musikalischer Auszehrung dahingerafft wurden?

Dieses Verschieben, diese temporäre Auslagerungsstrategie, funktioniert durchaus, aber paradoxerweise hauptsächlich bei denen, die nach der technischen Instruktion im Instrumentalunterricht wieder in ein Milieu zurückkehren können, in dem die Musik ständig mit Händen zu greifen ist und die Kinder Töne und Klänge schon „mit der Muttermilch“ eingesogen haben: Wer aus einer Musikerfamilie stammt (und die Laienmusiker sind hier nicht ausgeschlossen), der ist schon hier und jetzt musikalisch eingebettet, ganz gleich wie musikfern er in der Musikschule unterrichtet werden mag. Ist das der Grund, warum „Jugend musiziert“-Sieger sehr oft Musikkinder sind, weil die formalen Einseitigkeiten durch die informelle musikalische Vielfalt in der Familie ausbalanciert werden? Im Übrigen sind die Folgen einer Verschiebung des Musikalischen sattsam bekannt:

■ Wie jedes „Lernen auf Vorrat“ hat auch dieses technische Lernen kafkaeske Züge: Das Ziel liegt im undurchdringlichen Nebel, wie einst das kafkasche Schloss, und ob ich jemals dort ankomme, daran bestehen berechtigte Zweifel (selbst wenn mir meine Lehrer das Gegenteil versichern...). Und wenn diese Zweifel übermächtig werden, dann werden die absurden Bemühungen abgebrochen; Zeit, Nerven und Geld wurden investiert, ohne jemals in die Nähe der Musik gekommen zu sein.

■ Wenn schon die intrinsischen Motive für das Erlernen eines Instruments so stark vernachlässigt werden, dann bleiben oft nur die externen Stimuli und Verstärker. Dann müssen Fleißpunkte vergeben werden: Vor Kurzem erst hat der Dowani-Verlag so genannte „Agenden“ publiziert, die die „lückenlose Buchhaltung“ von Unterricht und häuslichem Üben erlauben sollen. Nach jeder Stunde bewertet der Lehrer den Schüler in einer Spanne von 1 („Ich war heute mit deiner Leistung unzufrieden“) bis 5 Punkten („außerordentlich zufrieden“), täglich bewertet der Schüler seine Übeleistungen mit Smileys, und vor der Instrumentalstunde bestätigen die Eltern mit ihrer Unterschrift, dass nicht geschummelt wurde. Oder Schüler werden regelmäßigen, möglichst jährlichen „Gradings“ unterzogen, um quittiert zu bekommen, dass die Tonleiter um 20 Metronomstriche schneller, um zwei Oktaven höher und um vier Kreuze weiter geht.<sup>11</sup>

Ich gestehe: Viel näher sind mir jene Instrumentaldidaktiker, die sich dafür entscheiden, beim zweiten Glied, also der Musik, anzusetzen, eine Entscheidung, die allerdings – wie ich schon angedeutet habe – auch nicht ganz unproblematisch ist (aber was erwarten wir: Es ist halt eine dilemmatische Situation!). Wenn wir uns also dafür entscheiden, einen Unterricht zu vermeiden, in dem die Schüler bitter enttäuscht werden, weil das Bewegungsmuster-Training so gar nichts mit ihrer Lust an Musik zu tun hat, dann spricht doch einiges dafür, bereits

die ersten unvollkommenen musikalischen Hervorbringungen zu gültiger Musik zu erklären: „Falsche Töne“ oder „Kratzen, Quietschen und Pfeifen“ gibt es dann nicht mehr, sondern nur die freie Improvisation oder die Emanzipation des Geräuschs in der Musik. Alles Ertönende ist erlaubt! Die diesbezüglichen instrumentalpädagogischen Ansätze sind bekannt und am konsequentesten in dieser Hinsicht waren in den siebziger Jahren wohl die *Wiener Instrumentalschulen*, wie etwa aus der Einleitung der Violinschule von Hans-Christian Siegert hervorgeht: „Diese Violinschule geht nicht vom schön klingenden Einzelton aus, zu dem schrittweise immer mehr Einzeltöne kommen, sondern sie setzt an den Anfang des Lernens das Entdecken des Instruments und seiner Spielweisen: die experimentelle Klangerprobung.“<sup>12</sup>

Aber auch die Folgen sind bekannt, die mit einiger Notwendigkeit eintreten. Sei es, dass die Schüler von sich aus danach verlangen, jetzt endlich einmal „richtig“ spielen zu wollen, sei es, dass der Lehrer im Unterricht die Wende herbeiführt: Irgendwann greifen dann doch die Spielregeln der tonalen Musik und die Vorstellungen darüber, was ein „schöner“ Flöten- oder Geigenton sei und wie man ihn „richtig“ hervorzubringen habe - und die Zwickmühle ist wieder offen.

