



Musikschulkongress

2015

MusikLeben

Erbe.Vielfalt.Zukunft

8.-10. Mai 2015

Messe und Congress Centrum Halle Münsterland

Herzstück musizieren

Referent: Prof. Peter Röbbke

Plenum II, Samstag, 9. Mai 2015



VdM

Verband deutscher
Musikschulen

Peter Rübke

Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Vom „*Herzstück* Musizieren“ soll ich sprechen, also wohl davon, dass das Musizieren die Hauptsache sein soll, das Zentrum unserer Arbeit, die Quintessenz unser musikpädagogischen Bemühungen.

Und damit nicht genug: Im Titel hätte ja auch nur von „Musik machen“ die Rede sein können, also davon, dass schlicht und einfach Töne hervorgebracht werden. Aber nein: vom „*Musizieren*“ soll mein Vortrag handeln, und ich denke, Ihnen geht es mit diesem Wort so wie mir. Wenn wir davon sprechen, jemand habe nicht nur ein Stück gespielt, sondern wirklich musiziert, dann klingt sofort an, dieser jemand habe die Töne verlebendigt, er sei mit seiner eigenen Emotionalität erkennbar gewesen, er habe mit seinen Mitspielern und mit uns, dem Publikum, Kontakt aufgenommen. Wenn musiziert wurde, dann war Energie im Spiel und Intensität spürbar.

Liebe Kolleginnen und Kollegen, ich unterstelle, dass niemand in diesem Saal bestreiten wird, dass es in unserer Arbeit *letztlich* auf dieses Musizieren ankommt: Lebendiges Musizieren, authentisches Musizieren, erfülltes Musizieren, – das ist natürlich das *Ziel* unser Arbeit, insofern könnten Sie sich jetzt fragen: Was soll denn dann dieser Vortrag?

Nun, die Rede vom Herzstück zielt ja nicht nur auf das Ende: Wenn das Musizieren die Hauptsache sein soll oder sagen wir auch: das A und O der Instrumental- und Gesangspädagogik, dann ist nicht nur das Ziel wichtig, sondern auch der Weg dahin und somit auch der Ausgangspunkt und Beginn dieses Weges: A und O, Alpha und Omega, also der erste und letzte Buchstabe des griechischen Alphabets – ja wie steht es denn mit dem Musizieren am Punkt Alpha des Unterrichts?

Ich glaube, wir stecken da in einer wirklichen Zwickmühle! Lassen Sie mich dafür zwei Belege anführen: In der Schule, nach der ich selbst vor vielen Jahren das Geigenspiel erlernt habe, fand sich am Ende des Vorworts der Satz: „Also frisch ans Werk! Die Arbeit ist sauer, der Weg ist weit, aber das Ziel ein hehres, herrliches, ideales.“ Und vor kurzem stieß ich am Schwarzen Brett einer Musikschule in der Umgebung von Wien auf ein Informationsblatt, das auf die Notwendigkeit des Übens hinweisen sollte, und ich las in diesem Aushang: „Die Zeit, die man zur Erlernung eines Musikinstruments benötigt, wird oftmals unterschätzt. Der Glaube, dass eine Lernzeit von 2 bis 3 Jahren ausreicht, um auch nur einigermaßen musizieren zu können, entspricht nicht der Realität.“

Natürlich könnten wir es uns jetzt leicht machen: Wir könnten über diese Sätze den Kopf schütteln und womöglich ironisch feststellen, hier werde den Schülerinnen und Schülern für die ersten Jahre des Unterrichts quasi ein harter und entbehrungsreicher Marsch durch eine musikpädagogische Wüste Gobi angekündigt, ein Marsch unter brennender Sonne, bei dem wir rechts und links unseres Weges den Skeletten jener begegnen werden, die mangels musikalischer Nahrung davon gerafft wurden... also keine Rede vom Musizieren in den ersten Jahren und A und O oder Herzstück ist es schon gar nicht!

Aber so leicht wollen wir es uns denn doch nicht machen, denn diese beiden Sätze zeugen von einem realen Dilemma der Instrumentalpädagogik, einem Dilemma, das ich so beschreiben möchte: Wir wollen junge Menschen dazu bringen, sich (technische) Fertigkeiten anzueignen, deren Sinn und Nutzen aber erst einsehbar ist, wenn sie damit schon Musik machen könnten, was sie aber erst wirklich könnten, wenn sie über diese Fertigkeiten schon verfügen würden.

