

üben & musizieren
texte zur instrumentalpädagogik



MARTIN LOSERT

Die Kunst zu unterrichten

GRUNDLAGEN DER INSTRUMENTAL-
UND GESANGSPÄDAGOGIK

Die Kunst zu unterrichten

Die Kunst zu unterrichten

**GRUNDLAGEN DER INSTRUMENTAL-
UND GESANGSPÄDAGOGIK**

MARTIN LOSERT

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 147
ISBN 978-3-7957-8571-0

© 2016 Schott Music GmbH & Co. KG, Mainz
Alle Rechte vorbehalten

Als Printausgabe erschienen unter der Bestellnummer UM 5011
© 2015 Schott Music, Mainz

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

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

Inhalt

Einleitung

Handlungsfaktoren

Ziele und Ergebnisse

Themen und Inhalte

Exemplarische Bedeutung

Lebensweltbezug

Zukunftsbedeutung

Didaktische Struktur des Inhalts

Zugänglichkeit/Anschaulichkeit

Methoden und Medien

Aktionsräume

Sozialformen

Aktionsformen

Rhythmisierung

Interdependenz der Handlungsfaktoren

Die zehn Faktoren der Kunst zu unterrichten

Pädagogische Grundüberzeugungen

Das Modell der Bedürfnisfelder

Pädagogische Konzepte

Elementar

Exemplarisch

Entdeckendes Lernen

Selbsttätigkeit

Handlungsorientiert
Spielerisch
Ganzheitlich
Kindgemäß
Fazit

Künstlerische Fachkompetenzen

Instrumentaltechnik
Inneres Hören
Musiktheorie und Musikwissenschaft
Interpretation/musikalischer Ausdruck
Improvisation

Lern- und Übekompetenzen

Was bedeutet „ein Instrument üben“?
Übekompetenzen
Ziel- und Ist-Zustand
Übetechniken
 Üben mit allen Sinnen
 Strukturprinzipien
 Kapazitätsgrenzen des Arbeitsgedächtnisses
 Mechanisches Lernen
 Regelmäßige Übezeiten
 Musikalisches Lernen in der Kindheit
 Multimodal
 Schnelle Bewegungen
 Wie oft, was, wann, wo, wer, in welchem Zustand?
 Lernen durch Beobachten
 Implizites Lernen
 Pausen und Schlaf

Positiver Transfer
Bewegungsgefühl und Handlungsprogrammierung
Variiertes Üben
Mentale Übetchniken
Paradoxe Bewegungsfehler
Körperliche Grenzen

Motivation

Volition
Emotionen
Triebtheoretische Auffassung
Neugier
Anreize
Bedürfnisse und Aufforderungscharakter
Entscheidungen und Handlungen
Leistungsmotivation
Erfolg und Misserfolg
Klassifikation von Bedürfnissen
Flow

Kommunikation

Verbale Kommunikation

Der Kommunikationsprozess
Eigensprache
Beziehungsbotschaft und Selbstkundgabe
Aktives Zuhören
Systemische Betrachtung
Sympathie

Nonverbale Kommunikation

Mimik

Gestik
Nähe und Distanz
Selbstinszenierung
Unterrichtssprache
Emotionale Befindlichkeit

Vorerfahrungen und Voraussetzungen von Unterricht

Entwicklung
Sozialisation
Begabung

Entwicklung musikalischer, geistiger und motorischer Fähigkeiten

Musikbezogene Entwicklungspsychologie
Exogenetische und endogenetische Theorien
Lebenslange Entwicklung

Jean Piagets Entwicklungstheorie

Stadium der sensomotorischen Intelligenz (0 bis 2 Jahre)

Stadium der voroperationalen Intelligenz (2 bis 7 Jahre)

Stadium der konkret-operationalen Intelligenz (7 bis 12 Jahre)

Stadium der formal-operationalen Intelligenz (ab 12 Jahren)

Grenzen der Piaget'schen Entwicklungstheorie

Altersbezogene Erkenntnisse musikalischer Entwicklung

Entwicklung im Erwachsenenalter

Reifung

Sensible Phase
Musikalische Begabung
Intelligenz
Definitionen von Musikalität
Anlage und Umwelt
Musikalische Sozialisation

Schlussgedanken

Literaturverzeichnis

Einleitung

Eines der zentralen Themen der klassischen Philosophie ist die *epimeleia heautou* – die Kunst zu leben. So versteht etwa Aristoteles in seiner Nikomachischen Ethik nicht egoistisches Streben nach Besitz und eigenem Vorteil als den Schlüssel zu einem glücklichen Leben, sondern das Miteinander, das Leben in der Gemeinschaft unter Freunden. Auch wenn jeder Mensch lebendig ist, heißt dies nicht zwangsläufig, dass er auch wirklich lebt. Die Kunst zu leben muss daher, im Sinne der klassischen Philosophie, erlernt und ein Leben lang geübt werden. Die Philosophie bietet dafür keine vereinheitlichten Lösungen an, sie zeigt vielmehr Möglichkeiten auf, eigene Wege der persönlichen Lebensführung zu finden. Dazu ist es nötig, sein Verhalten zu erkennen und zu beurteilen, wichtige Eigenschaften wie Selbstkritik, Muße, die Fähigkeit Freundschaften zu schließen, das Streben nach Klugheit und nach maßvollem Handeln dienen einem Leben der ethischen Selbstbildung und damit einem glücklichen Sein. Lebenskunst ist die ständige und beständige Korrektur der eigenen Lebensführung.

Ähnlich verhält es sich mit der Kunst zu unterrichten. Sie ist keine Fähigkeit, die – einmal gelernt – nur angewandt werden muss, keine Rezeptsammlung, die zeigt, wie man „guten Unterricht“ planen und durchführen kann. Vielmehr geht es um eine bestimmte Haltung zum eigenen Unterrichten und zu den Schülern und Schülerinnen, in der sich für den einzelnen Lehrenden immer neue Gestaltungsmöglichkeiten eröffnen. Die Kunst zu unterrichten bedarf eines Handwerks, das gelernt, geübt und immer weiter verfeinert werden muss. Es ist das

(lebenslange) Bestreben, das eigene Unterrichten kritisch zu hinterfragen, zu verstehen und wenn möglich immer weiter zu verbessern.

