

## FORUM INSTRUMENTALPÄDAGOGIK

---

Die Ausgangsfrage der Redaktion war: Wie sollte, von der frühesten Erziehung bis zur professionellen Ausbildung, Unterricht in einem Instrument oder Gesang beschaffen sein, in dem nicht nur das Instrument erlernt bzw. die Stimme ausgebildet wird, sondern die Musik im Mittelpunkt steht?

### Musizieren als Kunst

NICOLE BESSE

#### *Musizieren oder Unterrichten?*

Als Musikerin, Lehrerin und Therapeutin scheint mir bemerkenswert, dass Musikphilosophie, Musikwissenschaft, Musikpädagogik und Musiktherapie seit Jahrzehnten getrennte Wege gehen, obwohl das Phänomen Musik nur als ganzheitliches zu begreifen ist. In den letzten Jahren wird, insbesondere durch die Kooperation zwischen Musikschulen und Schulen im Bereich des Klassenmusizierens, die Frage nach dem ästhetischen Wert musikpädagogischen Handelns immer dringlicher.<sup>1</sup> Verstärkt wird im interdisziplinären Zusammenschluss nach verbindenden Inhalten der traditionell getrennten Didaktiken gesucht.<sup>2</sup> Der Instrumentalpädagoge Andreas Doerne kritisiert bereits 2010 ein »einseitig-defizitäres Verständnis von Struktur und Sinn des Musizierens«<sup>3</sup> und begründet einen umfassenden (»integralen«) Ansatz für den Instrumentalunterricht, der die Vernetzung verschiedener Dimensionen von Beginn an fördert: »Umfassend zu musizieren bedeutet dialogisch zu kommunizieren.«<sup>4</sup> Der Weg zur »Kunst des Musizierens« führe über Rückkopplungsmechanismen innerhalb holarchischer Strukturen und fordere vom Lehrenden, »nicht auf[zuh]ören, selbst Schüler zu sein«<sup>5</sup>; ein Ansatz, den auch Wolfgang Rüdiger vertritt mit der pragmatischen Kurzformel: »Mu-

---

1 Vgl. u. a. Peter Röbbke, *Vom Handwerk zur Kunst*, Mainz 2000. Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck (Hg.), *Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxis. Beiträge des Münchner Symposions 2005*, München 2005. Hermann J. Kaiser, *Verständige Musikpraxis*, in: *Musik – Pädagogik – Dialoge: Festschrift für Thomas Ott (Musik – Kontexte – Perspektiven)*, München 2011, S.122-143. Christoph Wallbaum/Christian Rolle, *Ästhetischer Streit im Musikunterricht*, in: Johannes Kirschenmann/Christoph Richter/Kaspar H. Spinner (Hg.), *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik*, München 2010, S. 507-535. Peter Röbbke/Natalia Ardila-Mantilla/Christine Stöger/Bianka Wüsthube (Hg.), *Herzstück Musizieren. Instrumentaler Gruppenunterricht zwischen Planung und Wagnis*, Mainz 2015.

2 Vgl. Wilfried Gruhn/Peter Röbbke (Hg.), *Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen*, Esslingen 2018.

3 Andreas Doerne, *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer Integralen Instrumentalpädagogik*, Wiesbaden 2010, S.7.

4 A. a. O., S. 67.

5 A. a. O., S. 183.

siklernen heißt Musikmachen.«<sup>6</sup> Die Tragweite dieses Ansatzes offenbart sich jedoch erst dann, wenn man folgende Fragen zur Diskussion stellt: a) In welchem Verhältnis stehen die Begriffe »Musizieren« und »Kunst«? b) Wie gestaltet sich eine auf non-verbaler Ebene gelingende musikalische Kommunikation? Rüdigers Kurzformel klingt so selbstverständlich und bildet doch die Basis eines längst überfälligen Paradigmenwechsels.

### *Notenlesen und Geigenspiel – ein Exkurs*

Während sich in fernöstlichen Kulturen die Vermittlung des Instrumentalspiels vorwiegend oder sogar ausschließlich über das Gehör erhalten hat, sieht sich die Musikpädagogik westlicher Länder seit Jahrhunderten mit der Eigenständigkeit eines musikalischen Notentextes konfrontiert. Schwierigkeiten, die vom Beginn des Instrumentalspiels über die professionelle Ausübung bis in die Berufsfelder reichen, ergeben sich aus einer kaum zu dividierenden Vermischung der beiden Hauptelemente: der Handhabung eines Instrumentes, das sich nicht ohne Weiteres zähmen lässt, und der Aufgabe, den Sinn gedruckter Noten zu erschließen und in Klang zu verwandeln. Um die Problematik aufzufächern, eignen sich insbesondere die Streichinstrumente: Während einem Tasteninstrument das diatonische System bereits durch seine Bauweise zugrunde liegt, zwei erklingende Klaviertöne also immer schon musikalischer Art sind, weil sie durch das diatonische System eine Beziehung eingehen und damit eindeutig zu identifizieren sind, ist das Glissando der Geige zunächst ein physischer Klang, dessen Tonorte unbestimmt bleiben. Das ändert sich, sobald man einen Finger oder eine leere Saite als Bezugspunkt fixiert, zu dem alle anderen Töne in Relation stehen: Dadurch wird das tonale System etabliert – aber jeder Fingeraufsatz birgt das Risiko (oder besser: die Chance), das System zu verlassen. Um eine abendländische Melodie auf das Griffbrett übersetzen zu können, muss der Spieler also bereits über ein Bewusstsein von Tonstufen verfügen: Er muss Gerüst und Abweichung erkennen. Das Aufsuchen der genauen Tonorte ist mühsam und wird dem Anfänger nicht selten durch Markierungen auf dem Griffbrett erleichtert. Musik aber ist nicht da, sondern sie will als Musik interpretiert werden – und ein Text erschließt sich nicht durch Buchstabieren, sondern durch das Herstellen von Zusammenhängen. Nimmt man auf jene spezifische Eigenart des Instruments keine Rücksicht, erweist sich das in vielfältiger Weise als folgenschwerer Kurzschluss: Die Aufmerksamkeit wandert rasch vom Ohr zum Auge, und die Aufgabe scheint erfüllt, wenn der Finger die entsprechende Markierung erreicht hat. Wenn der Notentext dadurch auf ein Kommando reduziert wird, das lediglich eine bestimmte Fingerposition