Oder lassen Sie es mich anders ausdrücken - unter Berücksichtigung dessen, was ein Dilemma ist, nämlich laut Definition eine „Situation, die zwei Wahlmöglichkeiten bietet, welche beide zu einem

unerwünschten Resultat führen“: Entscheiden wir uns dafür, uns allein auf die technische Entwicklung, sozusagen auf die saure Arbeit, zu konzentrieren, dann ignorieren wir die Bedürfnisse, die Menschen im Musizieren befriedigen können und damit auch die Motive, die unsere Schülerinnen und Schüler eigentlich zu uns gebracht haben.

Entscheiden wir uns hingegen dafür, die Musik und das Musizieren von Beginn an ins Spiel zu bringen, dann erzeugen wir womöglich tiefe Frustration, weil doch ganz ohne Ansätze von Spieltechnik keine befriedigenden Ergebnisse möglich scheinen. Wir alle kennen diese Zwickmühle.

Und im einen Fall brechen Schüler womöglich den Unterricht ab, weil dieser in seiner Fixierung auf die Motorik so gar nichts mit ihrer Lust an Musik zu tun hat, und im andern, weil ihre *musikalischen* Bemühungen nur unvollkommene Töne, also Kratzen, Quietschen und Pfeifen hervorbringen.

„Wie man’s macht, ist’s verkehrt“: Für ein Dilemma gibt es in logischer Hinsicht keine Lösung, und Sie werden mir zustimmen, dass zum einen das jahrelange Ignorieren der Musizierbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler keine wirkliche Lösung ist. Aber fraglich ist auch jene andere vermeintliche „Lösung“, die sich vor Jahren im VdM-Lehrplan fand, nämlich der so genannte „experimentelle Weg des Beginns...“: „Falsche Töne“ oder „Kratzen, Quietschen und Pfeifen“ gibt es dann nicht mehr, sondern unter Berufung auf die Entwicklung der zeitgenössischen E-Musik ab 1950 und die Emanzipation des Geräusches in der Musik wird dann proklamiert: Alles Ertönende ist erlaubt! Aber die Älteren unter Ihnen kennen auch die Folgen des „experimentellen“ Ansatzes, die sich mit einiger Notwendigkeit ergaben. Sei es, dass die Schüler von sich aus danach verlangten, jetzt endlich einmal „richtig“ spielen zu wollen, sei es, dass der Lehrer im Unterricht die Wende herbeiführte: Irgendwann griffen dann doch die Spielregeln der tonalen Musik und die Vorstellungen darüber, was ein „schöner“ Flöten- oder Geigenton sei

und wie man ihn „richtig“ hervorzubringen habe, und die Zwickmühle war wieder offen.

Musizieren als Herzstück, als Knotenpunkt unseres Handelns, als das Wesentlichste unseres Tun – im Moment scheint dieses, jedenfalls für die ersten Jahre des Unterrichts sehr weit entfernt...

Immer wieder versuchte ich in meinem beruflichen Leben als Geigenlehrer und dann als Hochschullehrer diesem Dilemma zu entkommen, und dabei wurde mir zunehmend bewusst, dass es wohl *innerhalb des gegebenen Rahmens* der E-Musik, also der europäischen Kunstmusik, vielleicht keine Lösung dafür geben kann: *Wenn das Musizieren nur als selbst-loser Dienst an der großen Kunst verstanden wird, kommen wir aus der Zwickmühle nicht heraus!*

... und also fasziniert mich, den klassischen Geiger, wie in anderen Musikkulturen damit umgegangen wird. Es beeindruckt mich etwa, mit welcher Selbstverständlichkeit beim Musikantenstammtisch, den es in meiner Wahlheimat Österreich immer noch gibt, dem angehenden Volksmusiker die Geige in die Hand gedrückt wird. Und nach kurzer Unterweisung im Strich und Doppelgriff wird schon die musikalisch wichtige Rolle des Sekundgeigers zugeteilt, der den Nachschlag zu spielen hat...

... und also berührt mich, den „Klassiker“, wie Lucy Green in ihrem Buch „How Popular Musicians Learn“ die Musizier- und Übep Praxis in der Pop-Musik schildert, also in einer Szene, in der oft schon Bands gegründet werden, ohne dass überhaupt Instrumente vorhanden sind. Lucy Green beschreibt eine musikalische Praxis, in der das detailgetreue Nachspielen von Aufnahmen der verehrten Idole die Regel ist und das Nachahmen jeder Nuance auf der Schallplatte oder der CD der autodidaktische Königsweg zu sein scheint: Kein Wunder, wenn mir dann neulich ein E-Gitarrist im Seminar erzählt, der wichtigste Lehrer in seinen ersten Jahren sei der Gitarren Gott Jimi Hendrix gewesen...

