



Lehrer lernen von ihren Schülern

Referent: Michael Koch

AG 20, Samstag, 19. Mai 2001

Einleitung

Als ich in den 70er Jahren begann, Gitarre zu unterrichten, hatte ich es meinem Eindruck nach fast ausnahmslos mit unbegabten und faulen Schülern zu tun. Obwohl ich damals immer genügend Nachtschlaf fand, ermüdete mich das nachmittägliche Unterrichten kolossal. Heute scheinen mir meine Schüler dagegen ausgesprochen talentiert und motiviert zu sein. Und trotz permanenter Unausgeschlafenheit dank fünfköpfiger Familie mit berufstätiger Frau und verschiedenen Haustieren: Das Unterrichten erfrischt mich bisweilen regelrecht.

Was ist geschehen in den zurückliegenden Jahrzehnten? Hat sich etwa die Kundschaft der Gitarrenlehrer verändert? Griffen in den 70ern vielleicht vor allem die antiautoritär verzogenen Gören der Hippie-Generation zum Musiksymbol ihrer Zeit, der Gitarre? Und sind es heute womöglich die ganz besonders Motivierten, die sich ihren Weg abseits der ausgetretenen Trampelpfade unserer musikalischen Hochleistungsgesellschaft suchen, mit dem klassischen Außenseiterinstrument in der Hand, wiederum der Gitarre? Oder habe ich jetzt einfach „bessere“ Schüler, weil ich früher mit Stundenverträgen mein Leben fristete, heute aber in Festanstellung unterrichte?

All diese Fragen führen in die Irre. Denn es ist ja gar nicht so, dass meine Schüler früher tatsächlich unbegabt und faul waren, mittlerweile vor Talent und Motivation aber nur so strotzen. Was aber wirklich zutrifft, ist, dass ich meine Schüler zu Beginn meiner Lehrerkarriere vorwiegend negativ erlebte, sie dagegen heute fast durchweg positiv sehe. Vor 25, 30 Jahren trug ich in meinem tiefsten Innern jenes schon längst berühmte Bild: Der Schüler ist ein leeres Gefäß, das es per Unterricht zu füllen gilt; seine Mängel dokumentieren sich in seinen Schwächen, deren Abhilfe hat Vorrang. Dieses Bild von Instrumentalpädagogik hatte sich bei mir ganz von selbst ergeben: Aus dem eigenen Unterrichtetwerden in Musikschule und Studium sowie dem wenig reflektierten Beobachten von Wachsen und Werden anderer Instrumentalisten. Mir war diese Prägung über lange Jahre gar nicht bewusst. Aber meine Schüler haben mich nach und nach gelehrt, sie zu realisieren und zu verändern.

Mein Umdenken begann, weil ich mich zunehmend unglücklich dabei fühlte, auf endlich wirklich begabte Schüler zu warten. Es konnte ja wohl nicht sein, dass sich bei mir nur Unbegabte versammelten. Ich vermutete, dass mein Problem mehr mit mir als mit meinen Schülern zu tun hatte und begann, mir endlich mehr Gedanken um mein Unterrichten zu machen. Dabei entdeckte ich, dass ich bis dahin mich nur wenig mit der Individualität meiner Schüler befasst hatte, viel zu sehr damit beschäftigt gewesen war, allen meine Botschaft von der wahren Art des Gitarrenspiels auf immer wieder die gleiche Weise zu verkünden. Eine entscheidende Beschleunigung meines Umdenkprozesses erfolgte, als ich beobachtete, dass jemand in ganz hervorragender Weise Gitarre spielte, dem ich zu der Zeit bedenkenlos manuelle Ungeeignetheit attestiert hätte. Offenbar gab es noch andere Wege des Gitarrenspiels, als ich sie damals kannte - und ich war auf diesem Gebiet schon recht kenntnisreich, wenn auch mein Reichtum sicher geringer zu veranschlagen war, als ich es mir vorstellte. Von dieser Erkenntnis („Auch andere Wege führen nach Rom!“) war es dann - mit schon deutlich verändertem Blick auf meine Schüler - nicht mehr weit zu dem Gedanken „Die Schüler sind nicht verschieden hoch begabt, sondern nur verschieden!“ -

und damit eigentlich alle für die Gitarre disponiert, wenn auch in verschiedener Weise. Und meine Aufgabe als Lehrer ist es demzufolge, die ganz persönliche Disposition des jeweiligen Schülers zu erkennen und ihn ihr gemäß zu unterrichten. Scheitert das Unterrichten, liegt es demnach nicht an mangelnder Begabung des Schülers, sondern immer an der Unfähigkeit des Lehrers, entweder dessen Disposition zu erkennen oder ihm einen ihr entsprechenden Unterricht zu erteilen. Dabei ist es notwendig, besonders jene Bereiche der Schülerdisposition immer wieder neu wahrzunehmen, die veränderlich sind, und in diesen Bereichen unterrichtend, also verändernd, tätig zu werden.

Damit ist es aber noch nicht getan. Denn alles, was bei einem Menschen veränderlich ist, beeinflusst sich auch gegenseitig. Das bedeutet, man muss sich bei jeder unterrichtlichen Maßnahme darüber im Klaren sein, dass sie neben der erwünschten Wirkung auch eine Reihe von Nebenwirkungen nach sich ziehen kann, die man so nicht unbedingt gewollt hat. Die Nebenwirkungen gilt es daher mit Bedacht einzuplanen. Der einzige Bereich, der von einer sehr weitgehenden Unveränderlichkeit geprägt ist, sind die physiologischen Begrenzungen des Einzelnen. Sie muss man umfassend zur Kenntnis nehmen und sehr individuell kompensieren.

Auf solche Art an das Unterrichten heranzugehen, erfordert die Bereitschaft, sich prinzipiell auf jeden Schüler einzulassen, jede Lehrmeinung immer wieder in Frage zu stellen, nötigenfalls mit Traditionen zu brechen, das Instrumentalspiel wie den Instrumentalunterricht in Teilbereichen immer wieder neu zu erfinden. Diese Grundeinstellung stellt für mich ein Ideal dar, das ich bei jedem Schüler neu zu verwirklichen versuche - ein Unterfangen, das je nach Schülerpersönlichkeit mal mehr, mal weniger, in der Tendenz aber immer besser gelingt.

Ich könnte Ihnen nun von einer Reihe höchst individueller Problemlösungen der didaktischen Art berichten, die sich im Lauf der Jahre angesammelt haben. Doch - mal abgesehen davon, dass Sie sicher nicht alle Gitarre unterrichten - der Nutzen wäre nicht sehr groß, weil lediglich der Katalog Ihrer persönlichen Möglichkeiten um das eine oder andere Mittelchen erweitert werden würde. Ich will die Angelegenheit anders angehen:

Wenn in jedem die Fähigkeit zum Instrumentalspiel angelegt ist, dann haben wir als Lehrer diese Fähigkeit zur Entfaltung und zur Blüte zu bringen. Eine Pflanze entfaltet sich und wächst ohne weiteres Zutun, wenn Nahrung und Umgebung ihr entsprechen. Ähnlich entwickelt sich Instrumentalspiel quasi von selbst, wenn der Unterricht immer wieder neu den Erfordernissen gerecht wird, die die Disposition des Schülers an ihn stellt. Dazu ist es unabdingbar, dass wir diese immer wieder neu wahrnehmen. Wir müssen uns dabei bewusst sein, dass Disposition sich nicht nur im Körperlich-Manuellen ausdrückt, sondern ebenso im Emotionalen und Intellektuellen.