<sup>6</sup> Wolfgang Rüdiger, *Körperlichkeit als Grunddimension des Musiklernens*, in: Gruhn/Röbke, *Musiklernen* (Anm. 2), S. 130-154 u. 149.

befiehlt, rückt die zu interpretierende Vielschichtigkeit seiner Aussage nicht nur in den Hintergrund, sondern fehlt als wesentlicher Pfeiler im System: Es kann sich gar kein musikalischer Raum zwischen Spieler, Werk und Hörer entfalten, denn es gibt niemanden, der ihn aufspannt. Übrig bleibt eine Enttäuschung, eine Empfindung, die alle Beteiligten um den Wert musikalischen Erlebens bringt, denn »dieser zugleich edle und gleichförmige Dauerklang teilt mir nichts mit, vermittelt mir keine emotionale Botschaft, außer vielleicht der impliziten Aufforderung: »Bewundere mich für mein schönes Spiel!«<sup>7</sup>

### *Kunst ist Kommunikation*

Auf der Suche nach einem Musizieren, das von der physischen bis zur spirituellen Dimension verschiedenste Seinsbereiche menschlichen Lebens vereint und körperliche, emotionale, kognitive, wahrnehmungsbezogene, geschichtliche und kommunikative Bereiche betrifft<sup>8</sup>, eröffnet Doerne Perspektiven auf ein notwendig reflexives Moment. Er konzentriert sich auf den flüchtigen Augenblick musikalischen Handelns und betrachtet Improvisieren, Interpretieren und Komponieren und übergreifend auch das Rezipieren nicht getrennt voneinander, sondern als unterschiedliche Ausprägungen musikalischer Dimensionen, deren Anteile dynamisch ineinandergreifen und in der »Einheit des Musizierens«<sup>9</sup> stets präsent sind. Doernes Betonung einer Vielschichtigkeit von verbalen und non-verbalen Kommunikationsformen im Instrumentalunterricht ist nicht neu<sup>10</sup>, mit Blick auf das »Phänomen Musizieren« aber lässt sich der Gedanke durch eine entscheidende Differenzierung weiterentwickeln: Ein kommunikativer Raum ist gerade nicht gegeben, sondern öffnet sich nur im Wechselspiel zwischen Wahrnehmen und Handeln. Das gilt für Nur-Hörer wie für aktiv Musizierende gleichermaßen: Setzt jemand klangliche Ereignisse in einen Kontext, indem er sie hörend und handelnd von anderen abgrenzt, bildet sich ein musikspezifischer Raum. Dieser ist fluide, weil er sich permanent mit jedem weiteren Erklingen und Vergehen erneuert. Betreten kann ihn, wer seine Wirkung wahrnimmt und ihn so im differenzierenden Vollzug erschafft. Damit aber wäre Doernes »kommunikative Dimension« nicht mehr nur als eine von vielen Wesenszügen des Musikalischen zu bewerten, sondern sie würde begründen, ob das Gehörte überhaupt zu musikalischen Einheiten geformt werden kann und weitere Dimensionen eines umfassenden Musizierens zur Geltung kommen oder nicht. Doerne selbst deutet diese These an, deren Potenzial neu zu prü-

7 Helmuth Figdor/Peter Röbbke, *Das Musizieren und die Gefühle. Instrumentalpädagogik und Psychoanalyse im Dialog*, Mainz 2008, S. 10.

8 Vgl. Doerne, *Umfassend Musizieren* (Anm. 3), S. 7.

9 A. a. O., S. 91 ff.

10 Vgl. dazu u. a. Ulrich Mahler, *Kommunikation im Unterricht*, in: Barbara Busch, *Grundwissen Instrumentalpädagogik*, Wiesbaden 2016, S. 193-217.

fen wäre: »Musizieren ist in jedem Augenblick durchtränkt mit Kommunikation – man könnte fast meinen, Musizieren und Kommunizieren seien ein und dasselbe.«<sup>11</sup>

### *Heilsame Wirkung von Musik – trotz Unterricht?*

Musizieren und Unterricht können gegensätzlicher nicht sein: Während mit dem Begriff des Musizierens künstlerische Freiheit, Selbstvergessenheit und Freude an der Sache verbunden wird, ist Unterricht im Allgemeinen zielgerichtet, zeitlich begrenzt und üblicherweise an messbare Ergebnisse gekoppelt. Bei der Frage nach ästhetischem Erleben wird das Eis bei Laien wie bei Berufsmusikern dünn. Die Bewertung durch Lehrer oder Kollegen kann die kommunikative Dimension des Musizierens überdecken und das Selbstvertrauen gefährden, Stress und Angst sind keine unbekanntes Begleiter.<sup>12</sup> Nur wenige Musikpädagogen sind bereit einzugestehen, dass Musikunterricht persönlich extrem belastend sein kann, vielleicht auch, weil ihnen Kontrolle vertrauter ist als kreatives Spiel, das eher in elementaren und therapeutischen Kontexten verortet wird.<sup>13</sup> (Wie) kann Musik im Unterricht trotz fachspezifischer Unterrichtsziele heilsam kommunikative Wirkung entfalten? Ein Beispiel.

Ein Klang, kaum hörbar, ein leises Rauschen, wie von ferne, in Wellen kräftiger und wieder zart, dann: Stille. Wie fühlst du dich, fragt die Musiklehrerin, wie ist dir zumute heute Morgen? Die vierjährige Laura nimmt eine Klangschale und schlägt sie etwas zögernd an: »Ich bin müde.« Der Klang hallt lange nach. »Möchtest du noch ein wenig in dem Gefühl bleiben oder sollen wir dich aufwecken?« Laura schaut in die Runde und grinst: »Ja, aufwecken.« Die anderen Kinder nehmen Klangschalen, Glöckchen, beginnen leise, jedes für sich, dann Muscheln, Rasseln, kleine Trommeln, sie finden allmählich zueinander und geraten in einen frischen Rhythmus, steigern die Dynamik und verklingen wieder: Laura lächelt.