Na klar, ich überschreite mit dieser Suche nach Auswegen aus dem Dilemma den Rahmen der europäischen Kunstmusik, ich bewege mich dann in Szenen mit anderen Wertvorstellungen, lerne andere Wege der Aneignung von Musik und Spieltechnik kennen.

Die ultimative Herausforderung aber war für mich die Begegnung mit einer ganz anderen Weise des Musizierens und Lernens in einer Szene, die ja auf den ersten Blick vollständig den Werthierarchien der europäischen Kunstmusik verpflichtet zu sein scheint: Ich spreche jetzt von El Sistema, also jenem nationalen System der Kinder- und Jugendorchester Venezuelas, in dem nach einem Grundkurs in Rhythmik und Notenlesen das Instrumentalspiel in der Hauptsache durch das tägliche Musizieren im Orchester erworben wird: Den klassisch ausgebildeten Geiger und Violinpädagogen Peter Röpke erschütterte zutiefst, mit welcher Selbstverständlichkeit sich die Kinder und Jugendlichen in Caracas recht bald an das große Repertoire wagen. Wie sagt man? Das beliebteste Stück der Kinderorchester im Sistema ist die Vierte Tschaikowski... Deren Umgang mit dem beschriebenen Dilemma ist: Sie pfeifen auf alle instrumentaldidaktischen Bedenken und beginnen einfach im Ensemble zu spielen - etwas anderes als das „Herzstück Musizieren“ erscheint bei Sistema gar nicht denkbar.

In zweifacher Weise versuchte ich also den Rahmen des traditionellen instrumentaldidaktischen Denkens zu überschreiten: Indem ich mich auf andere Musikkulturen mit anderen Praxen und Wertvorstellungen einlasse (ohne meinen eigenen Hintergrund zu verleugnen) und indem ich mich (wiederum ohne mich als Geigenlehrer zu verleugnen) mit einer Weise des musikalischen Lernens konfrontiere, die das System der klassischen europäischen Instrumentalausbildung auf den Kopf stellt: Das Orchesterspiel steht von Beginn an im Mittelpunkt und ist das „Hauptfach“, und die Instrumentalpädagogik fädelt sich quasi ein. Es gilt nicht: Erst Üben

und dann später Musizieren, sondern Üben und Musizieren werden parallel entwickelt und sind zirkulär aufeinander bezogen!

Und jetzt, liebe Kolleginnen und Kollegen, können Sie sich sicher vorstellen, dass mir das Angebot dieses Münsteraner Kongresses durchaus entgegen kommt: Indem ich von Workshop zu Workshop gehe, kann ich mich in vielfältigen musikalischen Szenen bewegen, in der Alten Musik ebenso wie im Erlebnisraum Jazz, im Street College des Hip Hop ebenso wie in der Neuen Musik; ich kann Musizieren und instrumentales Lernen im Elementaren Musizieren mit Streichinstrumenten ebenso aufeinander beziehen wie im transkulturellen Ensemble, und häufig stoße ich darauf, dass sinnvolles Musizieren im Hier und Jetzt ohne Noten stattfindet: Non Sheet Music - wie meine englischen Freunde sagen würden – finde ich bei Jürgen Terhag ebenso wie bei Werner Rizzi, in der Body Percussion ebenso wie im Sound Painting, und natürlich wird am Abbau der Barrieren gearbeitet, die sich Menschen mit Migrationshintergrund, im hohen Alter oder mit körperlichen Beeinträchtigungen in den Weg zum Musizieren hin stellen könnten.

Eigentlich kann diese Kongressplanung nicht verwundern, hat doch der VdM in seiner Potsdamer Erklärung zur Inklusion ein Positionspapier vorgelegt, dass – so verstehe ich es jedenfalls - die Geschäftsgrundlagen der Instrumentalpädagogik und der Musikschule grundlegend neu definiert: Anders als in den letzten Dekaden kommt jetzt nicht nur noch einmal etwas Neues zum traditionellen Kernbestand der Musikschule *hinzu*, wird etwa das klassische Erbe um die musikalischen Praxen des Pop oder der Weltmusik *angereichert*, werden die traditionellen Zielgruppen der Musikschule nun auch um Menschen mit Migrationshintergrund oder solche, die sich in der vierten Lebensphase befinden, *erweitert*. Nein, ich lese mit großer innerer Zustimmung dieses Papier so, dass durch die Betonung der prinzipiellen Gleichberechtigung aller musikalischen Praxen und durch die Art und Weise, in der das Recht aller Menschen auf Musik unterstrichen wird, die *Fundamente* neu gelegt werden,

und zwar auf eine Weise, die – wie Ulrich Rademacher im letzten Heft von *Üben&Musizieren* feststellte - durchaus ein „revolutionäres Potenzial“ aufweist. Nur konsequent ist es dann, auch die angestammte Zielgruppe „Kinder und Jugendliche“ „neu auf ihre Ansprechbarkeit und Erreichbarkeit durch das Musikschulangebot in den Blick zu nehmen“. Und ebenso folgerichtig ist es dann auch, das (klassische) musikalische Erbe auf seine Aktualität und Relevanz zu befragen: siehe das Kongressmotto!