Aber auch Instrumentallehrer sind nur Menschen und neigen als solche dazu, sich von ihrem Gegenüber sehr schnell ein Bild und dieses dann zur Grundlage der künftigen Zusammenarbeit zu machen. „Das seh ich doch in der ersten Stunde, ob jemand begabt ist oder nicht!“ So oder ähnlich tönt es nicht selten in Lehrerzimmern oder Musikschulfluren. Unser Thema aber liegt fernab der Diskussion um begabt oder unbegabt. „Vom Schüler lernen“ bedeutet „vom Schüler lernen, ihn zu unterrichten“. Hier geht es darum, unvoreingenommen und wertfrei die gesamte Disposition des Schülers immer wieder neu wahrzunehmen und sie durch das Unterrichten in positivem Sinn weiterzuentwickeln.

Doch trotz aller guten Vorsätze verengt sich in der notwendigen täglichen Auseinandersetzung mit den Vertracktheiten des Instrumentalspiels allzu leicht der Lehrerblick. Man ertappt sich immer mal wieder dabei, das Ganze lediglich als Problematik der Umsetzung des Notentextes und der Funktion des Spielapparats bzw. der beiden Hände zu begreifen. Völlig verständlich, geht es doch auch erst einmal um eine von motorischen Störungen möglichst ungetrübte „Verklanglichung“ dessen, was in den Noten steht. Und dementsprechend korrigiert man dann auch Unzulänglichkeiten des Spiels: Falsche Rhythmen oder Tonhöhen werden durch richtige ersetzt, gestörte Bewegungsabläufe in Ordnung gebracht. Darin erschöpft sich ein Großteil unseres Instrumentalunterrichts. Ob aber unserem Schüler sein Instrument zum musikalischen Tummelfeld oder zur nur mit Disziplin und Anstrengung verbundenen Musikmaschine wird; ob er sich fest und eng macht, um nur ja Haltung und Kontrolle zu bewahren, oder ob ihm die Haltung Gelöstheit vermittelt; ob er beim Musizieren das Gefühl hat, seine Musik zu gestalten, oder ob ihm das Musizieren lediglich die Ausführung von im Notentext gestellten Aufgaben bedeutet, kurz gesagt: ob ihm das Instrumentalspiel zu einer von ihm positiv empfundenen Persönlichkeitsentwicklung verhilft, das entscheidet sich auf anderen Feldern.

Und diese Felder unserer Unterrichtstätigkeit sind es auch, auf denen wir am leichtesten von unserem Schüler lernen können, wie wir ihn zu unterrichten haben, damit ihm das eigene Musizieren dauerhaft zu einem bereichernden Bestandteil seines Lebens wird. Wird auf diesen Feldern gut gearbeitet, kommt es nicht zu jenen Entgleisungen, wie sie mir bei Gitarrenvorspielen und -konzerten aller Art noch immer viel zu häufig begegnen: Es sitzt jemand hinter seiner Gitarre, dass einem allein schon vom Zuschauen der Nacken wehtut. - Es spielt einer mit sehr feinem Ton, aber das mit so fahrigem Bewegungen, dass seine rechte Hand immer mal wieder neben die richtige Saite langt. - Jemand strengt sich „tierisch“ an, ist aber kaum zu hören, spielt überaus engagiert und wirkt trotzdem ziemlich unmusikalisch. - Ein anderer zuckt bei jedem Akkordanschlag mit dem Unterkiefer, atmet beim kleinsten Lagenwechsel, als habe er sich gerade zu Tode erschrocken, zeigt Barregriffen die Zähne usw. usf. - Vergleichbares ist auch bei anderen Instrumenten zu finden.

Erscheinungen der beschriebenen Art sind überdeutliche Signale für gestörte Disposition des Spielers. Je jünger der Spieler ist und je kürzer die Störung erst andauert, desto seltener nimmt er sie bewusst wahr oder artikuliert sie im Unterricht. Und der Lehrer übersieht solche Signale, wenn er sich allzu ausschließlich darauf einlässt, für das „Alles-richtig-spielen“ zu sorgen. Dabei wäre vieles womöglich ganz von selbst gut und richtig geworden, hätte er die Signale seines Schülers rechtzeitig erkannt und auf folgenden Unterrichtsfeldern bearbeitet: Haltung, Verkörperung, Singen und Klang.

Diese Felder sind es, auf denen unser Schüler uns seine augenblickliche Disposition am deutlichsten zu erkennen gibt. Zugleich kann unterrichtliches Arbeiten dort am stärksten positiv auf seine Gesamtdisposition wirken. Hier ist es, wo wir Zugang zu ihm als ganzem Menschen gewinnen, nicht nur zu abgespaltenen Teilbereichen wie der Motorik des Spielapparats oder dem intellektuellen Verstehen eines Musikstücks.

Ich werde dementsprechend über Haltung, Verkörperung, Singen und Klang sprechen, außerdem über das Thema „Schülerverhalten“ - liefert uns dieses doch oft sehr direkte Information über den inneren Bezug der uns Anvertrauten zu ihrem Instrumentalunterricht. Zum Abschluss möchte ich dann noch ein paar Ausführungen zur „Ausbildung von Instrumentallehrern“ machen.

Haltung

Gerade im Bereich der Haltung existieren in der Gitarrendidaktik - ich vermute, auch in anderen Instrumentaldidaktiken - diverse „Dauerbrenner“: Der Lehrer korrigiert wieder und wieder eine vermeintliche Unart, und mit ebensolcher Beharrlichkeit fällt der Schüler in sie zurück. Ist's ein braver Schüler, wird er den Lehrer ob seiner Engelsgeduld hochschätzen lernen, sich selbst aber gering, da er ja an einem offenbar nicht kurierbaren Unvermögen leidet. Im Lauf der Zeit wird er sich vielleicht stigmatisiert fühlen als „Der-mit-dem-Daumen“ oder „Der-mit-dem-Non-legato“. Solche Dinge können über die Jahre hin ganz schön am Selbstverständnis eines Instrumentalisten nagen.

Dabei liegen scheinbar „unterrichtsresistente“ Unzulänglichkeiten in den Bereichen Haltung und Motorik meiner Erfahrung nach überaus häufig darin begründet, dass unser Schüler gezwungen ist, anlässlich des Instrumentalspiels seine natürliche Körperhaltung zu verlassen, ja, wir können solche Endlosprobleme regelrecht als Indikatoren dafür sehen. Und entsprechend kann eine Korrektur der angesprochenen „Unarten“ auch nur dann von Nachhaltigkeit sein, wenn es gelingt, die Körperhaltung mit Instrument der natürlichen Körperhaltung ohne Instrument möglichst nahe zu bringen, wenn möglich, deckungsgleich zu machen. Bei manchen Instrumenten scheint das nicht machbar zu sein. Hier sollte man das Heil im Annähern an die natürliche Körperhaltung suchen. Manchmal steht aber auch nur Gewohnheit oder Traditionsbewusstsein im Weg: Gitarre kann man beispielsweise auch im Stehen spielen, sogar höchst professionell. Und wenn bisher alle Violinschüler mit einer eher niedrigen Schulterstütze auskamen, warum soll dann nicht auch mal einer eine besonders hohe benötigen?

Jedenfalls: Liegt eine immer wiederkehrende Schwäche im Haltungsmäßigen oder Motorischen vor, dann sollten wir diese erst einmal verstehen als Hinweis unseres Schülers auf eine grundsätzliche Störung der gesamten Körperhaltung beim Instrumentalspiel.

Es ist sicher unstrittig, dass dem Spieler die Kraftübertragung auf sein Instrument umso leichter fällt, je mehr seine Körperhaltung beim Instrumentalspiel seiner natürlichen Körperhaltung ohne Instrument entspricht. Desto weniger leicht richtet das Instrumentalspiel auch körperlichen Schaden an. Nun stellt sich natürlich als Erstes die Frage: Was ist die natürliche Körperhaltung? Um nicht den Rahmen zu sprengen,

hier nur so viel: Fasst man sehr knapp zusammen, was Physiologie sowie Haltungs- und Bewegungslehren über die natürliche Körperhaltung aussagen, dann lässt sie sich wohl am treffendsten umschreiben mit den Begriffen: Aufgerichtetheit, Symmetrie und Mittelstellung der Gelenke.