Ein musiktherapeutisches Setting, so könnte man meinen, weit entfernt von Zielen und künstlerischem Anspruch im Instrumentalunterricht, geschweige denn von Musikunterricht in schulischen Kontexten. Und doch handelt es sich bei dieser kleinen Szene um den Einstieg in einen Geigenunterricht: Die Kinder gehen anschließend in den Kreis, sitzen auf dem Boden vor ihren Instrumenten, die sie zuvor ausgiebig untersucht haben, und suchen mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln nach einem Klang, der ihre Gefühle widerspiegelt – die anderen Kinder imitieren oder erfinden

<sup>11</sup> Doerne, *Umfassend Musizieren* (Anm. 3), S. 57.

<sup>12</sup> Ein exemplarisch ausgewählter Bericht über eine norwegische Studie mit 1600 Musikern findet sich unter: <https://www.welt.de/gesundheits/psychologie/article138124517/Musiker-tendieren-ehrer-zu-Angst-und-Depression.html> (URL 10.10.2019).

<sup>13</sup> Vgl. Figdor/Röbke, *Das Musizieren und die Gefühle* (Anm. 7).

etwas Neues und entdecken Spieltechniken und Klangfarben. Die Musiker kommunizieren nonverbal, bewegen sich, reflektieren das Gehörte, suchen nach Antworten, nach Variationen, allmählich entsteht der Wunsch, das Gehörte zu notieren, zuerst zu malen, dann neu zu strukturieren, Symbole zu finden, für andere lesbar, geordnet auf Linien, man kommt darüber ins Gespräch.

Martin Widmaier hat in seiner Klavierschule gezeigt, welches kreative, berührende Potenzial bereits die Kombination von drei Tönen aufweist.<sup>14</sup> Geht der Weg über das Improvisieren zur Notenschrift, sind Kinder und Erwachsene fähig, von Beginn an »musikalisch« zu spielen: Wenn das musikalische Ganze den Mittelpunkt des Unterrichts bildet, können die Musizierenden ihren je individuellen Kompetenzrahmen innerhalb dieser Bezugsgröße beständig erweitern. Widmaiers Konzept folgend entwickelte ich die Idee in Ensembles an Musikschulen und mit Schulklassen weiter. Die eigene Faszination mit den Schülern zu teilen, sich mit ihnen gemeinsam auf Forschungsreise zu begeben, das ist auch unter erheblich eingeschränkten Bedingungen möglich, im ganz normalen Unterricht ohne Projekt- und Event-Charakter. Es gibt immer etwas zu entdecken, wenn das scheinbar Selbstverständliche hinterfragt wird. Indem die Kinder ihr Agieren noch im Handeln reflektieren und nach eigenen Lösungen suchen, sind auch Fehler nicht mehr negativ konnotiert<sup>15</sup> – Bezugsrahmen und gleichzeitig Motivation sind das musikalische Gesamt und seine Funktionalität, nicht das Urteil des Lehrers. Die Ergebnisse gingen weit über das hinaus, was von Schulunterricht zu erwarten ist: Von Beginn an entwickelten die Kinder ihre eigene musikalische Sprache, improvisierten und komponierten mit Vergnügen Variationen für ihre Mitschüler und führten sie im Klassenorchester auf.<sup>16</sup>

### *Musik als »praktische Reflexion«<sup>17</sup>*

Wenn Musik in den Mittelpunkt des Unterrichts rückt, geht es um mehr als um Formen offenen Unterrichts. Das Entdecken(lassen) musikalischer Phänomene als reflexive Praxis ist keine Methode neben vielen anderen, kein didaktischer Trick, sondern notwendige Bedingung, damit »Musik« als Kunstform überhaupt entstehen und ihren spezifischen Wert entfalten kann. Der Philosoph Christian Grüny beschreibt Musik als »Kunst des Übergangs«<sup>18</sup>

<sup>14</sup> Martin Widmaier, *Das kleine Land. Alles für den Anfang am Klavier*. Frankfurt 2005/2006.

<sup>15</sup> Silke Kruse-Weber (Hg.), *Exzellenz durch differenzierten Umgang mit Fehlern. Kreative Potenziale beim Musizieren und Unterrichten*, Mainz 2013.

<sup>16</sup> Mehr als ein Drittel der Klasse wählte in der Oberstufe Musik als Leistungskurs.

<sup>17</sup> Der Philosoph Georg Bertram stellt in seiner *Ästhetik Kunst als menschliche Praxis. Eine Ästhetik*, Berlin 2014, einer dem Handeln zeitlich nachgeordneten »theoretischen Reflexion« eine »praktische Reflexion« gegenüber, die stattfindet als Dialog im jeweils künstlerischen Medium selbst: »Ein reflexives Potential haben Kunstwerke und Geschehnisse dadurch, dass sie interpretative Aktivitäten herausfordern.« (S. 212)

<sup>18</sup> Christian Grüny, *Kunst des Übergangs. Philosophische Konstellationen zur Musik*, Weilerswist 2014.

und zeichnet eine kommunikative »Figur der musikalischen Differenz«<sup>19</sup>, die sich hilfreich erweist auch in Hinblick auf eine allgemein zu beklagende »Unbildung«.<sup>20</sup> Für das Ergebnis einer Rechnung ist nicht relevant, mit welcher inneren emotionalen Beteiligung sie notiert wurde. Musik aber kann ihr umfangliches Potenzial nur im synthetisierenden Akt entfalten, dazu braucht es jemanden, der sich in seinem musikalischen Handeln zu sich verhält, der unablässig inneres Empfinden und äußeres Geschehen in Beziehung setzt.