Im Zentrum einer jeden Unterrichtssituation steht die Interaktion zwischen Schülern und Lehrern. Ganz gleich, ob der Lehrer dabei mehr im Hintergrund agiert oder als dominante Persönlichkeit auftritt, zielt Unterrichten immer darauf, planmäßige Lernprozesse anzuregen. Darin unterscheidet sich formaler Unterricht von autodidaktischen Lernprozessen in natürlichen Umgebungen, wie sie etwa in familiären Zusammenhängen oder innerhalb von Peergroups stattfinden. Ziel eines jeden Unterrichts ist es (oder sollte es zumindest sein), dass sich die Schüler ein bestimmtes Können und Wissen aneignen. Die Kunst zu unterrichten besteht darin, die zur Verfügung stehenden pädagogischen Gestaltungsmöglichkeiten hinsichtlich der angestrebten Ziele, der individuellen Lern- und Motivationsvoraussetzungen der jeweiligen Schüler und der konkreten Lernsituation möglichst optimal einzusetzen, und dies nicht im Sinne vorgefertigter Handlungsanleitungen, sondern im Sinne eines lebendigen Unterrichts, in dem die Schüler als gleichwertige Partner akzeptiert werden. Es ist eine Lehrkompetenz, die im Erkennen einer Situation und den sich daraus ergebenden Handlungsmöglichkeiten besteht.

Wolfgang Schulz stellt im 1965 erschienenen Bändchen *Unterricht. Analyse und Planung* vier konkurrierende Auffassungen von pädagogischer Kompetenz gegenüber: Unterrichtshandwerk, Unterrichtstechnik, Unterrichtskunst und Unterrichtswissenschaft (Heimann, Otto & Schulz 1965, 14-16).¹ Nach seiner Auffassung orientiert sich Unterrichtshandwerk an Erfahrungsregeln, dem Nachahmen eines Meisters und eigenen Unterrichtsversuchen in dessen Geist. Von unterrichtstechnischem Denken spricht er, wenn aufgrund von vorgefassten Grundannahmen

Verhaltensregeln abgeleitet und einseitig angewendet werden, etwa beim Einsatz von Medien, beim Anlegen von Wertmaßstäben oder bei der Einteilungen von Gruppen. Als Unterrichtskunst beschreibt er eine über die handwerkliche Tradition hinausgehende pädagogische Fähigkeit. Im Vordergrund stehen hierbei Grundsätze wie Originalität, Einfallsreichtum und geschmackssicherer Vollendungswillen der Lehrerpersönlichkeit. Dem Unterrichtshandwerk, der Unterrichtstechnik und der Unterrichtskunst spricht er im Rahmen pädagogischen Könnens nur eine sehr begrenzte Wirksamkeit zu, dagegen sieht er in der Unterrichtswissenschaft die höchste Form pädagogischer Kompetenz. Sie ginge über Erfahrungswissen hinaus und würde durch wissenschaftliches Nachdenken und Theoriebildung die Unterrichtspraxis aufgrund „intersubjektiv verfügbarer Fakten“ den „Launen des Augenblicks oder dem Zwang der Gewohnheit“ entreißen.

Auch ich gehe davon aus, dass alle pädagogischen Teildisziplinen, so auch die Instrumental- und Gesangspädagogik, (zumindest auch) wissenschaftliche Disziplinen sind, die dementsprechend mit wissenschaftlichem Anspruch und wissenschaftlicher Genauigkeit untersucht werden sollten. Ein Unterricht, der in Gewohnheiten verharret, ohne diese zu reflektieren oder gar zu ändern, in dem jede Entscheidung nur aus dem eigenen, bei allen Menschen zwangsläufig begrenzten Erfahrungsschatz begründet wird, bleibt in seinem Wirken eingeschränkt. Wie fruchtbar wirken dagegen die musikpädagogischen Forschungen der vergangenen vier Jahrzehnte! Sie führten zu einer ungeheuren Fülle an neuen Erkenntnissen zum Lehren und Lernen von Musik. Auf der einen Seite ist – und dies wird oftmals schnell vergessen – jede musikpädagogische Erkenntnis so lange wertlos, wie sie nicht im praktischen Handeln der Pädagogen und Pädagoginnen im Unterricht ihren Niederschlag findet. Die wissenschaftliche Erkenntnis als solche reicht nicht aus.

Neues Wissen müssen sich die Lehrenden individuell aneignen und in praktische pädagogische Kompetenz umwandeln. Auf der anderen Seite – und dies wird in der wissenschaftlichen Forschung vielfach übersehen – erwirbt jeder Lehrende mit steigender Berufserfahrung einen Schatz an Lehrerfahrungen. Hierbei handelt es sich um eine Form von Empirie, die in wissenschaftlich-pädagogischen Betrachtungen bisher nur wenig Beachtung fand. Im Sinne einer Kunst zu unterrichten lohnt es sich, diesen „Schatz“ zu heben.

In Anlehnung an das Expertisemodell von Hubert L. Dreyfus beschreibt Natalia Ardila-Mantilla (2009) fünf Stufen der Professionalisierung pädagogischer Kompetenzen, die Unterrichtshandwerk, Unterrichtstechnik, Unterrichtskunst und Unterrichtswissenschaft sinnvoll voneinander abgrenzen. Auf der ersten Stufe benötigt der pädagogische Novize Regeln, die sich auf wenige, für ihn leicht verständliche Faktoren richten. Es ist die Stufe der Unterrichtstechnik, auf der klare Handlungsanweisungen pädagogische Normsituationen beherrschbar machen. Der unterrichtspraktische Neuling sammelt erste Erfahrungen und wechselt damit allmählich auf die zweite Stufe, auf der er als fortgeschrittener Anfänger bereits mehrere pädagogische Faktoren miteinander in Beziehung setzen kann. Er erkennt allmählich Muster und sich wiederholende Situationen. Auch wenn sein Handeln nach wie vor regelgeleitet ist, beherrscht er nun auch weniger eindeutige Situationen. Der fortgeschrittene Anfänger ist im Grunde genommen ein Lehrling des Unterrichtshandwerks. Auf der dritten Stufe beherrscht er sein Handwerk. Er reflektiert über bereits gemachte Erfahrungen und entwickelt so die Fähigkeit, eigene Ziele zu bestimmen, Pläne zu entwerfen, Entscheidungen zu treffen und Regeln auf ihre Zweckmäßigkeit und Angemessenheit hin einzuschätzen. Dies geht mit einer stärkeren emotionalen Bindung und der Übernahme von mehr Verantwortung hinsichtlich des