Damit sind die Grundlagen wirklich neu definiert, und so kann jetzt mit Recht gesagt werden, dass in der Musikschule – ich zitiere – „der Mensch, die Musik und das gemeinsame Musizieren die Hauptrolle“ spielen sollen. Und erst dadurch ist die Rede vom Herzstück Musizieren sinnvoll, entsprechend stoße ich auf Formulierungen wie die vom „selbst-verständlichen Musizieren“ oder die vom „lustvollen Teilen des Gelernten im gemeinsamen Musizieren“.

Was die Potsdamer Erklärung dankenswerterweise sehr deutlich macht: Inklusion bedeutet nicht nur, die sichtbaren äußeren Hürden wie bauliche Hindernisse oder unerschwingliche Tarife abzubauen, sondern Inklusion hat auch eine gleichsam „innere Seite“, die auf unseren pädagogischen und kulturellen Überzeugungen beruht. Durch die Fixierung auf bestimmte Ausbildungstraditionen und durch die unausgesprochene Bindung an gewisse musikalische Wertvorstellungen können eben auch Barrieren errichtet werden, zum Beispiel Barrieren für das frühe gemeinsame Musizieren als Herzstück!

Gleichwohl aber wirft diese grundlegende Orientierung, zu der ich mich von Herzen bekennen kann, einige Fragen auf, denen wir uns sehr ernsthaft stellen müssen, um nicht bei der guten Absicht stehen zu bleiben.

- 1.) Wie vermeiden wir, dass dieses „selbst-verständliche“ Musizieren nur ein selbst-genügsames oder vielleicht sogar banales musikalisches Werkeln ist? Und wie widerstehen wir

der Versuchung, das Musizieren von Anfängern zu verklären oder das Orchesterspiel bei Sistema zu idealisieren?

Reicht es uns also aus, wenn irgendjemand irgendwelche Töne hervorbringt oder können wir schon für das frühe Musizieren wirkliche Qualitätsansprüche formulieren, denn das Musizieren kann ja wohl nur dann Herzstück sein, wenn es künstlerisch lebt und bewegt (und es geht ja, wie Robert Wagner sagt, um „Musik, die man hören mag“)?

2.) Wie werden wir weiterhin dem Anspruch gerecht, dass jemand an der Musikschule wirklich ein Instrument lernen soll? Und wenn dann auch ein „Lernen im Musizieren“ versprochen wird: Geht es da nur um Wahrnehmungslernen oder ästhetische Sensibilisierung, um die Erweiterung sozialer und emotionaler Kompetenzen oder auch – ja! - um das spezifisch musikalische und das instrumentale und vokale Lernen? Also: Werden auch Ansatz und Strichart entwickelt, werden rhythmische und intonatorische Probleme gelöst?

Reicht es uns also aus, wenn irgendwelche Lerneffekte erzielt werden oder halten wir an der Forderung fest, dass auch das Spiel eines Instruments oder die Bildung der Stimme systematisch geschult werden? Wenn das Musizieren also Herzstück unserer Arbeit sein soll: Es bedarf doch wohl der kontinuierlichen parallelen Weiterentwicklung des spieltechnischen Vermögens und der allgemeinen musikalischen Fähigkeiten.

3.) Wie halten wir auch in Zeiten der Inklusion daran fest, dass im Mittelpunkt unserer Arbeit die Musik und deren Vermittlung stehen? Wie definieren wir die Grenzen zwischen einer Musikpädagogik mit inklusivem Anspruch und in sozialer Verantwortung und einer Sozialpädagogik mit musikalischen Mitteln?

Reicht es uns also aus, wenn irgendjemand irgendetwas mit Musik macht oder bleiben wir die Advokaten der Musik und des Musizierens, denn vom Herzstück Musizieren kann ja wohl nur die Rede sein, wenn dieses nicht zum reinen Mittel und damit zur auswechselbaren Tätigkeit wird?

Liebe Kolleginnen und Kollegen, ich stelle diese Fragen nicht aus taktischen Gründen, und ich habe nicht vor, noch könnte ich es, sie umstandslos und schnell zu beantworten! Aber ich will mich auf den Weg machen, und ich sage Ihnen gleich, dass Vieles offen bleiben muss...