Folgt man der Ästhetik Georg Bertrams, erfährt sich das Selbst in einer »Kunst als menschliche[r] Praxis«<sup>21</sup> als schöpferische Macht, empfindet der Mensch in der künstlerischen Auseinandersetzung ein Glück von Freiheit in Denken und Handeln: »Damit ist Kunst kein partikulares Element innerhalb der menschlichen Praxis, sondern einer ihrer Brennpunkte. Die menschliche Praxis ist von Kunst geprägt. Menschen gestalten, was sie sind, auch durch Kunst. Sie entwickeln durch ihre Auseinandersetzung mit Kunstwerken Verständnisse von sich und bestimmen damit, was sie als Menschen sind.«<sup>22</sup> Ein Musikunterricht, der auf technischer Anweisung und unreflektierter Ausführung basiert, verfehlt daher nicht nur fachspezifische Ziele, sondern den Kern seiner Legitimation: Musizieren als Kunst existiert einzig im Akt der Differenzierung. Im Unterricht aller Niveaustufen ist daher wesentlich nach Aufgabenstellungen zu suchen, die eigenständiges Handeln herausfordern: Gelingende Kommunikation ist in der Musik nicht zu haben ohne ein beständiges Abgleichen und Abwägen mit Bezug auf ein übergeordnetes Gesamt, ohne ein reflexives Moment, das Körper und Geist durchdringt. Der innere Dialog ist Kern aller Kreativität – Musik ohne diesen Dialog, den Akt der Selbstreflexion, ist Ausführung, Exekution, aber kein »Musizieren«. Musikhören – und damit Musikhören heißt: sich überraschen lassen, flexibel sein, Masken fallen lassen, in Kontakt mit sich geraten, sich und andere bewegen, Grenzen ziehen, um darauf zu tanzen: Musik in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen, bedeutet, ihr Geheimnis wahrzunehmen, zu bewahren und mit anderen zu teilen.

19 A. a. O., S. 8. Grüny nimmt Bezug auf die »Ikonische Differenz« bei Gottfried Boehm: »Man muß es so formulieren: In dem Moment, in dem Musik erklingt und auch als solche gehört wird, schafft sie sich ihre eigene Stille, indem sie die Differenz realisiert.« (S. 45)

20 Vgl. Konrad Paul Liessmann, *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*, München 2015<sup>10</sup>. »Unbildung meint dabei nicht die schlichte Abwesenheit von Wissen, auch nicht eine bestimmte Form von Unkultiviertheit, sondern den mitunter durchaus intensiven Umgang mit Wissen jenseits jeder Idee von Bildung.« (S. 10)

21 Vgl. a. a. O.

22 A. a. O., S. 19.

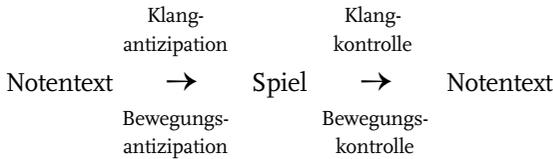
# Musizieren als Übungsmethode Ein Missing Link

MARTIN WIDMAIER

Die Teile dieses Beitrags lassen sich an fünf Fingern abzählen.<sup>1</sup> Erstens und zweitens will ich die nötigen Voraussetzungen schaffen: Wir basteln uns ein Modell des Klavierspiels – und entwickeln ein Konzept der intelligenten Hand. Drittens und viertens will ich möglichen Unterrichtswegen nachgehen: in Theorie (Lernen wie Robinson Crusoe) – und Praxis (Musizieren als Übungsmethode). Fünftens will ich den Versuch wagen, das Phänomen ›Musizieren‹ zu orten.

## 1. Ein Modell des Klavierspiels

Der pianistische Spielvorgang wird gern als Aufeinanderfolge von Afferenzen, Efferenzen und Refferenzen dargestellt: Nervenimpulse huschen blitzschnell zwischen Peripherie und Gehirn hin und her.



Ausgangspunkt des bekannten Modells ist der Notentext. Auf dieser Basis werden Klänge und Spielbewegungen im Maßstab eins zu eins antizipiert. Es folgt der Versuch, das Kopfkino in die Wirklichkeit zu überführen. Dann steht buchhalterische Tätigkeit an: ›Ist‹ und etatmäßiges ›Soll‹ werden miteinander verglichen, eventuelle Differenzen beeinflussen die nächste Vorbereitungsphase. Das nochmalige Konsultieren oder konsequente Weiterverfolgen des Notentextes bildet den Abschluss und gleichzeitig den neuen Anfang.

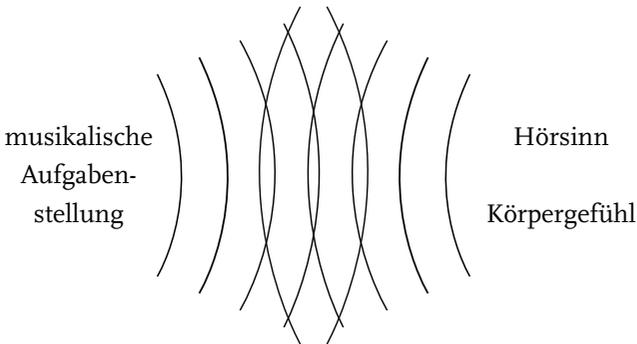
Zur Verdeutlichung sei ein Gedankenexperiment vorgeschlagen: Ich diktiere Ihnen die Worte ›Mit freundlichen Grüßen‹. Stellen Sie sich zunächst

<sup>1</sup> Diesen Text habe ich bei drei Gelegenheiten vorgetragen: am 9. Oktober 2004 im Rahmen der Saarbrücker Gespräche (eines Fachtreffens von Lehrkräften für Klavierdidaktik), am 16. Oktober 2004 im Rahmen des Mainzer Musikpädagogischen Seminars (einer Veranstaltung des Peter-Cornelius-Konservatoriums) und am 17. Oktober 2004 im Rahmen des GMTH-Kongresses in Köln (einer Veranstaltung der Gesellschaft für Musiktheorie). In Saarbrücken stieß ich auf Vorbehalte gegen die »Verwässerung des Intelligenzbegriffs«; in Mainz kam vorsichtige Zustimmung von Seiten eines Musikermediziners; in Köln setzte sich eine Musiktheoretikerin kritisch mit der Relativen Solmisation auseinander. Eine vertiefende Diskussion fand leider nicht statt – zumal das *Jahrbuch der Gesellschaft für Musiktheorie* mit den Kongressbeiträgen 2004 nie erschienen ist. Mich persönlich überzeugen die ungeschützten Argumente bis heute, und der geschilderte Missing Link treibt mich weiterhin um.

das Schriftbild vor, je genauer, desto besser, beispielsweise in Times New Roman 12 pt. Haben Sie's? Gleichzeitig antizipieren Sie die geeigneten Anpass- und Fingerbewegungen. Falls Sie Ihre Finger jetzt noch rühren können ... schreiben Sie. Ohne Zeitverzug folgt die Schriftbildkontrolle (Hoppla, da steht »Mit freundlichem«!) und die Bewegungskontrolle (Wie fühlen Sie sich im Schulter-Nacken-Bereich?). Wenn möglich, ändern Sie Ihren Plan, sobald Sie das fehlerhafte »m« entdeckt haben, und schreiben »Mit freundlichem Gruß«. Höchstwahrscheinlich ist es aber längst zu spät.