Dabei kennt die natürliche Körperhaltung eine gewisse Bandbreite, je nach Anatomie, Lebensalter oder auch psychischer Verfassung. So halten sich beispielsweise Kinder im Grundschulalter meist aufrechter als Jugendliche in der Pubertät, geht jemand, der Misserfolge zu verarbeiten hat, eher gebückter einher als einer, der soeben beschlossen hat, das Leben bei den Hörnern zu packen.

Je mehr die Körperhaltung unseres Schülers beim Instrumentalspiel seiner natürlichen Körperhaltung ohne Instrument entspricht, desto vertrauter wird er sich der Spielsituation fühlen, desto gelöster wird er sein, desto deutlicher und für uns als Lehrer verständlicher wird seine Körpersprache geraten. Umgekehrt gilt: Je weiter er sich beim Instrumentalspiel von der ihm vertrauten Körperhaltung entfernen muss, desto mehr gerät er in eine Situation, die ihn ob ihrer Fremdheit entweder „einfrieren“ lässt - er „bewahrt Haltung“, jedoch um den Preis der Vertrautheit und Gelöstheit - oder ihn zu „Befreiungsversuchen“ veranlasst - er will wieder, wenigstens in Teilbereichen, zu „gewohnten Verhältnissen“ zurückfinden.

Viele (nicht alle!) der „beliebtesten“ Unarten unserer Schüler sind als Ausdruck solcher „Notsituationen“ zu deuten - Nöte, in die wir als Lehrer sie haben geraten lassen, indem wir nicht ihre Haltung wirklich optimiert bzw. nicht für ein ihnen bezüglich Abmessungen und Kraftanforderungen tatsächlich passendes Instrument gesorgt haben.

Zwei Beispiele aus dem Gitarrenunterricht:

- Unserem Schüler verrutscht immer mal wieder die rechte Hand aus der erwünschten Anschlagposition am Schallloch in Richtung Steg. Das hat zumindest beim Anfänger fast nie was mit einer irgendwie gearteten Klangvorstellung zu tun, sondern oft mit seinem natürlichen Streben nach körperlicher Symmetrie, nämlich: Die Gitarre befindet sich in der klassischen Haltung eher links am Körper, manchmal so weit, dass rechte und linke Hand nur dann halbwegs symmetrisch zur Körpermitte stehen, wenn die rechte nahe am Steg ihren Arbeitsbereich findet. Die Abhilfe liegt hier in einem Versetzen der Gitarre hin zur rechten Körperseite - in Sitzhaltung durch das Vorhandensein des rechten Beins begrenzt, in Stehhaltung völlig unproblematisch. - Manchmal ist auch einfach der rechte Arm so kurz, die Gitarre so groß, dass ein „Recken“ hin zum Schallloch schlichtweg unbequem ist! Hier besteht die Abhilfe in einer wirklich passenden Gitarre und der Neubestimmung des Kontaktpunktes Unterarm-Gitarrenzarge.
- Der über den oberen Griffbrettrand herausragende linke Daumen ist zweifelsohne eines der Hauptprobleme der Gitarrendidaktik. Wie sehr, ist daran abzulesen, dass noch vor gut zehn Jahren eine durchaus ernstgemeinte Apparatur auf den Markt kam, die nicht zuletzt dafür sorgen sollte, dass der schlimme Finger sich endgültig an eine vom Griffbrett vollständig verdeckte Arbeitsweise gewöhnt. Dabei ist auch dieser berüchtigte vorwitzige Daumen meist nicht nur Zeichen einer „Haltungsschwäche“ der linken Hand, sondern Symptom für eine verunglückte Geometrie der Gesamthaltung. Die linke Hand und mit ihr der Daumen befindet sich oft nur deswegen in unglücklicher Position, weil die gesamte Haltung nicht stimmt. Nämlich: Wird das Griffbrett und damit die linke Hand auf oder nur knapp über Ellbogenhöhe gehalten, dann landet bei gestrecktem Handgelenk der Daumen unweigerlich „zu hoch“. Dies zu vermeiden würde für den Spieler, wollte er die tiefe Einstellung des Griffbretts beibehalten, entweder bedeuten, sich mit dem gesamten Rumpf nach links unten zu beugen (Verlassen der Aufgerichtetheit) oder aber das Handgelenk deutlich nach vorn zu wölben (Aufgeben der Mittelstellung des Handgelenks). Letzteres ist bei den Spreizungen, die in der linken Hand häufig erforderlich sind, eine arge Strapaze. Abhilfe hier: Den Gitarrenhals steiler stellen und/oder die Gitarre am Körper höher halten. Vor allem Letztgenanntes kann bei Verwendung einer Fußbank zur Tortur für die Lendenwirbelsäule ausarten, ist aber mit einer sinnvoll ausgewählten Oberschenkelstütze oder in Stehhaltung problemlos möglich.

An dieser Stelle bietet es sich nun an, weg von der Gitarre zu gehen, hin zur „erstarrten Körperhaltung“ beim Instrumentalspiel. Auch sie kann - wie schon erwähnt - oft zurückgeführt werden auf den Verlust der natürlichen Körperhaltung beim Instrumentalspiel. Und dementsprechend ist eine Auflösung der Erstarrung auch nur dann möglich, wenn die Körperhaltung beim Instrumentalspiel verändert wird in Richtung auf die natürliche Körperhaltung. Häufig aber reicht diese positive Veränderung nicht aus, um aus der Erstarrung herauszuführen. Dann muss auf emotionaler Ebene gearbeitet werden. Ich werde darauf unter „Verkörperung“ bzw. „Singen“ noch zu sprechen kommen.

Es bleibt also festzuhalten, dass wir unsere Aufmerksamkeit immer wieder neu schärfen müssen für die ausgewogene Geometrie der natürlichen Körperhaltung, für die angemessenen Proportionen von Instrument zu Mensch; wir müssen lernen, Störungen als Information unserer Schüler über ihre augenblickliche Disposition zu verstehen. Dabei dürfen sich unsere Verbesserungsversuche im Haltungsmäßigen oder Motorischen nie auf den eigentlichen Spielapparat beschränken. Sondern wir müssen immer den ganzen Menschen im Blick haben und mit unserem Eingreifen seine Gesamtdisposition so verbessern wollen, dass Korrekturen im Kleinen überhaupt dauerhaft „greifen“ können. Also nicht an Symptomen „herumdoktern“, sondern lieber die Kausalkette immer bis zu ihren Anfängen zurückverfolgen! Und die liegen bei Unzulänglichkeiten in den Bereichen Haltung und Motorik meist darin begründet, dass unser Schüler gezwungen ist, beim Instrumentalspiel von seiner natürlichen Körperhaltung abzuweichen.

Übrigens erfüllen die didaktischen „Dauerbrenner“ manchmal auch eine ziemlich üble Funktion im Lehrer-Schüler-Verhältnis: Sie „zementieren das Gefälle“. Ich hatte als Musikschüler unter einem gitarrenpädagogischen Endlosthema meines Lehrers zu leiden; und ich hielt später, als noch sehr junger Gitarrenlehrer, auf dieselbe Weise meine gleichaltrigen Schüler auf Distanz.

Verkörperung

Mit Verkörperung meine ich Körperbewegungen während des Instrumentalspiels, die das musikalische Erleben des Musizierenden nach außen widerspiegeln. Die dabei spürbar werdende Intensität entspringt dem Durchleben des musikalischen Spannungsverlaufs auf Seiten des Musizierenden. (Diese Verkörperung darf übrigens nicht verwechselt werden mit einem sichtbar werdenden Bemühen um das Aufrechterhalten eines geordneten Ablaufs oder der fühlbaren Mühe um die Überwindung von Spielwiderständen.) Die Verkörperung offenbart viel über die augenblickliche Disposition des Spielers, im Gegenzug lässt sich die Disposition durch Veränderung der Verkörperung beeinflussen.