Am Rande seien die pragmatischen Ansätze erwähnt, jene Vorschläge für musikalisch befriedigende Anfänger-Aktionen auf dem Instrument, bei denen praktisch nichts passieren kann, weil der Bau des Instruments selbst schon musikalischen Sinn (und zwar durch Beschränkung des Tonmaterials) vorgibt.

■ Für den Anfang auf der Geige liegt es nahe, das Potenzial der leeren Saiten zu nutzen, die ja keine „leeren“ sein müssen, wenn wir an den mitreißenden, auf allen vier Saiten zu spielenden Jig denken, mit dem Stanley Fletcher den Reigen jener Anfängerstücke eröffnet, die er für Paul Rolland schrieb, oder wenn wir uns die Möglichkeiten ausmalen, mit nicht gegriffenen Saiten auf musikalisch sinnvolle Weise Lieder zu begleiten.

■ Das Klavier stellt mit den „Zweier- und Dreierblöcken“ der schwarzen Tasten ein pentatonisches Material zur Verfügung, das etwa Herbert Wiedemann in seiner Publikation *Impulsives Klavierspiel* für musikalisch sinnvolle Improvisationen nutzte.

Aber es ist natürlich unvermeidlich, irgendwann auf die weißen Tasten hinunter zu gleiten bzw. auch die Finger der linken Hand benutzen zu müssen...

Das Dilemma durchdringt nicht nur den instrumentalen Beginn: Steht nicht auch ein Musikstudierender vor der Verlegenheit, jetzt, im universitären Instrumentalstudium, endlich ernsthaft seine technische Basis sichern zu müssen, das heißt endlich ordentlich und systematisch zu üben (und dabei im Kampf gegen das musikalische Ungefähr womöglich die Lust an der Musik zu verlieren) oder sich andererseits auf der Bühne des Klassenabends als Künstler präsentieren zu müssen (obwohl man doch gerade nach Aufnahme des Studiums realisieren musste, wie weit man eigentlich von der angemessenen Gestaltung der Werke noch entfernt ist)? Und in welchem Zwiespalt befindet sich der anerkannte Solist, wenn vom ihm einerseits technische Perfektion erwartet wird und andererseits das musikalische Risiko: Geht es technisch daneben, wird man ihm dies mit Sicherheit unter die Nase reiben, geht er technisch auf „Nummer Sicher“, wird man ihn der Sterilität und Glätte beschuldigen!

## **„Gibt es ein Problem?“ Zur Faszination des autodidaktischen Zupackens**

Vielleicht ist jetzt sowohl in historischer Rückschau wie durch systematische Überlegung ein Punkt erreicht, an dem verständlich wird, warum mich der Autodidakt, der ein informell Lernender ist, so fasziniert und herausfordert: Er hat nicht den ganzen historischen Ballast auf den Schultern, er trägt eben nicht Kreutzer und Czerny, Hanon und Ševčík im Rucksack, und, was noch viel wichtiger ist: Das instrumentalpädagogische Dilemma scheint für ihn überhaupt nicht zu existieren! Seine „Lösung“ des Problems besteht darin, dieses Problem gar nicht zur Kenntnis zu nehmen oder genauer: es gar nicht zu haben. Der Farbige im Mississippi-Delta, der den Blues sang und spielte; der junge Schwarze in Detroit, der spontan zu rappen beginnt; der Jugendliche aus dem ländlichen Raum in Österreich, dem man im Wirtshaus die Geige in die Hand drückt und zwei Griffe zeigt und der dann gleich mit den Nachschlägen in die Volksmusik einsteigt; die Kids, die in der Garagenband loslegen; die Kinder in Nigeria, die „ermutigt werden, auf jedem erreichbaren Gegenstand rhythmische Klänge zu produzieren“:<sup>13</sup> Alle diese Menschen greifen zugleich zum Instrument und zur Musik (oder sie beginnen einfach zu singen), in einer Unbefangenheit und Unerschrockenheit („Just do it!“), ja fast einer gewissen Frechheit, die etwas von Chuzpe hat. Und der traditionell Ausgebildete steht staunend davor: „Es ist unfassbar, die spielen einfach darauf los, ohne jeden Zweifel, dass das hier und jetzt schon Musik ist!“ Und auch wenn anschließendes Üben überhaupt nicht ausgeschlossen ist (warum soll man immer nur Begleitung oder Nachschläge spielen?): Keiner ließe sich am Beginn entweder von der vermeintlichen Schwierigkeit des Instruments oder von vorgegebenen Aufführungsidealen einschüchtern. Auch nicht jener junge venezolanische Geiger – nennen wir ihn Alejandro –, von dem mir meine Kollegin