eigenen pädagogischen Tuns einher. Diese Stufe entspricht den Herangehensweisen der Unterrichtswissenschaften: Auf ihr strebt der werdende Musikpädagoge danach, durch Reflexion und Beobachtung Regeln zu erkennen und so Entscheidungen auf einer kognitiven Basis treffen zu können. Auf der folgenden vierten Stufe besitzt nun der gewandte Könner ein breites Spektrum an Erfahrungen und Wissen. Ganzheitliches Erkennen tritt zunehmend an die Stelle von analytischem Wahrnehmen. Der Könner reagiert nicht mehr auf einzelne Faktoren, die er zeitaufwendig analysiert, sondern auf Konstellationen mit einer Fülle von Einzelfaktoren. Typisch für den Könner ist, dass sein Wissen hochgradig kontextualisiert ist und er dieses nur noch schwer verbal formulieren kann. Auf der letzten, fünften Stufe tritt an die Stelle von Wissen und Reflexion intuitives Handeln. Der Experte ist ein wahrer Künstler, der keine bewussten Entscheidungen mehr treffen muss, wohl aber könnte. In seinem Handeln verschmelzen Wahrnehmungen, Beurteilung und Reaktion. Jede Handlung beruht dabei auf einer Expertise, gespeist aus Erfahrungen, eigenen Reflexionen und Wissen. Die einzelne Handlung kann dabei nur schwer beschrieben oder begründet werden, aufwendige Planungen und Vorbereitung sind meist überflüssig.

Regeln dienen demnach im Sinne einer Unterrichtstechnik vor allem Anfängern als Hilfe. Sie ebnen den Weg hin zu einem soliden Unterrichtshandwerk, das bereits über das starre Anwenden von erlernten Unterrichtstechniken hinausgeht. Durch eigene Reflexionen und die Beschäftigung mit neuen Inhalten ist der Weg frei zur Unterrichtswissenschaft, die allerdings nie Selbstzweck, sondern ein wirkungsvolles Instrument in der Hand des Unterrichtspraktikers sein sollte. Aber erst, wenn Reflexion, Erfahrung und Wissen intuitiv ineinanderfließen, wird aus der praktischen Unterrichtswissenschaft eine Kunst zu unterrichten.

Wie jede Kunst muss demnach auch die Kunst zu unterrichten erlernt und geübt werden. Zu diesem Zweck lassen sich einzelne methodisch-didaktische Aspekte unterscheiden, die man sowohl wissenschaftlich-theoretisch beschreiben als auch praktisch beim Unterrichten erfahren und üben kann. Alle gängigen Unterrichtstheorien nennen verschiedene Faktoren, die entweder als Voraussetzung im Unterricht wirken oder über die von den Lehrern und Schülern planend und handelnd entschieden werden kann. Die Kunst zu unterrichten basiert auf acht konstituierenden Faktoren:

- 1.** den angestrebten Unterrichtszielen bzw. erzielten Unterrichtsergebnissen,
- 2.** der Wahl der Unterrichtsthemen und Unterrichtsinhalte,
- 3.** den eingesetzten Methoden und Medien,
- 4.** den pädagogischen Grundüberzeugungen der Lehrenden,
- 5.** den künstlerischen Fachkompetenzen der Lehrenden,
- 6.** den Lern- und Übekompetenzen der Lehrenden und Lernenden,
- 7.** der Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler im Unterricht,
- 8.** den Vorerfahrungen der Schüler.

Alle acht Faktoren stehen in enger Wechselbeziehung zueinander. Dieses Modell stützt sich auf ältere Theorien, insbesondere die der lehrtheoretischen Didaktik nach Paul Heimann, Gunter Otto und Wolfgang Schulz (1965/1979) und der bildungstheoretischen Didaktik nach Wolfgang Klafki (1958/1969). Ferner flossen viele neuere Gedanken der instrumentalpädagogischen Diskussion der vergangenen Jahre sowie eigene Erfahrungen und Erkenntnisse ein, die ich durch Unterrichtsbeobachtungen und -analysen, mein eigenes Unterrichten als Instrumentallehrer und als Dozent an der UdK Berlin und am Mozarteum Salzburg sammeln konnte.

Das vorliegende Buch orientiert sich hinsichtlich seiner Gliederung an den genannten acht Faktoren. Das erste Kapitel greift die im alten Modell der lerntheoretischen Didaktik zentralen Handlungsfaktoren in leicht gewandelter Form auf. Methoden und Medien, Themen und Inhalte sowie Ziele und Ergebnisse werden in ihrem wechselseitigen Zusammenhang dargestellt. Darauf aufbauend wird das Modell der Kunst zu unterrichten im Detail vorgestellt und ausgeführt. Das zweite Kapitel behandelt die pädagogischen Grundüberzeugungen, die Lehrende oftmals, ohne dass sie sich dessen bewusst sind, in erheblichem Maße beeinflussen. Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit den für jeden Instrumentalunterricht zentralen künstlerischen Kompetenzen des Lehrers. Auch wenn sie selbst im engeren Sinn keine pädagogischen Fähigkeiten sind, beeinflussen sie den Handlungsspielraum des Lehrers. Eine besondere Funktion haben im Instrumental- und Gesangsunterricht die Lern- und Übekompetenzen der Lehrenden und Lernenden, denen sich das vierte Kapitel widmet. Die Fähigkeit, Neues zu lernen und durch Übevorgänge zu vertiefen, ist Menschen zwar angeboren, insbesondere musikalisches Lernen und Üben kann aber durch entsprechende Techniken signifikant verbessert werden. In diesem Sinne sind Lern- und Übekompetenzen im Instrumental- und Gesangsunterricht selbst ein wichtiges Unterrichtsziel. Gleichzeitig sind sie – anders als in anderen Fächern – aber auch Methode, ganze Unterrichtsphasen sind durch das Imitieren, Verstärken, Feedback geben, Neuaneignen und Üben gekennzeichnet. Das fünfte Kapitel beschreibt Formen und Störungen von Kommunikationsprozessen und daraus resultierende Kompetenzen. Im sechsten Kapitel wird nach den Vorbedingungen und Voraussetzungen von Unterricht gefragt, dem wechselseitigen Verhältnis von dem, was Schüler und Lehrer an Fähigkeiten in den Unterricht mitbringen, und dem, was für einen erfolgreichen Unterricht vonnöten ist. Unterschieden wird diesbezüglich zwischen