Bioelektrisch betrachtet ist dieses Modell durchaus nachvollziehbar. Die beliebte Rede von der ›Klangvorstellung‹ allerdings trifft die Sache nicht, insbesondere die Rede von der je konkreteren, je besseren Klangvorstellung – ich habe das am Beispiel der Schriftwahl zu zeigen versucht. Ebenso problematisch ist die Schrittigkeit des Modells. Was sich im menschlichen Bewusstsein *in der Gegenwart* abspielt, wird hier als zeitliche Reihung von Tätigkeiten beschrieben und zu einem Zirkel geschlossen, der kein Entrinnen zulässt. Der pädagogische Nutzen ist systembedingt beschränkt. Probieren wir es also anders.

Abb. 1



Dieses Modell ist nicht nur viel hübscher, sondern auch viel produktiver. Im Westen stellt sich eine musikalische Aufgabe: der Notentext einer Haydn-Sonate, eine Melodie im Kopf oder die Bitte um eine Pachelbel-Sequenz in D-Dur.<sup>2</sup> Der Sache gegenüber, im Osten des Modells, lauschen Ohren der Musik, der Körper lauscht in sich hinein und tritt in Kontakt zu den Dingen. Am Instrument, im Kräftefeld zwischen West- und Ostpol: da entsteht etwas. Was entsteht da? Ich lasse die Frage für einen Moment an der Klippe hängen und schreite fort zur zweiten Voraussetzung.

<sup>2</sup> Zum Begriff der musikalischen Aufgabenstellung vgl. Thomas Kabisch, *Was dirigiert der Dirigent? Celibidache, Toscanini und die Dialektik des Musikalischen*, in: *Die Musikforschung* 1/2005, S. 48-58, hier S. 49 f.

## 2. Das Konzept der intelligenten Hand

Ein unvoreingenommener Blick auf unsere Spezies lässt uns schwer erkennen, dass Menschen im Wesentlichen aus je zwei Händen bestehen. Die Arme schaffen diesen Händen Spielraum, im Umhergehen auch die Beine. Bei genauerem Hinsehen entdecken wir auf halbem Weg zwischen den beiden Händen den Kopf, in den wesentliche Aspekte der Datenverarbeitung ausgelagert sind.

Abb. 2: *Die Dialektik*, allegorische Darstellung von Paolo Veronese im Großen Saal des Dogenpalastes



Diese Auslagerung ist sinnvoll aus mindestens drei Gründen: (1) Wäre das Gehirn direkt in den Händen untergebracht, dann wären diese zu groß und zu schwer; auch wäre die Verletzungsgefahr beträchtlich. (2) Das Zusammenwirken der beiden Hände wird durch die zentrale Datenverarbeitung erheblich erleichtert. (3) Der mittige und erhöhte Kopf bietet Platz für Augen und für Ohren, Sinnesorgane, die den Händen wertvolle zusätzliche Daten liefern.

Das heißt, wir haben es mit intelligenten Händen zu tun, Händen also, die improvisatorischer Problemlösung fähig sind, Händen, die sich die Welt erobern und zu diesem Zweck Arme, Beine, Sinnesorgane, den ganzen Körper vielfältig nutzen. Klavierspielende Hände sind forschende, aber auch kenntnisreiche und lauschende Hände. Für andere Gebiete gälte Ähnliches: Im Fußball wäre der Fokus auf die intelligenten Füße zu lenken, beim Kochen kämen wichtige Informationen vom Geruchs- und Geschmackssinn. Halten wir fest: *Üben soll Hände klüger machen, nicht dümmer.*

### 3. Lernen wie Robinson Crusoe

Meine Frage hängt noch tapfer an der Klippe: Was ist es, das in diesem Kräftefeld (Abb. 1) entsteht? Robinson Crusoe, erst jüngst an den Strand seines *Island of Despair* gespült, baut sich einen Tisch. In sein Tagebuch notiert er: »The working part of this day and of the next were wholly employed in making my table; for I was yet but a very sorry workman, though time and necessity made me a complete natural mechanic soon after, as I believe it would do anyone else.«<sup>3</sup> *Ich war ein schlechter Handwerker, aber Zeit und Notwendigkeit machten mich zu einem guten.* Robinson Crusoe wusste zwar nicht, wie ein Tisch gebaut wird. Er wusste aber, wie einer aussieht und wozu er dient. Am Klavier, Zeit und inneren Antrieb vorausgesetzt, entwickelt sich Spielfertigkeit in vergleichbarer Weise.

### 4. Musizieren als Übungsmethode

Weder will ich den Beruf der Instrumentallehrkraft abschaffen noch Kinder auf einsame Inseln verschicken. Ich glaube nicht an die Unbedingtheit selbstordnender Kräfte; ich wünsche mir lediglich, dass sich musikalischer Sachverstand und musikalische Ausdrucksfähigkeit formen, während Hände klüger werden. Punktuell werde ich das illustrieren. Wenn das Kind *do-re-mi* singen kann, wenn die ersten drei Finger die Tonstufen *do-re-mi* zu spielen wissen, dann kann sich schon bald die linke Hand fünf Be-, die rechte Hand fünf Kreuz-Durtonleitern zusammensuchen (Bsp. 1).<sup>4</sup>

Bsp. 1



Wenn die Hände das diatonische Material kennen, dann ist auch das experimentelle Entwickeln vierstimmiger Sätze möglich, zwei Töne links, zwei rechts. Die zugrundeliegende Improvisationsaufgabe lässt sich leicht erraten (Bsp. 2).

<sup>3</sup> Daniel Defoe, *The Life and Adventures of Robinson Crusoe*, Tagebucheintrag vom 4. November.

<sup>4</sup> In Saarbrücken, Mainz und Köln wurden die Musikbeispiele nicht etwa an die Wand projiziert, sondern am Klavier extemporiert – die Notensätze sind knappe Andeutungen davon.