Grundlegende Voraussetzung für die Verkörperung des musikalischen Spannungsverlaufs ist es, ihn zu empfinden. Hinzu kommen muss eine körperliche Durchlässigkeit, die nur entstehen kann, wenn das Spiel weitgehend frei von psychischen Belastungen sowie unnötigem Ballast in Form von haltungsmäßigen oder motorischen Problemen ist. Wir finden diese Konstellation häufig bei Instrumentalschülern im Grundschulalter, wenn sie den Instrumentalunterricht als selbstverständliche Fortsetzung der Musikalischen Früherziehung nehmen und wenn bei ihnen in Bezug auf Instrumentengröße/Haltung/Motorik alles „gut geregelt“ ist.

Hier beobachtet man dann so etwas wie ein Schwingen im Takt der Musik: Der Kopf akzentuiert die betonten Taktzeiten durch leichtes Nicken, zum Phrasenhöhepunkt beugen sich Kopf oder Rumpf nach vorn, um sich zum Phrasenende hin wieder aufzurichten. Diese, den Spannungsverlauf der vorgetragenen Musik abbildende Verkörperung, wird bei manchen Instrumenten durch die Spielbewegungen gestützt - beispielsweise Auf- und Abstrich der Streichinstrumente - bei anderen, wie der Gitarre, nicht. In der Regel ist dem Spieler die Verkörperung nicht im Bewusstsein. Will man sie als Unterrichtsthema ansprechen, ist daher Vorsicht angesagt. Sonst kommt leicht Befangenheit auf, und was vorher so selbstverständlich war, versiegt dann womöglich.

Die Bedeutung der Verkörperung liegt für den Spieler darin, dass sie ihn sein Musizieren ganzheitlich erleben, sozusagen die Emotion des von ihm gespielten Stückes zu seiner Emotion werden lässt. Er identifiziert sich mit der von ihm vorgetragenen Musik, was für ihn einen erheblichen Erlebniswert beinhaltet. Mangel an Verkörperung bedeutet demzufolge Mangel an Identifikation und musikalischem Miterleben, unter Umständen Reduktion der Erlebnisqualität von Musizieren auf das spannende und zugleich ver spannende Erleben von Gelingen oder Scheitern im Spieltechnischen. Beim Musizieren sind immer Emotionen im Spiel. Und zuzulassen, dass sie sich auf das Spieltechnische fixieren, ist zumindest unklug; denn die emotionalen Kräfte an etwas zu binden, das „schief gehen“ kann, heißt, Angst ins Spiel zu bringen. Der Disposition des Musizierenden förderlich ist es dagegen, die Emotion mit dem Durchleben der Spannungsverläufe zu verknüpfen. Also besser die Musik verkörpern als die Angst vor dem Misslingen!

Sind Verkörperungsbewegungen im positiven Sinn vorhanden - gleichgültig, wie unscheinbar oder raumgreifend sie im Einzelfall ausgeprägt sind -, so dürfen wir von einem musikalischen Erleben unseres Schülers ausgehen, das durch den Spannungsverlauf der von ihm vorgetragenen Musik bestimmt wird. Er erlebt seine Musik mit.

Fehlen die Verkörperungsbewegungen, sind noch nicht einmal Andeutungen erkennbar, dann ist dies als „Störungsmeldung“ des Spielers zu verstehen, und die Ursache der Störung muss gesucht werden:

Als Erstes kommen natürlich ungünstige Bedingungen im Bereich Instrumentengröße/Haltung/Motorik in Betracht, die einer körperlichen Gelöstheit im Wege stehen. Als nächstes ist die Unterrichtssituation zu überprüfen: „Was könnte meinen Schüler befangen machen?“, lautet die erste Frage. Braucht er einfach noch Zeit, um Vertrautheit mit dem Unterrichtetwerden zu gewinnen? Oder birgt mein Lehrerverhalten doch Aspekte, die ihn sich klein und unterlegen fühlen lassen? Vielleicht ist mein Schüler auch einfach träge, lässt sich nicht so leicht von der Musik „mitnehmen“. Oder ich selbst bin als Musizierender kein besonders gutes Vorbild für die Verkörperung von Musik. Womöglich durchlebt mein Schüler aber auch gerade eine Pubertätsphase, in der ihm jede nach außen getragene körperliche Regung „uncool“ erscheint.

Wie auch immer: Bei Abwesenheit von Verkörperung (Vorsicht, sie kann auch sehr wenig entwickelt und damit kaum wahrnehmbar sein!) gilt es Ursachenforschung zu betreiben und entsprechend die Rahmenbedingungen für Entstehen oder gar Vermitteln dieser ganzkörperlichen Bewegungen möglichst günstig zu gestalten.

Bei Schülern, die von sich aus Akzente durch Körperunterstützung markieren, Dynamik in Körperbewegung umsetzen, braucht man als Lehrer eigentlich nur die „Suppe am Köcheln“ zu halten, indem man für eine lebendige Unterrichtsatmosphäre sorgt, selbst beim Spiel angemessen körperlich „mitgeht“ und sich um Unterrichtsliteratur kümmert, die der Schüler sowohl technisch als auch emotional zu bewältigen in der Lage ist. Andernfalls läuft man Gefahr, dass er sich für längere Zeit in Probleme verbeißt, wodurch dann gar keine körperliche Gelöstheit mehr aufkommen kann.

Verkörpert aber mein Schüler seine Musik beim Spielen, dann liefert mir seine Verkörperung Informationen über das „Wie“ seines musikalischen Miterlebens. Und entsprechend kann ich sein Erleben und damit seine gesamte Disposition durch eine Veränderung der Verkörperung beeinflussen.

Ein Beispiel:

Viele Schüler neigen dazu, einen Auftakt, der höher liegt als die nachfolgende Eins, betont zu nehmen - und anschließend Probleme damit zu bekommen, sich ins Metrum einzufinden. Ob dies bei unserem Schüler im konkreten Fall so ist, hören wir natürlich. Ihm nun zu erklären, wie es sich mit der Betonung richtig verhält und ihn zu bitten, sein Spiel zu korrigieren, verändert sein intellektuelles Verstehen der betreffenden Stelle, aber nicht so leicht sein Gefühl für die Betonungsverhältnisse, denn das hat sich schon in einem sehr frühen Stadium des Übens tief in sein Unterbewusstsein eingepägt. Eine Veränderung des gefühlsmäßigen Verstehens erreichen wir aber sehr unmittelbar durch eine Veränderung seiner Verkörperung: Hat er bisher beim Auftakt genickt bzw. sich zur Eins hin aufgerichtet, dann muss man ihn nun dazu bringen, beim Auftakt aufgerichtet zu sein und die Eins mit einem Nicken zu akzentuieren. Dazu kann man ihn bitten, zuzuschauen und zu -hören, wie man selbst die betreffende Stelle spielt und anschließend dieses Spielen nachzumachen. Unter Umständen sagt man auch oder lässt den Schüler herausfinden, was man denn anders macht als er zuvor, z.B.: Beim Auftakt aufgerichtet bleiben und auf der Eins verbeugen. Hilfreich ist auch die Verwendung von Text, der die richtige Betonung sinnfällig macht, bei dessen Rezitation man dann auch entsprechend körperlich „mitgehen“ kann. Hat unser Schüler sich in die veränderte Verkörperung eingefunden, so ist auch sein Gefühl für die Betonungsverhältnisse verändert. - Veränderung der Verkörperung also als Mittel der Korrektur von Fehlern im metrischen Verstehen.