allgemeinen Voraussetzungen (musikalische und allgemeine Entwicklung und Reifung), individuellen Voraussetzungen (besondere Begabungen und Schwächen) sowie der Sozialisation der Schüler.

¹ In dieser Arbeit verwende ich die unterdessen auch in Geisteswissenschaften übliche Form des Zitierens nach dem Harvard Citation Style. Der Verfasser, das Erscheinungsjahr und bei Monografien auch die Seitenangaben werden in Klammern im laufenden Text angefügt. Zuweilen habe ich bei sich wiederholenden, identischen inhaltlichen Zitaten auf Angaben verzichtet. Selbst ein „a. a. O.“ oder ein „ebd.“ stören unnötig den Lesefluss. Eine Quelle bzw. Literaturangabe gilt daher immer auch für nachfolgende Textstellen und Absätze, soweit dies nicht durch neue Angaben präzisiert wird.

Handlungsfaktoren

Was ist Unterricht? Wir alle wissen, was Unterricht ist. Aus langjährigen Erfahrungen als Schüler und Schülerinnen, als Studenten oder Studentinnen, als Lehrer oder Lehrerin, gegebenenfalls auch schon als Eltern schulpflichtiger Kinder besitzen wir eine mehr oder minder klare Vorstellung von dem, was Unterricht ist und leistet bzw. sein und leisten sollte. Was jeder Einzelne allerdings konkret unter Unterricht versteht, unterscheidet sich vermutlich deutlich und hängt maßgeblich von der jeweiligen Perspektive und bisherigen Erfahrungen ab. Eine Schülerin erfährt Unterricht als etwas anderes als ein Lehrer oder ein Elternteil.

Bitte überlegen Sie einmal kurz, mit welchen Vorstellungen und Wünschen ein Schüler in den Unterricht kommt. Was weiß er bereits über die Stunde, die ihn erwartet, und inwiefern gestaltet er den Unterricht selbst aktiv mit?

Zunächst einmal kennt der Schüler mit Sicherheit seine Unterrichtszeit und den Unterrichtsort. Er hat bereits in vorherigen Stunden erfahren, wie der Raum aussieht, wie er riecht, wie er eingerichtet ist, welche zusätzlichen Instrumente vorhanden sind und wie groß er ist. Er kennt den Weg dorthin und kann vermutlich recht gut einschätzen, wie viel Fahrzeit er dorthin einrechnen muss. Ferner hat er zumindest eine vage Vorstellung von dem, was ihn im Unterricht erwartet. Er wird (hoffentlich) zu Hause eine Reihe von Stücken vorbereitet haben, die er dem Lehrer

präsentieren möchte. Damit gestaltet er indirekt den Verlauf der Unterrichtsstunde mit. Ferner hat der Schüler den Lehrer charakterlich kennen gelernt und wird ihn einschätzen können. Darauf aufbauend erwartet er eine bestimmte Unterrichts Atmosphäre, die vor allem durch den Gesprächsstil zwischen Lehrer und Schüler geprägt ist. Vergleichbares gilt für den Unterrichtsablauf und die eingesetzten Methoden. Er wird aufgrund der vorhergehenden Stunden einen bestimmten Unterrichtsstil erwarten.

Wie sieht nun die Perspektive des Lehrers aus? Was für Erwartungen hat er bezüglich des Unterrichts, was weiß er bezüglich der anstehenden Stunde gegebenenfalls mehr oder auch weniger? Auch er hat natürlich bereits vor dem Unterricht Kenntnis darüber, wann, wo und mit wem der Unterricht stattfinden wird. Der deutlichste Unterschied zwischen ihm und den Schülern besteht in der Form der Vor- und Nachbereitung der Unterrichtsstunde. Der Lehrer wird die vorherige Stunde reflektiert und auf Grundlage des bisher Erreichten die bevorstehende Stunde geplant haben. Entsprechend hat er die Themen und Inhalte ausgewählt und sich überlegt, welche Medien und Methoden sich zur Vermittlung anbieten.

Aus den bisherigen Gedanken lässt sich in Anlehnung an Werner Jank und Hilbert Meyer (1991/2002, 16 ff.) bereits ein recht nützliches didaktisches Modell entwickeln. Anhand von neun W-Fragen lässt sich die Grundstruktur eines jeden Unterrichts verdeutlichen: „Wer soll von wem, mit wem, wann und wo, weshalb, was, wie und womit lernen?“

Die ersten drei Fragen „wer soll von wem, mit wem lernen?“ beschäftigen sich mit den am Unterricht Beteiligten, den Schülern und dem Lehrer und gegebenenfalls dem Ko-Lehrer. Die Fragen zielen selbstverständlich nicht auf oberflächliche Antworten ab, im Sinne von: „Hannah hat bei Frau Meyer Klavierunterricht“, sondern auf charakteristische Eigenheiten. Es sind Fragen

nach den individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler. Was kann eine Schülerin musikalisch bereits? Welche Übefähigkeit und welches Wissen besitzt sie? Welche außermusikalischen Erfahrungen hat sie gemacht? Wie alt ist sie? Welche entwicklungsbedingten Kompetenzen sind anzunehmen? In gleicher Weise muss man auch nach den Kompetenzen des Lehrers fragen, seine musikalischen, methodisch-didaktischen und sonstigen Fähigkeiten, Erfahrungen und Vorlieben.