Bsp. 5

The image shows a musical score for two staves. The top staff is labeled 'Andante' and contains a sequence of chords and arpeggios with fingerings 1, 3, 2, 4, 1, 3, 1, 3. The bottom staff is labeled 'Allegro' and contains a more complex sequence of chords and arpeggios with fingerings 1, 3, 2, 4, 1, 3, 1, 3, 4, 2, 3, 1, 3, 1, 4, 2.

Ähnlich wie in Beispielen Herbert Wiedemanns vermögen Hände die Faktur einer längst komponierten Etüde zu klären (Bsp. 6).<sup>7</sup>

Bsp. 6: vgl. Frédéric Chopin, Etüde C-Dur op. 10 Nr. 1

The image shows a musical score for a single staff with a treble clef. It contains a sequence of chords and arpeggios with fingerings 1, 2, 4, 1, 2, 4, 1, 2, 3.

Und sie erkunden die Faktur eines immer noch modernen Klavierstücks (Bsp. 7).

Bsp. 7: vgl. Arnold Schönberg, Nr. 2 aus *6 kleine Klavierstücke* op. 19

The image shows a musical score for a single staff with a treble clef. It contains a sequence of chords and arpeggios with fingerings 4, 2, 3, 1, 4, 2.

Ich glaube fest daran, dass das Instrumentalspiel eines Tages wieder in Rufweite zur Musiktheorie gelangen wird – und umgekehrt. In einem Instrumentalspiel diesseits enger instrumentaler Trainingsmethoden, sogenannter *deliberate practice*, in einer Musiktheorie diesseits selbstverliebter Eloquenz, aber auch leerlaufenden Formelwerks werden wir uns nämlich treffen; die

<sup>7</sup> Siehe Herbert Wiedemann, *Klavier Improvisation Klang. Ein Grundwortschatz*, Regensburg 1992, S. 18 f.

gegenseitige Neugierde wird groß sein. Eltern und Lehrkräfte werden eines Tages erkennen, dass enge Trainingsmethoden unglücklich machen und der Musikwelt einen Bärendienst erweisen. Und die großen Musikverlage werden eines Tages pädagogische Materialien in den Mittelpunkt rücken, die diesen Namen verdienen.

#### 5. Ortung des Phänomens ›Musizieren‹

›Musizieren als Übmethode‹ ist rasch beschrieben. Als Lehrkraft muss ich meine Aufgaben so stellen, dass die Kinder den Bereich ihrer musikalischen Kompetenz stetig erweitern, aber nie verlassen. Immer wieder werde ich mich am Konzept der intelligenten Hand und am Kräftefeldmodell des Klavierspiels (Abb. 1) ausrichten. Eine wertschätzende Grundeinstellung wird dabei helfen, den ›Reaktor‹ am Laufen zu halten und gute Ergebnisse zu sichern. Im Zentrum des Modells entwickelt sich Spielbarkeit bis hin zur Virtuosität, hier entstehen Improvisationen und nach und nach Interpretationen – hier findet, wenn ich nicht irre, Musizieren statt.

Was den Schwierigkeitsgrad der Spielliteratur betrifft, kommen zahlreiche Kinder musizierend weniger weit als mit engen Trainingsmethoden, jedenfalls von außen betrachtet. Macht nichts. Ich sage es pointiert: Den Betroffenen und den musikberuflichen Ausbildungsstätten bliebe einiges erspart. Schumanns *fis-Moll-Sonate* studieren, aber die einfachste *fis-Moll-Kadenz* in den Sand setzen, Hindemiths *Übung in drei Stücken* studieren, aber bei geschlossenen Augen nur mühsam Quartgriffe finden, Repertoirestück nach Repertoirestück einüben, aber die offensichtlichsten Druckfehler für bare Münze nehmen ... Wir hätten wesentlich fähigere Fachkräfte – und gleichzeitig eine wesentlich breitere Basis von bewusst und gern musizierenden Amateurinnen und Amateuren.

## Intensivstes Musizieren

WOLFGANG RÜDIGER

Die Frage, wie es gelingen kann, vom Anfang bis zum Abschluss der Gesangs- und Instrumentalausübung nicht nur korrekte Finger-, Zungen-, Mundbewegungen zu erlernen, sondern Musik zu machen in der Fülle ihrer Möglichkeiten, anders ausgedrückt: mit den ὄργανα (= Werkzeugen) von Körper, Stimme, Instrument musikalische Gedanken und Gefühle auszudrücken oder darzustellen, auf diese Frage fällt die Antwort nicht schwer. Sie lautet:

*Teach music musically*<sup>1</sup> – lehre, besser: motiviere, rege an, verhilf zum Musik- und Instrument-Lernen durch Musizieren. Auch *to teach is not to tell* könnte die Antwort lauten (nach Paul Rolland und anderen). Wie manch anderes jedoch scheint dies »das Einfache, das schwer zu machen ist« (Bertolt Brecht). Denn allzu selten wird an Musik- und Hochschulen nach dieser Maxime gehandelt, sondern mehr oder weniger musikvergessen mit Worten unterrichtet: beurteilt, angewiesen, interveniert und geredet, was das Zeug hält (selbst Starlehrer wie Zakhar Bron, vgl. die Unterrichts-DVD mit Bachs Violinkonzert a-Moll) – oder so lange an musikalisch-technischen Details gefeilt (der Schüler meist ein Objekt), bis mit der Musik die Lust am Musizieren verloren geht. Ach, Künstler-Pädagogen, warum nur gebt ihr mit Eintritt in den Raum und Rahmen formeller »Unterweisung« den Mantel durchglühten Musizierens an der Garderobe ab? Warum nur tretet ihr, treten wir (denn keine/r ist davor gefeilt), ab- und »unter-richtend«, beim Lehrer-Spielen aus dem »In-Musik-Sein« heraus?<sup>2</sup>

Viele Gründe gibt es, die hier nicht zu diskutieren sind. Kommen wir zum Kern: Das muss nicht sein, es geht auch anders, man kann selbst im Rahmen von »Unterricht« auf kluge, musikalische Weise mit Instrument und Stimme umgehen und *Spieltechnik*, *Körpergefühl* und *Musik* in jener Funktionseinheit erlernen, wie sie uns als Natur-Kultur-Wesen eignet.