Ein weiteres Beispiel:

Längere schnelle Passagen in gleichen Notenwerten erleben unsere Schüler sozusagen als Endlosketten, „Bandwürmer“. Hier spielen sie sich gerne „fest“, werden immer schneller und lauter, lassen sich von zunehmender Komplexität mitreißen, bis die Hände weh tun, der Nacken steif ist und „nichts mehr geht“. Als dafür typische Verkörperung beobachten wir im Gitarrenunterricht ein „In-die-Saiten-beißen“: Der Spieler beugt sich tiefer und tiefer über den Gitarrenhals, richtet sich nicht mehr auf und wird immer angestrengter und fester. Dem lässt sich häufig begegnen durch eine „atmende“ Verkörperung: Zur Eins hin verneigen, zur Taktmitte hin wieder aufrichten. Ob man das Schwingen, das sich daraus ergibt, jeweils über ein komplettes Stück hin durchhalten muss, hängt vom musikalischen Material ab. Jedenfalls hat man damit ein hervorragendes Mittel an der Hand, für einen wohltuenden Wechsel von Anspannung und Entspannung zu sorgen. Auf solche Weise kann man im Prinzip jedem Verfestigen von Spielbewegungen gegensteuern.

Hier gehört nun auch die „erstarrte Körperhaltung“ wieder angesprochen, nämlich: Hat man für natürliche Körperhaltung beim Instrumentalspiel gesorgt und die Starre bleibt trotzdem erhalten, so lässt sie sich recht einfach durch „atmende“ Verkörperung auflösen. Das dabei entstehende körperliche Schwingen weicht jede Starrheit auf. Ebenso hilfreich kann es sein, zur Verkörperung der Spannungsverläufe hinzuführen. - Verkörperung also als ein Mittel, um körperliche Durchlässigkeit und Geschmeidigkeit der Bewegungen beim Spiel zu erlangen und zu erhalten.

Noch ein Beispiel aus dem Gitarrenunterricht der Oberstufe:

Dritter Satz aus dem Konzert von Heitor Villa-Lobos: Hier gibt es eine viergliedrige Sequenz, deren Einzelglieder jeweils einen großen, schnellen Lagenwechsel abwärts beinhalten. Jedes dieser vier Sequenzglieder beginnt im Sechsertakt auf Eins, der Lagenwechsel erfolgt zur Taktmitte. Nun haben mindestens Gitarristen oft die Angewohnheit, mit Crescendo zur neuen Lage hin zu spielen und dabei bewegungsmäßig zu verhärten. Ist ein solches Verhalten an dieser Stelle aus dem Villa-Lobos-Konzert erst einmal eingeschliffen - hier also Crescendo zur Taktmitte -, dann führt auch die Aufforderung nicht weiter, doch bitte statt Crescendo Decrescendo zu spielen. Der Spieler wird dann zwar möglicherweise nun leiser statt lauter zur neuen Lage hin werden. Aber an der Härte der Ausführung des Lagenwechsels ändert sich nichts mehr, die ist schon zu tief im Spielgefühl drin. Wir beobachten dann trotz unter Umständen hörbarem Decrescendo weiterhin ein „Sich-zur-neuen-Lage-hin-bewegen“, ein Vorbeugen von Kopf und Rumpf. Erst wenn der Spieler dieses ersetzt durch ein „Sich-zur-neuen-Lage-hin-aufrichten“, mithin aus seinem Anspannen ein Entspannen werden lässt, erst dann wird der Lagenwechsel geschmeidig und damit sicher ausführbar werden. - Hier führt die Veränderung der Verkörperung zum körperlichen Erleben des Decrescendos und damit zum Loslassen. Und diese Losgelassenheit erst ermöglicht eine Geschmeidigkeit der Bewegung, die für die Bewältigung der technischen Hürde die Voraussetzung ist.

In Zusammenhang mit der Verkörperung drängt es sich übrigens förmlich auf, Dynamik wieder im eigentlichen Wortsinn zu verstehen: als Kraft, Bewegung, Schwung.

Singen

Die wenigsten Instrumentalschüler kommen aus einem Umfeld, in dem sie mit eben solcher Musik Umgang haben, wie sie sie im Instrumentalunterricht spielen. Entsprechend schwer fällt es ihnen daher oft, die im Unterricht behandelte Musik an sich heranzulassen, sich mit ihr zu identifizieren. Mit der Verkörperung ist einer der möglichen Wege zur Identifikation schon beschrieben worden. Ein anderer ist das Singen. Er beginnt mit dem vorwegnehmenden Singen dessen, was man zu spielen beabsichtigt, führt weiter über geringer werdenden Stimmeinsatz zum inneren Singen, bei dem man sich das zu Singende nur noch vorstellt. Bei jedem Singen geschieht es, dass die gesungene Musik im Gefühl des Singenden immer mehr zu einer von ihm geschaffenen Musik wird. Er erfährt dabei körperlich, seelisch und zunehmend auch geistig all ihre Parameter. Tritt schließlich zum vielleicht nur noch inneren Singen das instrumentale Spiel der gesungenen Musik hinzu, so wird dieses Spiel wie von selbst geformt - vorausgesetzt, die motorischen Abläufe sind hinreichend vertraut und Störungen aufgrund der Spielsituation halten sich in Grenzen. Der Spieler erlebt sich dann als Nachschöpfer.

Es ist immer wieder erstaunlich zu beobachten, wie sehr Instrumentalspiel sich von einem zum nächsten Augenblick verbessern kann, wenn es gelingt, über das Singen die Vorstellung von der zu spielenden Musik zu aktivieren. Verblüffend auch, in welchem Maß eben diese Vorstellung Störungen von außen auszublenden vermag.

Vorwegnehmendes Singen erlaubt das Einüben der Verkörperung dessen, was zu spielen man erst beabsichtigt - Verkörperung also schon zu einem Zeitpunkt, an dem sie noch von keinem instrumentalen Spiel beeinflusst wird.

Das Singen spielt darüber hinaus eine gewichtige Rolle beim Auswendigspiel. Durch Mitsingen während des Spiels erfährt beispielsweise der Gitarrist die Verknüpfung von Aufsetzort des jeweiligen Fingers der linken Hand mit der entsprechenden Tonhöhenvorstellung. Er lernt dadurch, die Orientierung des Fingers auf dem Griffbrett intuitiv von der Tonhöhenvorstellung leiten zu lassen.

Und das Singen erfüllt noch einen weiteren Zweck: Im Rahmen einer Promotion am Arbeitswissenschaftlichen Institut der Technischen Hochschule Darmstadt wurde vor einigen Jahren die zentrale Bedeutung des Kehlkopfs auch für das Instrumentalspiel nachgewiesen. Ergebnis der Arbeit ist im Wesentlichen: Der

Kehlkopf ist unwillkürlich aktiv auch während des Instrumentalspiels. Befindet er sich in tiefer, entspannter Position, so ist er in Bereitschaft, den emotionalen Verlauf des Musizierens mitzuvollziehen. Dabei gerät er immer wieder kurzfristig in hohe, angespannte Position. Bleibt er dauerhaft in dieser, so wirkt sich das hemmend auf praktisch die gesamte Muskulatur aus (der einzige in diesem Zustand entspannte Muskel ist der Magenpfortner!). Zu solch einer negativen Einstellung kommt es bei stressauslösenden Spielsituationen, Angst beispielsweise vor Gedächtnisversagen, „schweren Stellen“, riskant hohem Tempo und ähnlichem.

Wenn unser Schüler das innere Mitsingen nicht nutzt, dann erkennen wir das spätestens bei solchen Gelegenheiten. Und zwar daran, dass er den Kehlkopf hochgezogen hält, dass er die Kiefer zusammenpresst, die Lippen verkrampft, Grimassen schneidet, den Atem anhält bzw. nur noch stockend atmet, Atemgeräusche hören lässt. Hier tritt dann auch Verkörperung zu Tage, jedoch eine der negativen Art: Angst, Anstrengung, Krampfbarkeit drücken sich aus.