Im Partner- und Gruppenunterricht muss entsprechend nach den Kompetenzen der Mitschüler bzw. den Fähigkeiten der gesamten Gruppe gefragt werden. Auch wenn der eigentliche Unterricht auf Schüler und Lehrer beschränkt bleibt, wirken im häuslichen Rahmen weitere Lernpartner mit. Beispielsweise übernehmen bei jüngeren Schülern diesbezüglich die Eltern eine wichtige Funktion. Ohne sie ist sinnvolles Üben oftmals nicht möglich. Ihr Wirken kann allerdings sehr unterschiedlich aussehen: Von wachem Interesse bis zum aktiven Mitüben sind alle Schattierungen möglich. Ähnliches gilt für Geschwister, Großeltern und Freunde. Die Art und Weise, wie sie auf das häusliche Üben und Spielen reagieren, ob sie Interesse zeigen, gemeinsames Musizieren anregen, vielleicht selbst anfangen ein Instrument zu erlernen oder aber das Musizieren als störend empfinden und sich beschweren, beeinflusst in erheblichem Maß das Unterrichtsgeschehen und mögliche Unterrichtsergebnisse (siehe dazu auch Mahlert 2011, 144-152).

Mit „wann und wo“ wird nach dem Zeitpunkt und Ort des Unterrichts gefragt. Auch hier interessieren natürlich weniger neutrale Orts- und Zeitangaben als vielmehr die sich daraus ergebenden didaktischen Konsequenzen. Ist der Unterrichtszeitpunkt hinsichtlich des Alters und des Tagesablaufs dem Schüler angemessen? Ist zu erwarten, dass der Schüler aufgrund der Tageszeit und des vorangegangenen Schulalltags besonders unkonzentriert

oder müde ist? Wie ist der Raum ausgestattet? Wirkt er auf das Lernen anregend oder besitzt er eine unangenehme Atmosphäre? Ist der Raum groß genug, um Bewegungsphasen anzuleiten? Wie ist der Raum technisch ausgestattet? Sind ein Klavier oder sonstige zusätzliche Instrumente im Raum vorhanden? Ist der Raum für den Lehrer und seine Schüler gut zu erreichen? Diesbezüglich ließen sich weitere Fragen stellen.

Diese ersten fünf W-Fragen (wer, von wem, mit wem, wann und wo) sind demnach auf die Bedingungen des Unterrichts gerichtet. Sie loten sogenannte *Bedingungsfaktoren* aus. Sie fragen nach den Voraussetzungen und Vorerfahrungen der Schüler und Lehrer, dem sozialen Umfeld des Unterrichts und den konkreten Unterrichtsbedingungen.

Mit den Fragen „weshalb, was, wie und womit“ wird hingegen der Fokus auf den unmittelbaren Unterrichtsverlauf gelenkt, auf das, was Lehrer und Schüler erleben, was vorbereitet und gemeinsam gestaltet werden kann. In Anlehnung an die lerntheoretische Didaktik spricht man hier von *Handlungsfaktoren* (Schulz 1965/1979). „Weshalb“ fragt nach den Zielen bzw. angestrebten Ergebnissen des Unterrichts, „was“ nach den Themen und Inhalten, „wie“ nach den Methoden und schließlich „womit“ nach den eingesetzten Unterrichtsmedien. Die Handlungsfaktoren spielen in jedem Unterricht – dies wurde in unzähligen Publikationen bereits ausführlich dargestellt – eine zentrale Rolle. Mit Hilfe der Handlungs- und Bedingungsfaktoren lassen sich wesentliche Aspekte von Unterricht beschreiben, analysieren und planen (siehe dazu beispielsweise Jank & Meyer 1991/2002; Ernst 1991/1999; Schwarzenbach & Bryner-Kronenjäger 1980/89).

Ziele und Ergebnisse

In jedem Unterricht werden von Lehrern und Schülern mehr oder weniger konkrete Ziele verfolgt. Eine Schülerin soll beispielsweise einen neuen Ton oder eine Spieltechnik kennen lernen und in einem Stück anwenden, sie soll den Charakter einer Melodie begreifen und technisch angemessen umsetzen, sie soll ein eigenes kleines Stück schreiben oder sie soll über ein vorgegebenes Harmonieschema eine Improvisation spielen. Entsprechend solchen avisierten Zielen wird Unterricht zu bestimmten Lernergebnissen führen. Diese müssen allerdings nicht mit den vorherbestimmten Zielen übereinstimmen, sie tun es sogar in den meisten Fällen nicht. So ist weder zu erwarten, dass all das, was ein Lehrer zu vermitteln plant, auch genau in dieser Art verstanden und gelernt wird, noch kann man davon ausgehen, dass Lernen auf einen zentralen, vorherbestimmten Unterrichtsgegenstand beschränkt bleibt. Aspekte, die nur am Rand besprochen werden oder nur indirekt mit dem Unterricht zu tun haben, spielen gegebenenfalls für einen Schüler eine gewichtige Rolle. Alles, was während des Unterrichts geschieht und wahrgenommen wird, kann zum Lerninhalt werden. Das persönliche Gespräch zwischen Lehrern und Schülern ist in dieser Hinsicht ebenso relevant wie Geräusche vor dem Unterrichtsraum, die Raumtemperatur, der Geruch im Raum, das beglückende Gefühl eines gelungenen Vortrags, persönliche Eigenheiten des Lehrers und dergleichen. Während Unterrichtsziele eng mit der Planung von Unterricht zusammenhängen und entsprechend immer einen präskriptiven (vorschreibenden) Charakter besitzen, sind Ergebnisse deskriptiv (beschreibend). Der Vergleich zwischen Zielen und Ergebnissen einer Unterrichtsstunde kann für die Planung nachfolgender Stunden sehr aufschlussreich sein, wobei natürlich immer mitbedacht werden muss, dass die Unterrichtsergebnisse vom Lehrer nicht ohne Weiteres festgestellt werden können. Als Lehrer wissen wir nie genau, was ein Schüler tatsächlich im

Unterricht gelernt hat, wir haben nur Vermutungen darüber. Der Vergleich von Unterrichtsergebnissen und Zielen bleibt daher immer ein Stück weit spekulativ (siehe dazu u. a. Jank & Meyer 1991/2002, 51-52).