Ansätze eines genuin musikalischen Lernens von Instrumentalspiel und Gesang existieren – sehen wir von der musikalischen Aufbruchszeit der Instrumental- und Gesangspädagogik im 18. Jahrhundert ab – seit der Wende von der weit verbreiteten »Durststrecken-Didaktik« zu einer künstlerischen Instrumental- und Gesangspädagogik, die den Namen verdient.<sup>3</sup> Vor allem gibt es ein anthropologisches Fundament (welches zu einer Sollensforderung zu erheben wir uns indes hüten müssen): In unserer Ich-Entwicklung ist die ganze Musik beschlossen, sie bildet den Kernbereich unseres Selbst, das sich im Medium der Klänge formt. Im Sprechen, Singen, Spielen kommen sie, a priori eingeschrieben in Körper und Seele, zur Welt-Entfaltung und Gestaltung: Klänge der Innenwelt und Außenwelt, Klänge des Körpers der Mutter und des eigenen, konkrete und ozeanische Klänge, Pochen des Herzens, Wogen des Atems, Lärm des Gedärms, Stimmen der anderen und »das Summen der Welt« (Don DeLillo, *Null K*); des Weiteren affektive Dialoge und alle Formen körperlicher und vokaler Laut-Bewegung: laufen und fallen, gehen und

1 Keith Swanwick, *Teaching music musically*, London/New York 1999; online: <https://epdf.pub/teaching-music-musically.html> (Stand: 11.10.2019).

2 Günther Anders, *Musikphilosophische Schriften. Texte und Dokumente*, hg. v. Reinhard Ellensohn, München 2017, S. 16.

3 Vgl. Wolfgang Lessing, *Tanz auf der Schwelle. Was ist künstlerischer Instrumentalunterricht?*, in: Martin Losert (Hg.): *Quellen des Musizierens. Das wechselseitige Verhältnis von Musik und Pädagogik. Aus Anlass des 70. Geburtstags von Reinhart von Gutzeit*, Mainz: Schott 2017, S. 61-70, hier S. 62 und Peter Röbbke, *Didaktische Inkonsistenz. Vom Oszillieren und der Sprunghaftigkeit in einem Unterricht, der der Musik verpflichtet ist*, in: a. a. O., S. 71-77.

rennen, aufstehen und setzen, weiten und zusammenziehen, wachsen und schrumpfen, rufen und raufen, seufzen und weinen, lachen, lieben, schreien vor Wollust und Angst, sowie der ganze Reichtum sich entfaltender sozialer Gesten – alles voller Musik.

So können wir, in Anlehnung an Georg Kneplers »biogene Einstimmungselemente«, Nils Wallins Biomusikologie (1991) sowie Forschungen zum gestischen Ursprung menschlicher Kommunikation (Corballis, Trabant, Tomasello), mit gutem Grund sagen: Die Fülle der vokalen und visuellen Gefühlsausdrücke und Gesten, die Menschen im prä- und nonverbalen Austausch mit anderen vollführen, verändern und verfeinern, bildet eine unerschöpfliche Quelle musikalischer Erfindungen und Erzeugnisse in allen Kulturen. Die dem mimisch-gestischen Potenzial innewohnenden Klangfiguren wandern vielfach vermittelt ein in schriftlich fixierte Formgehalte, Gesten und Gestalten, deren stillgestellte, quasi kryonische Körperlichkeit in mimetischer Musizierpraxis wieder erwärmt, aufgetaut und zu neuem Leben erweckt wird – Wunder jeder verjüngten, aktuellen Interpretation. Noten stellen in diesem Sinne nichts anderes dar als geronnene Klang-Corpora – symbolisch codierte Gesten, Gestalten, Affekte, Strukturen etc., die auf Erweckung zum Leben warten –, wie jedes schriftlich »festgehaltene« Werk nichts anderes ist als ein »perpetuierter Augenblick« ursprünglich liquider kommunikativer Gehalte, die beim gemeinsamen Musizieren »wieder ins Fließen gebracht« werden.<sup>4</sup>

Dies ist das Fundament, auf dem wir aufbauen können beim musikalischen Lernen von Gesang und Instrumentalspiel. In lebendiger Musizierpraxis greifen wir die Impulse des Lebens auf, dem Musik entspringt: durch Lernen mittels Klang und erfüllter Bewegung, in der, nach Aristoteles, das Leben besteht, die stets mit Klängen verbunden ist und den Charakter des Improvisatorisch-Unverfügbaren trägt. Mehr noch als »In-Musik-Sein« (Günter Anders) geht es im Instrumental- und Gesangsunterricht darum, in Musik zu leben, besser: Musik zu leben und zu praktizieren.

Also: Musik in sich entdecken und im Spiegel der Musik die Potenzen des Ich (beim Schüler wie beim Lehrer) – auf die SchülerInnen eingehen: was sie möchten und was zu ihnen passt – das Leben in der Musik aufspüren und im Leben die Musik – gemeinsam musizieren und sich austauschen: Jede/r kann etwas, was der andere nicht kann, und Schüler geben das mit Freude weiter – sich musikalisch bewegen und gemeinsam zur Musik bewegen (wie in Rhythmik und Elementarer Musikpädagogik) – Klänge erzeugen und formen mit Körper, Stimme, Instrumenten, Alltagsgegenständen – Klänge erhören, um sie wieder und wieder zu gestalten, immer etwas anders, auch beim

4 Hilde Domin, *Über das Interpretieren von Gedichten. Die Struktur des Gedichts. Das Text/Leser-Verhältnis*, in: Dies., *Wozu Lyrik heute. Dichtung und Leser in der gesteuerten Gesellschaft*, Frankfurt a. M. 1993, S. 195-230, hier S. 205 f.

Üben, wie es in der Natur des Menschen liegt<sup>5</sup> – Musik sprechen und musikalisch denken und sprechen lernen – Solmisieren, tonal und rhythmisch, mit der Gnade musikalischer Handgesten – Lieder singen und inszenieren mit Leib und Seele – sich musikalisch mit anderen unterhalten, bereits mit einem Ton, der in rhythmischer Kommunikation pulsiert, variiert und moduliert wird – Namen und Töne durch das Ensemble wandern lassen<sup>6</sup> – Gesten und Gefühle mit Klängen verkörpern (*act the affect*, nach Stanislawski) und vieles mehr – und in diesem Sinne von Anfang an Musik machen, zunächst ohne Noten und ohne viele Worte (nur wo nötig)<sup>7</sup>, vom ersten Fagott- und Geigenton an, in dem schon eine Welt und Ausdruckswucht steckt sondergleichen – und später dies in notierten Werken wiederfinden, dechiffrieren (deuten) und nachahmen (nicht Noten abspielen, sondern Gesten gestalten).