Natürlich werden wir dann als Erstes sehen, dass wir Hindernisse in Form von z.B. unökonomischen Bewegungsabläufen beiseite räumen. Aber danach kommt uns häufig doch noch folgender Zusammenhang in die Quere: Zu Beginn seines Übens hatte unser Schüler durchaus Grund, die betreffende „schwere Stelle“ zu fürchten - er konnte sie ja noch nicht bewältigen. Mittlerweile - nach genügend gutem Üben - wäre er zwar durchaus in der Lage, die betreffende Passage ohne Hemmung zu spielen. Nur hat er dummerweise im Anfangsstadium die Angst und die daraus resultierende negative Verkörperung mit eingeübt. Und beide sind immer noch wirksam, sozusagen als Überbleibsel aus alten Tagen. - Es geht also auch hier wieder einmal darum, Verkörperung zu verändern, aber diesmal nicht im Ganzkörperlichen, sondern ganz besonders im Bereich von Hals, Unterkiefer, Gesicht.

Grimassieren, Unterkiefer verkrampfen usw. spielt sich in diesen Fällen meist in einem körperlichen Rahmen ab, den man wieder als „erstarrte Haltung“ ansprechen kann. Und bevor man sich dem Kehlkopf bzw. der damit verbundenen „entgleisten Mimik“ widmet, muss man auch erst einmal diese ganzkörperliche Erstarrung auflösen. Deren Ursache liegt entweder im Haltungsmäßigen (wie schon dargestellt) oder aber in einer Angst vor Kontrollverlust begründet.

So führen Vorspielsituationen aufgrund der mit ihnen verbundenen psychischen Belastungen oft zur körperlichen Erstarrung - der Spieler wird „starr vor Angst“. Manchmal reicht es dann aus, ihm den Zusammenhang klar zu machen und ihn aufzufordern, sich auf dem Podium bewusst zu bewegen, sich Raum zu verschaffen, vor dem ersten Stück, zwischen den Sätzen.

Erstarrt der Schüler aber bei seinem Spiel im Unterricht regelmäßig zur Salzsäule (ohne dass er dabei in eine ihm nicht gemäße Körperhaltung gerät) und macht er zugleich im persönlichen Umgang einen gelöstesten Eindruck, dann dürfte er Angst haben - beispielsweise davor, den Ansatz zu verlieren oder bei Verrutschen des Instruments nicht mehr zuverlässig den korrekten Aufsetzort der Finger zu treffen. Mit einer solchen Grundeinstellung („Ich mach mich fest, um die Kontrolle zu behalten!“) scheitert unser Schüler allerdings in seinem Bemühen um Korrektheit, denn: Fixierte Muskeln reagieren auf Nervenimpulse weniger sensibel als entspannte, die Spielbewegungen werden entsprechend vergrößert. Vergrößerte Bewegung zieht verschlechtertes klangliches Ergebnis nach sich, dieses erzeugt beim Spieler höheres Kontrollbedürfnis, was sich dann wieder in noch stärker fixierter Muskulatur niederschlägt. Die größere muskuläre Spannung sorgt für noch weiter vergrößerte Spielbewegungen usw. - unser Schüler steckt in einem Teufelskreis. Es ist dann an uns, ihm deutlich werden zu lassen, dass sich sein Vortrag eben nicht durch „Noch-mehr-aufpassen“ verbessert, sondern durch Mitbewegen, wie schon unter „Verkörperung“ dargestellt. Dies kann, in leichteren Fällen, schon zu einem Unterlassen der beschriebenen negativen Verkörperung im Mimischen und damit zu einem positiven Spielgefühl führen. Oft ist aber die Angst dermaßen gut eingeübt, dass man auf Grundlage der veränderten Gesamtverkörperung doch noch für Entspannung der Mimik sorgen muss.

Und das geht am leichtesten über das Singen. In Betracht kommen dabei Summen, inneres Mitsingen oder vom Spieler selbst als angenehm empfundenen hörbares Mitsingen. - Auch einfaches „Veratmen“ kann hilfreich sein: Vor der kritischen Stelle Luft holen und dann das ganze Bestreben darauf richten, sie während des Spiels der Passage kontinuierlich wieder auszuatmen. - Ebenfalls als günstig hat sich erwiesen, bei ein- und ausströmendem Atem und entspannter Mundhöhle - mit der Vorstellung, ein offenes „O“ zu formen - den Rhythmus mit der Zunge auf „to-to“ stumm mitzuartikulieren. Der Vorteil gegenüber Singen und Summen besteht in der völligen Natürlichkeit des dabei möglichen Atemflusses. - Oder: Auf-

richten, ruhig sitzen und den Fingern völlig distanziert bei ihrem Spiel zuschauen („Pokerface“); dabei feststellen, dass die Stelle am besten „klappt“, wenn man sich eben nicht engagiert, sondern loslässt. - All diese Maßnahmen helfen, den Körper und von da ausgehend die Mimik und den Kehlkopf zu entspannen, unnötige Angst, Überanstrengung und Krampfbarkeit aus dem Spiel zu bringen.

Das Singen gehört für viele Instrumentallehrer ganz selbstverständlich zum Anfängerunterricht. Aber eigentlich verliert es die identifikationsstiftende, sinngebende und ausgleichende Funktion nie, solange jemand sein Instrument spielt. Seien wir daher immer wachsam für das Mienenspiel unserer Schüler, und trauen wir uns, es bei Bedarf zu verändern!

Klang

Karl Scheit, der bedeutende Wiener Gitarrenpädagoge des zu Ende gegangenen Jahrhunderts, pflegte bei passender Gelegenheit sinngemäß zu sagen: „Setz die Finger der linken Hand immer nur mit den Spitzen auf! Es klingt dann schöner.“ Physikalisch gesehen war das natürlich der reine Unsinn: Denn der schwingenden Saite ist es völlig gleichgültig, womit der stumme Saitenteil jenseits des Bundstabs niedergehalten wird; Hauptsache, der Anpressdruck stimmt. Aber im Sinn von Wirkung und Nebenwirkung hatte Scheit Recht: Die Finger der linken Hand mit den Spitzen aufzusetzen bedeutet, Sorgfalt walten zu lassen. Und da Menschen nie lediglich links- oder rechtsseitig sorgfältig sein können, sondern immer nur ganzheitlich, erzielt man mit einer Verfeinerung der Bewegung links eine Verfeinerung der Bewegung rechts, mithin eine Verbesserung der Tongebung.

Aber das Pferd kann auch ein wenig anders aufgezäumt werden: So ziemlich alles, was auf Mangel an Sorgfalt beim Instrumentalspiel zurückzuführen ist, verbessert sich, wenn der Spieler dazu gebracht werden kann, seinen Klang bewusster zu formen. Er erfährt darüber eine Intensivierung der gehörmäßigen Wahrnehmung des eigenen Spiels. Und diese lässt ihn dann auch sensibler auf Phänomene reagieren, die vorher außerhalb seines Wahrnehmungshorizontes lagen.

So entwickeln sich bei Gitarrenschülern durch die Arbeit am Klang zunächst einmal Sensibilitäten für alles, was „den reinen Klang“ zu stören vermag. Z.B. Fingernagelgeräusche, Geräusche aufgrund zu geringen Anpressdrucks, Lagenwechselgeräusche. Es kann sich aber auch die Empfindlichkeit steigern für die Wahl der richtigen Anschlagstelle, für die Stimmung der Gitarre, die Qualität von Saiten und Instrument, sogar für die Intonation durch die linke Hand - was man ja bei der Gitarre kaum vermuten sollte!