In der Pädagogik wird vom Primat der Ziele ausgegangen (Klafki 1970; Heimann, Schulz & Otto 1965). Gemeint ist damit, dass die Wahl der Methoden, Medien und Inhalte sich immer nach den intendierten Zielen richten muss und nicht umgekehrt. Eine Methode sollte nicht um ihrer selbst Willen eingesetzt werden, sondern nur, um ein bestimmtes Ergebnis herbeizuführen. Auch wenn diese Forderung sicherlich grundsätzlich stimmt, muss eine derart apodiktische Aussage im Instrumentalunterricht, insbesondere im Einzelunterricht, abgeschwächt werden. Anders als im Unterricht an allgemeinbildenden Schulen findet sich hier eine offene Unterrichtssituation, in der Schüler und Lehrer vielfach spontan den Unterricht gemeinsam gestalten. Vorher festgelegte Lernziele verlieren in einer solchen Situation schnell an Gültigkeit. Ein Lehrer, der beim Erarbeiten eines Stücks, einer neuen Spieltechnik oder eines anderen Inhalts merkt, dass der gewählte methodische Zugang bei einem Schüler nicht „greift“, tut gut daran, diesen zu variieren. Bei einem Schüler wird beispielsweise das Singen und Solmisieren helfen, bei einem anderen das Festlegen eines Fingersatzes oder das Improvisieren über das harmonische Grundgerüst. Gerade die Möglichkeit, spontan zu reagieren, ist ein besonderes Charakteristikum des Instrumentalunterrichts. Die konkreten Ziele, vor allem aber die erzielten Ergebnisse sind bei einer solchen Arbeitsweise nur schwer, teilweise gar nicht vorherzubestimmen.

Ziele lassen sich hierarchisch nach Leit-, Richt-, Grob- und Feinzielen gliedern (Ernst 1991/1999, 28-30; Schulz 1980/2002). Leitziele drücken allgemeine pädagogische Tendenzen und Absichten aus. Im Instrumentalunterricht betreffen diese etwa die allgemeine Entwicklung, die

mündige Teilhabe an der Musikkultur, eine generelle Musikalisierung oder eine breite Entfaltung musikalischer Fähigkeiten. Richtziele geben genauer an, in welchem Bereich einzelne Kompetenzen erworben werden sollen. Diese können beispielsweise auf die Entfaltung interpretatorischer, improvisatorischer oder kompositorischer Fähigkeiten, selbstständige Übekompetenzen oder lang anhaltendes Interesse am Musizieren abzielen. Grobziele grenzen Zielbereiche noch stärker ein und lassen Lernergebnisse bereits umrisshaft erkennen. Ein Grobziel könnte etwa im Einstudieren einer Sonate oder in der Vorbereitung eines anstehenden Vorspiels bestehen. Anders als bei Leit- und Richtzielen lässt sich bei Grobzielen meist eindeutig feststellen, ob das Ziel erreicht wurde. Es gibt klare Indikatoren, die sich in überprüfbareren Fähigkeiten und Wissen zeigen. Im genannten Beispiel besteht ein Indikator etwa darin, dass ein bestimmtes Stück vorgespielt werden kann. Grobziele werden aber, anders als Feinziele, gewöhnlich nicht innerhalb einer Unterrichtsstunde erreicht. Sie bedürfen eines größeren zeitlichen Rahmens. Feinziele differenzieren im Detail, welche Lernergebnisse in einer einzelnen Stunde erreicht werden sollen. Es sind Beschreibungen einzelner Handlungen bzw. eines eingegrenzten Wissens, die bzw. das erlernt werden soll. Das Beherrschen einer Griffkombination, das Erkennen von stilistischen Zusammenhängen oder das Spielen einer Passage eines Stücks sind beispielsweise Feinziele. Auch bei Feinzielen lässt sich meist relativ eindeutig feststellen, ob diese erreicht wurden.

Das Dilemma mit dieser weit verbreiteten Einteilung besteht darin, dass sich in der Praxis die einzelnen Stufen nicht sauber voneinander trennen lassen. Jeder Unterricht verfolgt Ziele auf allen vier Ebenen. Auch lässt sich insbesondere bei Leit- und Richtzielen kaum feststellen, wann diese erreicht sind. Wann kann man beispielsweise sagen, jemand würde mündig an der Musikkultur teilhaben

oder sein Instrument kompetent beherrschen? Insbesondere bei den eher unscharf formulierten Leit- und Richtzielen handelt es sich mehr um Willensbekundungen als um tatsächliche Ziele. Im Bewusstsein vieler Lehrer spielen daher vor allem Fein- und Grobziele eine Rolle. Leit- und Richtziele dienen hingegen als Orientierung. Ein Nachdenken über die eigenen langfristigen Ziele lohnt sich aber durchaus, da sie den Rahmen für einzelne pädagogische Entscheidungen schaffen.