Dies nenne ich den *korporalen Zirkel* musikalischen Instrument- und Musiklernens: aus dem musikalischen Körper heraus Musik machen, singen, sprechen, spielen, improvisieren, formen, gestalten, solo, im Ensemble – und umgekehrt komponierte Formen, Lieder, Stücke, Sätze, Werke auf jene lebendigen Körpergesten und Kommunikationsformen zurück- und nach vorne führen, denen sie entspringen und die in ihnen übersetzt, transformiert, aufgehoben sind (im hegelschen Wortsinne). *Korporaler Zirkel* bedeutet: Die strukturell-expressiven Eigenschaften der Musik, die wir in uns tragen und die sich durch Hören und musikalisches Handeln inkorporieren, in veränderter Gestalt und Gestaltung in den Erscheinungen unserer Musikkultur wiederfinden – als symbolische Körperlichkeit notierter Musik, die der Rück- und Vor-Verwandlung in reale Klangkörperlichkeit bedarf. Der Weg, Musik und Instrumente musikalisch zu erlernen, führt über jene leibkörperlichen Ausdrucksquellen, aus denen die kulturgeprägten Musikformen hervorgehen und deren Züge sie tragen.

Ein Beispiel: Wie jede Musik aus Atem als ihrem tiefsten Grund entspringt, kann nur, wer musikalisch atmet, wahrhaft musikalisch, d. h. körperlich empfunden musizieren und Musik lernen. Und dies gilt für alle archetypischen Quellen von Musik: Bewegungen und Pulsationen, Schreie und Lautgesten, Schritte und Sprünge, Blicke, Mienen, Gesten, Dialoge. Nur wer diese ursprünglichen Artikulationen auch in notierter Musik entdeckt, erinnert, real vollzieht und ebenso geschickt wie voller Risiko auf das Instrument überträgt, vermag sich Musik »leib-eigen« zu machen und zwischenleiblich zu wirken.<sup>8</sup>

5 Vgl. Martin Widmaier: *Zur Systemdynamik des Übens. Differenzielles Lernen am Klavier*, Mainz 2016.

6 Felicitas Rüdiger, *Saitenhüpfär. Ensemblespiel von Anfang an*, in: *Üben & Musizieren* 6/2014, S. 27-30.

7 Wolfgang Rüdiger, *Last Gesten sprechen! Wo Worte im Instrumentalunterricht stören*, in: *Üben & Musizieren* 5/2013, S. 38-41.

8 Vgl. Wolfgang Rüdiger, *Körperlichkeit als Grunddimension des Musiklernens. Begründungen und Beispiele*, in: Wilfried Gruhn/Peter Rübke (Hg.), *Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen*, Esslingen 2018, S. 130-154, hier S. 139 f. (mit nachfolgenden Praxisanregungen und Ausführungen zum Musikalischen Embodiment S. 147 ff.).

Musikalisches Erlernen von Instrumentalspiel und Gesang erstreckt sich auch – und damit kommen wir zum Anfang zurück – auf spieltechnische Details und Feilen an Stellen, was mitnichten eine »Trockendock«-Übung sein muss und notwendig mit verbalen »Anmerkungen und Vorschlägen« zur Bogentechnik, Fingerbewegung oder Luftführung einhergeht.<sup>9</sup> Nein, auch technische Aspekte können im spielerischen Flow behandelt und in einem Miteinander von Lehrer und Schüler erübt werden, das von Klängen, Gesten, Blicken, Mienen, musikalischen Dialogen geprägt ist und nicht von verbalen Instruktionen – eine Einheit von Ausführung, Analyse und Affekt, die zu neuen Erkenntnissen führt (flankiert von Hilfestellungen zur Selbstanleitung zu Hause).

Magische Musiziermomente schaffen, »wo einem die Ohren aufgehen«<sup>10</sup> und man ganz hin und weg ist und die Zeit vergisst, um dann wieder aufzutauchen und zu überlegen, was das war, was man gemacht hat, und was man vielleicht besser machen kann – dem Bild vom »Oszillieren« und »Tanz(en) auf der Schwelle« erfüllten Musizierens und expliziten Lernens kann ich mich anschließen.<sup>11</sup> Zugleich aber ist es möglich, über Schwellenerfahrungen als Merkmal künstlerischen Unterrichts hinauszugehen und zu diagnostizieren: Es muss gar keine Schwelle geben bei einem Lernen von Instrumenten und Gesang, in dem Musik, das Musizieren im Mittelpunkt steht. Alles kann auf musikalische Weise erlernt und mit Klängen gefeiert werden, in Einheit von Grazie und Ratio (nach Kleist), als Ineinander von Drinnen und Draußen (Adorno).

Denn: »Das Wesen des Menschen ist Klang. Klang bringt Licht hervor; und im Licht zeigt sich der Geist.« (Motto des Violinkonzerts von André Jolivet nach einem Spruch der Hopi-Indianer) Lassen wir das Licht eines Instrumentalunterrichts leuchten, in dem ex- und intensivstes Musizieren im Zentrum steht.

<sup>9</sup> Lessing: *Tanz auf der Schwelle* (Anm. 3), S. 66 u. 68.

<sup>10</sup> Theodor W. Adorno, *Zur Musikpädagogik* (1957), in: Ders., *Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt* (Gesammelte Schriften Bd. 14), Frankfurt a.M. 1973, S. 116; vgl. Ulrich Mahler, »... wie Siegfried die Sprache der Vögel versteht«. *Kritische und spekulative Gedanken zu Ansichten über Anfangsunterricht*, in: Losert (Hg.), *Quellen des Musizierens* (Anm. 3), S. 47-59, besonders S. 53 ff.

<sup>11</sup> Nach Peter Röbbke und Wolfgang Lessing (Anm. 3).