Umgekehrt gilt: Offenbar unterrichtsresistente Unzulänglichkeiten in diesen Bereichen weisen uns auf einen Wahrnehmungsmangel im Auditiven hin. Und der lässt sich dauerhaft am besten durch die Arbeit an der Klangformung beheben. Dabei kann es notwendig sein, diese Arbeit in Abständen zu wiederholen, um die gehörmäßige Aufmerksamkeit wach zu halten. Natürlich kann man damit auch schon beginnen, wenn an differenziertes Ausformen des Klangs noch gar nicht zu denken ist. Dabei ist Grundvoraussetzung immer ein ständig möglichst gut gestimmtes Instrument des Schülers - wozu man Eltern oder andere des Stimmens Kundige aus der Umgebung des Schülers heranzieht oder aber ein Stimmgerät anschafft.

Z.B. folgende Unterrichtsinhalte fördern die auditive Wahrnehmung:

Hörübungen wie jene, die ich in einer Arbeit über die Improvisation im Gitarrenunterricht mit Grundschulkindern gefunden habe:

„Wir setzen uns in einen Kreis, und eine Gitarre liegt in der Mitte am Boden. ... Die Kinder finden z.T. selbst, z.T. unter Anleitung heraus, daß man klopfen kann, an den Saiten kratzen, in die Gitarre rufen, die Saiten anschlagen kann usw. Nach einer Phase des Herumexperimentierens fordert der Lehrer die Kinder auf, die Augen zu schließen und ganz still zu sein. ... Nachdem wir einige Klänge ausprobiert haben ... versuchen die Schüler nun zu erhören, welches Geräusch der Lehrer macht und dieses zu beschreiben. Hier können schon elementare musikalische Parameter (laut-leise, lang-kurz, hoch-tief) benannt werden.“

Eine solche Übung kann in immer wieder veränderter Form Bestandteil jeder Unterrichtsstunde sein, wobei nach und nach die instrumentalen „Geräusche“ zurücktreten zugunsten der unterschiedlichsten Qualitäten von Klang.

Oder: Frühe Arbeit am Stimmen fördert die Sensibilisierung für das Instrument, seinen Klang und davon ausgehend das eigene Spiel. Dabei sollte man nicht versäumen, die Aufmerksamkeit für - je nach Instrument - Kombinationstöne oder Schwebungen zu wecken.

Anderes Beispiel: Bei der Gitarre kann man, was die Wahl der Anschlagstelle angeht, seinem Schüler vorspielend und stimmlich nachahmend vermitteln, dass der einzelne Ton nach den Vokalen „A“, „O“, „U“, „Ö“ oder „Ü“, aber auch nach „I“ und „Ä“ klingen kann. Entsprechende Hör- und Anschlagsübungen mit dem Schüler versetzen diesen nach und nach in die Lage, den bei der Gitarre leicht auftretenden Ä-Klang (Akustiker sprechen vom Nasalformanten) zu vermeiden und ihn - mittels Wahl der geeigneten Anschlagstelle - durch den erwünschten A-, O-, Ü- oder Ö-Klang zu ersetzen. Diese Arbeitsweise kann bereits bei Anfängern im Grundschulalter eingesetzt werden.

Auf solche Art ist schon in einem frühen Unterrichtsstadium die gehörmäßige Aufmerksamkeit so zu steigern, dass unser Schüler sie auch für die Kontrolle des eigenen Spiels einsetzen wird. Und nötig wird dieses Arbeiten spätestens, wenn wir aufgrund permanenter Nebengeräusche beim Spielen oder immer wiederkehrender Unzulänglichkeiten in den Bereichen Stimmen-des-Instruments, Intonation und Klangformung auf einen Wahrnehmungsmangel im Auditiven schließen müssen.

Schülerverhalten

Das Verhalten unseres Schülers in der Stunde kann uns Informationen darüber liefern, wie es um seinen Bezug zum Instrumentalunterricht aktuell bestellt ist. Demnach ist es hilfreich, unerwünschtes Schülerverhalten nicht von vornherein wertend im Sinne von Faulheit, Desinteresse oder Aufsässigkeit zu verstehen, sondern einfach als Reaktion auf unterrichtliches oder auch außerunterrichtliches Geschehen. Das Erste kann man entsprechend verändern, auf das Zweite muss man versuchen, Einfluss zu gewinnen. Man lernt dabei, Schülerverhalten zunehmend präzise wahrzunehmen.

Das unterrichtliche Geschehen bestimmen wir. Fangen wir also mit einer kleinen Selbstbetrachtung an:

Jeder, der schon seit ein paar Jahren unterrichtet, darf sicher sein, dass sich sein Lehrerverhalten im Lauf dieser Zeit verändert hat. Sofern man im Studium oder im Anschluss daran ein Unterrichtspraktikum absolviert hat, wurde einem dort der „Spiegel vorgehalten“: ein Mentor hat das Unterrichten angeschaut und kommentiert. Dieser Blick von außen fehlt dann aber im Unterrichtsalltag der Musikschule. Dort unterrichtet man vor sich hin, ohne dass einem jemand sagte, an welchen Ecken und Enden denn eine Veränderung des eigenen Verhaltens angebracht sein könnte: wo man vielleicht den Schüler durch distanzierende Sprache nicht erreicht, wo man ihn durch zu viel Erklären intellektuell überfordert, ihn durch ewig gleichartige Stundenverläufe langweilt, ihn aus fachdidaktischen Erwägungen heraus Stücke spielen lässt, mit denen er emotional nichts anzufangen weiß usw.usf. Solange gegenseitige Unterrichtsbesuche nahezu tabu sind, Supervision erst in seltenen Ansätzen stattfindet, der Instrumentalunterricht also eine einsame Tätigkeit bleibt, müssen wir immer wieder selbst die Initiative ergreifen, unser Verhalten zu überprüfen und nötigenfalls zu verändern. Im Zweifel ist es also angesagt, Unterrichtsstunden mal aufzunehmen, am besten auf Videoband, und kritisch zu würdigen! Sonst kann es geschehen, dass wir mit unserem Unterrichten die Schüler immer weniger erreichen, ihre musikalische Sozialisation mehr gefährden als fördern. Und ob Instrumentalunterricht von nachhaltiger Wirkung ist, hängt vor allem davon ab, ob die musikalische Sozialisation gelingt.

Wenn jemand im Grundschulalter an der Musikschule beginnt und sie verlässt, wenn er in den Beruf tritt oder ein Studium aufnimmt - bei fast allen Musikschülern halte ich diese Verweildauer für erstrebenswert und machbar - dann durchlebt er in dieser Zeit seine persönliche Entwicklung vom Schulkind zum jungen Erwachsenen. Entsprechend kann sich sein musikalisches Erleben entwickeln: vom spielerischen des Kindes zum vielfältig reflektierten des Herangewachsenen. Wir als Instrumentallehrer begleiten diese Entwicklung, können sie fördern oder hemmen. Wir können sie geschehen lassen oder aber versuchen, sie positiv zu beeinflussen. Nehmen wir keinen bewussten Einfluss, so verspielen wir unter Umständen die Chance unseres Schülers, das Instrumentalspiel und die damit verbundene Musik dauerhaft in sein Leben zu integrieren. Also sollten wir ihm nicht nur das Instrumentalspiel beibringen, sondern auch sein Eintauchen in die Welt der Musik langfristig organisieren wollen. Diesen Prozess möchte ich als musikalische Sozialisation verstanden wissen.