Eine weitere Möglichkeit, Ziele zu differenzieren, besteht in der Beschreibung einzelner Dimensionen menschlichen Handelns. Schon Johann Heinrich Pestalozzi fordert eine Bildung, die „Herz, Hand und Verstand“ gleichermaßen ausbildet. Wir würden heute von emotionalen, motorischen und kognitiven Zielen sprechen (Pestalozzi 1801/1994; siehe auch Mahlert 2011, 74-81; Ernst 1991/1999, 30-32). Motorische Ziele betreffen die Spieltechnik bzw. den ganzen Körper. Es geht darum, die körperlichen bzw. technischen Grundlagen für das Musizieren zu schaffen. Emotionale Ziele betreffen sowohl die Ausdrucksfähigkeit beim Musizieren als auch die Einstellung zu einzelnen Werken, Komponisten und Stilen. Ferner können emotionale Ziele im Bereich motivationaler Prozesse beim Üben, Lernen und Musizieren eine Rolle spielen. Kognitive Ziele sind auf die Vermittlung und Förderung von Wissen hin ausgerichtet. Es geht um theoretisches, historisches und stilistisches Wissen, das rational erklärt und verstanden wird. Anselm Ernst (1991/1999, 30-32) ergänzt diese drei Zielkategorien um die Kategorien der sozialen und der persönlichkeitsformenden Ziele, worunter er eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung, gegenseitige Akzeptanz, eine förderliche Lernatmosphäre, das Einnehmen verschiedener sozialer Rollen beim Musizieren sowie über die Musik hinausgehende und auf die gesamte Persönlichkeit abzielende Fähigkeiten versteht (beispielsweise die Vermittlung von Arbeitstugenden, ästhetischer Urteilsfähigkeit oder musikalischer Bildung).

Insbesondere die sozialen Ziele betreffen, anders als die vorgenannten, nicht innere menschliche Eigenschaften und Kompetenzen als vielmehr vorgegebene Normen, die auch beim Musizieren eine Rolle spielen. Es werden damit zwei verschiedene Ebenen miteinander vermischt. Alle sozialen und persönlichkeitsformenden Ziele lassen sich ferner als Formen mit emotionalen, kognitiven und motorischen Anteilen verstehen, weshalb ich sie nicht als eigenständige Zielkategorie ansehe. Als Grob- und Richtziele haben ungeachtet dessen soziale und persönlichkeitsformende Ziele eine hohe Relevanz.

Die Differenzierung nach Zieldimensionen ist weitgehend willkürlich, da Ziele im Instrumentalunterricht sich selten nur einer Zieldimension zuschreiben lassen. Immer sind alle drei Bereiche beteiligt. Selbst wenn ein Bereich scheinbar dominiert – etwa beim Erlernen einer neuen Spieltechnik –, sind doch die anderen Bereiche mit beteiligt. Die Unterscheidung zwischen kognitiven, motorischen und emotionalen Zielen hat ungeachtet dessen einen hohen unterrichtspraktischen Wert. Pestalozzi (und allen Pädagogen in seiner Nachfolge) ging es primär darum, einseitigen (vor allem kognitiv einseitigen) Unterricht zu vermeiden. Zumindest über längere Unterrichtsphasen hin betrachtet, sollten Herz, Hand und Verstand in einem ausgeglichenen Verhältnis gefordert sein. Sowohl ein Unterricht, in dem vor allem technische Fertigkeiten vermittelt werden, als auch ein sehr theorielastiger Unterricht entsprächen nicht diesem Ideal.

Eine weitere Unterscheidung betrifft die Frage, wessen Ziele verfolgt werden. Je nachdem, ob es sich mehr um einen lehrerzentrierten oder um einen schülerzentrierten Unterricht handelt, also mehr die Ziele der Lehrer oder die der Schüler verfolgt werden, spricht man von Lehrzielen oder von Handlungszielen. Werden gemeinsame Ziele verfolgt, spricht man von Unterrichtszielen (Jank & Meyer

1991/2002, 52-55).¹ Ferner werden in der Praxis vielfach auch die Ziele der Eltern mitverfolgt. Solche Elternziele können als implizite Delegationen („Ich hätte als Kind so gern Klavier spielen gelernt, durfte es aber nicht – mein Kind soll es besser haben.“) oder ausdrücklich geäußerte Wünsche („Es wäre schön, wenn sie bei der Geburtstagsfeier der Großmutter etwas spielen könnte.“) auftreten.

Ein Instrumentalunterricht, der in seiner Intention einem der Beteiligten komplett widerspricht, wäre langfristig wenig erfolgreich, da sich dies motivational schnell negativ auf Schüler und Lehrer auswirken kann. In der Regel wird ein Lehrer daher die Neigungen und Wünsche seiner Schüler ebenso wie eigene Vorstellungen angemessen berücksichtigen. Die Unterscheidung zwischen Lehr-, Handlungs-, Unterrichts- und Elternzielen gibt daher nur eine Tendenz an, da sich kaum fassen lässt, ab wann tatsächlich ein Ziel mehr den Wünschen des Lehrers, des Schülers oder dessen Eltern entspringt (→ [Pädagogische Grundüberzeugungen](#)). Anders als Lehrer äußern Schüler und Eltern ihre Wünsche und Ziele nicht immer ausdrücklich, was zu Missverständnissen, Verstimmungen oder sogar zum Unterrichtsabbruch führen kann. Es liegt daher im Interesse des Lehrers, sich regelmäßig mit seinen Schülern und auch dessen Eltern auszutauschen. Inwiefern auf Delegationen der Eltern eingegangen werden sollte, ist indes eine Ermessensfrage. Zumindest fraglich erscheint es, wenn die Wünsche der Eltern den besonderen Bedürfnissen und Fähigkeiten der Kinder widersprechen. Decken sich indes die Wünsche der Eltern mit denen der Kinder, so handelt es sich um gemeinsame Handlungsziele, die sich beim Unterrichten entsprechend berücksichtigen lassen.

Grundsätzlich können sowohl Lehr-, Handlungs- als auch Unterrichtsziele zu höchst zufriedenstellenden und befriedigenden Ergebnissen führen. Entscheidend ist, dass

die gewählte Form dem Schüler und dem Lehrer entspricht. Ein „starker“ Lehrer, der klare Ziele vorgibt und diese eindeutig kommuniziert, kann im Zusammenspiel mit einem Schüler, der einen solchen starken Lehrer sucht und klare Direktiven annimmt, zu einem ebenso stimmigen Verhältnis und guten Unterrichtsergebnissen führen, wie ein Schüler mit eigenen, klaren Vorstellungen und einem Lehrer, der sich ganz auf seine Schüler und deren Wünsche einstellt. In der Praxis lässt sich beobachten, dass Schüler selten dezidierte Lernwünsche äußern. Auch fällt es Lehrern aufgrund ihres größeren Wissens und Könnens wesentlich leichter, Ziele zu setzen. Dies muss aber nicht zwangsläufig dazu führen, dass nur Lehrziele im Unterricht verfolgt werden. Ein Lehrer kann gezielt Vorschläge machen und seine Zielvorstellungen mit seinen Schülern absprechen. Letztlich wird er aber die Wahl der Ziele immer mit beeinflussen. Reine Handlungsziele dürften daher eher die Ausnahme sein.

Zu bedenken ist, dass ein Schüler bei vorgegebenen Lehrzielen in einem lehrerzentrierten Unterricht anderes lernt als in einem schülerzentrierten Unterricht. Lehrziele werden in der Regel ergebnisorientierter verfolgt, der ganze Unterrichtsverlauf ist methodisch darauf hin optimiert, ein bestimmtes Wissen und Können zu vermitteln. In einem mehr schülerzentrierten Unterricht mit entsprechenden Handlungszielen hingegen werden Lernumwege in Kauf genommen. Der Schüler lernt dabei neben den eigentlichen Lerninhalten auch eigenständiges Arbeiten (→ [Exemplarisches Lernen](#)). Dies wirkt sich zuweilen motivational positiv aus. Eigene Ziele und damit verbundene Interessen und Vorstellungen verfolgen Schüler langfristiger und intensiver als von außen vorgegebene (→ [Motivation](#); siehe dazu auch Tausch & Tausch 1963/1991). In motivationaler Hinsicht ist es daher angeraten, auf die Interessen und Eigenarten der Schüler im Unterricht einzugehen. Dies muss sich nicht unbedingt in den Zielen,

wohl aber in den Inhalten widerspiegeln. Insbesondere die Spielliteratur sollte charakterlich, stilistisch, technisch oder in sonst irgend einer Weise dem Schüler entsprechen. Damit ist nicht gemeint, dass nur Musik, die ein Schüler bereits kennt und hört, im Unterricht verwendet werden sollte. Dies würde schnell zu einem stilistisch sehr einseitigen Unterricht führen. Außer Frage steht, dass Instrumentalunterricht über die im Elternhaus, durch Peergroups und Massenmedien einem Schüler bisher bekannte Musik hinausgehen und auch Unbekanntes zugänglich machen sollte. Es erscheint aber angeraten, dass ein Lehrer auch auf die Musikvorlieben der Schüler eingeht.

Ebenso wie bei den Schülern besteht auch auf Seite der Lehrenden die Gefahr stilistischer Einseitigkeit. Die musikalische Sozialisation der Lehrer und durch den Beruf und Studium bedingte Vorlieben verleiten leicht dazu, auf bewährte Klassiker der Unterrichtsliteratur zurückzugreifen. Ebenso wie von den Schülern eine gewisse Offenheit verlangt werden kann, gilt dies auch für die Lehrenden. Ohne die eigene kulturelle Identität zu verleugnen, sollte ein Lehrer als Teil der Unterrichtsvorbereitung nach für ihn neuer Unterrichtsliteratur Ausschau halten und dabei auch die eigenen stilistischen Grenzen überschreiten (→ [Rhythmisierung](#) → [Schlussgedanken](#); siehe dazu auch Ernst 1991/1999, 27-39).

Grundsätzlich können sich Ziele immer nur auf eine bestimmte Unterrichtssituation mit einem bestimmten Schüler bzw. einer Schülergruppe beziehen, weshalb sich in den bestehenden Curricula des Verbands deutscher Musikschulen (VdM) und der Konferenz der österreichischen Musikschulwerke (KOMU) nur sehr allgemeine Lernziele finden, die durch ein Literaturverzeichnis mit geeigneter Unterrichtsliteratur ergänzt werden. So heißt es beispielsweise in der Präambel zum Lehrplanwerk des VdM (1992, 3, 6): „Die Musikschule hat die Aufgabe, Kinder, Jugendliche und Erwachsene an die Musik heranzuführen

und sie zu eigenem Musizieren anzuregen. Mit qualifiziertem Fachunterricht will sie die Grundlagen für eine lebenslange Beschäftigung mit Musik legen und ihren Schülern Möglichkeiten zum gemeinschaftlichen Musizieren in der Musikschule, in der allgemeinbildenden Schule, in der Familie oder in den vielfältigen Formen des Laienmusizierens eröffnen. [...] Wesentlich ist eine gezielte, auf die Individualität des Schülers bezogene Stoffauswahl. Der Unterricht soll den Schüler dazu anleiten, selbständig zu arbeiten und Neues zu lernen. Wichtig ist ein ständiges Zusammenwirken von Einzelspiel und Zusammenspiel einerseits, von praktischem Musizieren und Verstehen des Gespielten andererseits.“

Im Lehrplan der KOMU heißt es: „Im Mittelpunkt der Ausbildung stehen Musik und die mit ihr in Verbindung stehenden Künste. Im Sinne des allgemeinen Bildungsauftrages trägt der Musikschulunterricht über die Vermittlung künstlerischer Fähigkeiten und Fertigkeiten hinaus gehend zu einer positiven Persönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen bei. [...] Die LehrerInnen gestalten partnerschaftlich mit ihren SchülerInnen den Weg zu deren Bildungszielen. Der Einsatz von differenzierten Lernformen und Methoden unterstützt ganzheitliches Lernen. Damit wirkt Musikschulunterricht nachhaltig im persönlichen Entwicklungsprozess der SchülerInnen. Beim Lernen spielen Ernsthaftigkeit und Zielstrebigkeit eine große Rolle.“

Ein Irrtum wäre es nun anzunehmen, dass sich aus dergleichen allgemeinen Zielformulierungen durch eine präzise Ableitungskette entsprechende Feinziele ergeben würden, die sich dann mit der in den Curricula ebenfalls genannten fachspezifischen Unterrichtsliteratur „befüllen“ ließen. Zwischen Feinzielen und Leitzielen besteht kein direkter, sondern nur ein implizierter Zusammenhang. Welche Fähigkeiten ein Schüler in der Auseinandersetzung mit Musik entwickelt, lässt sich nicht eindeutig im Vorhinein bestimmen. Selbst im Nachhinein ist es, wie bereit