Ob sie bei unserem Schüler gelingt, hängt jedenfalls erstmal weitgehend davon ab, ob wir es schaffen, ihn durch unser Unterrichten als Gesamtpersönlichkeit überhaupt zu erreichen und diesen Kontakt über die Jahre hin aufrecht und lebendig zu erhalten. Wir alle wissen: Der Kontakt kommt nur zustande, wenn der Lehrer den Schüler „dort abholt, wo er steht“. Der Kontakt reißt ab, Distanz kommt auf, beispielsweise

wenn der Schüler den Eindruck gewinnt, dem Berg an Anforderungen, die die Musik und das Musizieren an ihn stellen, nicht gewachsen zu sein und sich deswegen innerlich entzieht; wenn er sich zu wenig gefordert fühlt und daher langweilt; wenn sein musikalisches Tun in seiner Umgebung zu geringen Widerhall findet; wenn andere Aktivitäten in seinen Blick geraten, die ihm attraktiver erscheinen.

Manche dieser Störungen haben ihren Ursprung in unserem Unterrichten, können also, genügend Aufmerksamkeit vorausgesetzt, durch uns vermieden werden. Andere stammen aus dem sozialen Umfeld unseres Schülers. Auf sie können wir nur Einfluss zu gewinnen versuchen über die Eltern. Dabei ist Voraussetzung für erfolgreiches Gegensteuern unsererseits, dass uns die Eltern frühzeitig über das informieren, was sich evtl. außerhalb des Unterrichts anbahnt. Aber das tun sie nur, wenn wir den Kontakt zu ihnen gut pflegen. Unterlassen wir dies, so laufen wir Gefahr, von Entwicklungen überrascht zu werden, denen wir dann nichts entgegenzusetzen haben.

Natürlich finden alle Bemühungen auch Grenzen. So ist die Intensität der Elternarbeit von Rahmenbedingungen abhängig, auf die wir als Lehrer keinen Einfluss haben, z.B.: Je mehr Gruppen unterrichtet werden müssen und je größer diese sind, desto zeitaufwändiger gestaltet sich die Elternarbeit bzw. desto weniger wird sie leistbar. Oder umgekehrt: Je näher Unterrichtsort und Wohnort beieinander liegen, desto häufiger und leichter ergeben sich von selbst Kontakte.

Auch das „Den-Schüler-dort-abholen-wo-er-steht“ findet sein Ende da, wo man Gefahr läuft, den eigenen Standpunkt zu verlieren, wenn man sich dem Standort des Schülers zu sehr annähert.

Und bei weitem nicht jedes Schülerverhalten kann als Reaktion auf Lehrer oder Unterrichtssituation verstanden werden.

Trotzdem ist es lohnend, immer mal wieder Zeit in Elternarbeit zu investieren, das eigene Lehrerverhalten in Abständen zu überprüfen und Schülerverhalten nicht als Provokation, sondern wertfrei als Information zu verstehen - all das zwar im Rahmen unserer begrenzten, jedoch prinzipiell erweiterbaren Möglichkeiten, aber immer im Hinblick darauf, unsere Schüler dauerhaft an unser Instrument und seine Musik zu binden.

Ausbildung zum Instrumentallehrer

Unterrichten auf die beschriebene Weise erfordert beim Lehrer neben gehöriger allgemein- und fachdidaktischer Kompetenz in ganz besonderem Maß Unvoreingenommenheit sowie gut entwickelte Wahrnehmungs- und Kommunikationsfähigkeit. Ich bezweifle, dass das Studium die Unvoreingenommenheit fördert. Und mir ist auch nicht bekannt, dass Kommunikations- und Wahrnehmungsfähigkeit der künftigen Instrumentallehrer dort besonders geschult werden würden. Das Studium der Instrumentalpädagogik ist im Gegenteil immer noch wesentlich gekennzeichnet davon, dass derjenige Studierende der bessere ist, der sein Instrument besser spielt als seine Mitstudierenden, nicht derjenige, der besser unterrichtet - eigentlich ganz schön absurd für einen Studiengang, der in erster Linie künftige Lehrer ausbildet und nicht konzertierende Künstler. Das solistische Instrumentalspiel besitzt also weiterhin den höchsten Stellenwert im Studium, nicht umsonst heißt es dort immer noch „Hauptfach“.

Um diese Zustände zu ändern, das Studium also vom Kopf auf die Füße zu stellen, braucht es eine Werteverchiebung: Nicht mehr der lehrende Künstler darf das Idealbild sein, sondern der als Musiker kompetente Lehrer. Im 21. Jahrhundert also endlich Abschied vom 19.! Eine solche Werteverchiebung hat in den Ausbildungsinstituten bereits zaghafte begonnen: Es kommt dort mehr und mehr in Mode, Studierende unter Anleitung des Unterrichten in der Praxis üben zu lassen. Dabei scheint das favorisierte Modell des Unterrichtspraktikums das Mentorenmodell zu sein: Das Unterrichten-Üben der Studierenden wird in die Musikschulen der Umgebung „ausgelagert“, überantwortet den dort als Mentoren fungierenden Musikschullehrern. Auf solche Weise können sich Hochschulen und Konservatorien den eigentlich wesentlichen Inhalt des Studiums der Instrumentalpädagogik - das Unterrichtenlernen - weiterhin vom Hals halten; Künstler und Theoretiker werden in ihrem Elfenbeinturm nicht gestört. Dort findet zwar nach wie vor allgemeine und Fachdidaktik statt, doch die Verknüpfung mit dem Unterrichtspraktikum der Studierenden gerät im Einzelfall mangelhaft: Denn Didaktiker und Mentor sind verschiedene Personen, die örtliche Trennung der Veranstaltungen tut ein Übriges.

Es ist klar, was an dieser Situation verändert werden muss: Das Unterrichtspraktikum als das eigentliche Hauptfach gehört zur Gänze in die Verantwortung der Ausbildungsinstitute; Didaktiker und Mentor müs-

sen die gleiche Person sein, diese sollte, um nicht die Bodenhaftung zu verlieren, in gewissem Umfang auch Musikschulunterricht erteilen müssen (Instrumentalunterricht auf Hochschulebene zu geben scheint mir für diese Lehrkraft nicht so zwingend geboten); alle Theorieveranstaltungen im pädagogischen Bereich müssen mit dem Unterrichtspraktikum so eng verzahnt werden, dass ihre Inhalte ohne größere Zeitverzögerung in das Praktikum transferiert werden können. Denn Theorie, die nicht alsbald in die Praxis einfließen kann, wird vergessen. Jeder in der Ausbildung Tätige weiß, dass Transfer ein frommer Wunsch bleibt, wenn er nicht unter Anleitung und zeitnah geschieht.

Darüber hinaus brauchen die Studierenden Zeit und Gelegenheit für die angeleitete Beschäftigung mit der eigenen Lernbiografie. Denn mit dem Unterrichten-Lernen ist es wie mit dem Mutter- oder Vaterwerden: Wer die eigene Erziehung nicht reflektiert hat, wird sie mit all ihren guten und schlechten Seiten anlässlich der Erziehung des eigenen Kindes reproduzieren. Und wer als Instrumentallehrer das eigene Werden als Instrumentalist nicht rückblickend durchdacht hat, wird immer wieder in die Falle tappen, das Unterrichten seiner Lehrer nachzubilden. Ich halte eine solche Auseinandersetzung mit dem eigenen Werdegang für grundlegend in Bezug auf die Ausbildung von pädagogischer Wahrnehmungsfähigkeit.

Kommunikation umfasst weit mehr als Stimmbildung oder Sprecherziehung. Aber auch sie kann geübt werden. In den Studiengang Instrumentalpädagogik gehören demzufolge entsprechende Stundenkontingente.

Und was die Unvoreingenommenheit anlangt: Wir alle, die wir Instrumentalschüler und damit potenzielle Lehrer unterrichten, lassen in diesen ein bestimmtes Bild vom Instrumentallehrer und seiner Arbeit entstehen. Sorgen wir dafür, dass es entsprechend ausfällt!

Michael Koch, Mainz, am 15.5.2001