... Stichwort: „Künstlerische Qualitäten im frühen Musizieren“...

Das Motto der Dokumentation über JeKi Ruhrgebiet „Ein Jahr mit vier Tönen“ ist viel belächelt worden. Aber ich sage Ihnen ganz ehrlich: Für mich ist die Beschränkung auf einen bestimmten Tonvorrat nicht das Problem, auch ein Mozart-Menuett besteht vielleicht nur aus fünf verschiedenen Tönen, also stellt sich für mich weniger die Frage nach der Zahl der Töne als vielmehr danach, *wie* denn diese vier, fünf oder sechs verschiedenen Töne gespielt werden! Gut, werden Sie sagen, aber immerhin kann man bei Mozart nicht viel falsch machen, denn da verbürgt ja schon die Qualität der Komposition die Einlösung eines künstlerischen Anspruchs beim Spiel. Aber das, liebe Kolleginnen und Kollegen, ziehe ich massiv in Zweifel, denn schon Carl Czerny, der ja immerhin Beethoven-Schüler war, sagt in seiner Klavierschule (Dritter Theil: Von dem Vortrage): „Denn jedes Tonstück, ohne Ausnahme, erhält bei dem Zuhörer seinen Werth und seine Wirkung durch die Art, wie es ihm vorgetragen wird, und diese Art des Vortrags ist so mannigfaltig, dass man ihrer Steigerung gar keine Grenze setzen kann, und dass der Spieler, welcher aller Mittel des Ausdrucks mächtig ist, selbst der unbedeutendsten, ja misslungenen Composition Reize verleihen, und sie dem Hörer

interessant machen kann; - so wie dagegen das schönste Musikwerk verloren geht, wenn sein Vortrag verunglückt.“

Das heißt: Wer ein Kunstwerk spielt, spielt nicht also nicht automatisch künstlerisch...

Schauen Sie, wir verdanken unseren Blick auf die geistige Qualität eines Werkes, unseren Begriff vom kompositorischen Rang eines Stücks vor allem einer sehr einflussreichen musikästhetischen Schrift des 19. Jahrhunderts, nämlich dem Buch des Wiener Musikkritikers und Brahms-Verehrers Eduard Hanslick *Vom Musikalisch-Schönen. Ein Beitrag zur Revision der Ästhetik der Tonkunst*, das 1854 erschienen ist. Seine Formulierungen über den Inhalt und das Wesen der Tonkunst und die Aufgabe des Komponisten sind quasi musikhistorisches Allgemeingut geworden. Sie werden sich erinnern, nach Hanslick liegt der Inhalt der Musik in „tönend bewegten Formen“ und bei der Arbeit des Komponisten handelt es sich um „die Arbeit des Geistes in geistfähigem Material.“

Aber auch Hanslick wusste wie Czerny, dass die Musik als Werk zunächst nur ein ideeller Zusammenhang ist, der erst zur Aufführung kommen muss. Zunächst ist die komponierte Musik eine Abstraktion, die konkret werden muss, d.h. eine Komposition ist ein intentionaler Gegenstand, der in eine musikalische Wirklichkeit im Hier und Jetzt überführt werden muss. Vielleicht überrascht Sie es, dass sich in der gleichen Schrift, in der quasi formalistisch von den tönend bewegten Formen die Rede ist, nahezu überschwängliche Formulierungen in Bezug auf die musikalische Aus- und Aufführung finden und deren Gefühlshaftigkeit, geben wir uns eine längere Passage (Handout)

„Der Akt, in welchem die unmittelbare Ausströmung eines Gefühls in Tönen vor sich gehen kann, ist nicht sowohl die Erfindung eines Tonwerkes, als vielmehr die Reproduktion, die Aufführung, desselben. [...] Dem Spieler ist es gegönnt, sich von dem Gefühl, das ihn eben beherrscht, unmittelbar durch sein Instrument zu befreien und in seinen Vortrag das wilde Stürmen, das sehnliche Glühen, die

heitere Kraft und Freude seines Innern zu hauchen. Schon das körperlich Innige, das durch meine Fingerspitzen die innere Bebung unvermittelt an die Saite drückt oder den Bogen reißt oder gar im Gesange selbsttönend wird, macht den persönlichsten Erguß der Stimmung im Musizieren recht eigentlich möglich. Eine Subjektivität wird hier unmittelbar in Tönen tönend wirksam, nicht bloß stumm in ihnen formend. Der Komponist schafft langsam, unterbrochen, der Spieler in unaufhaltsamem Flug, der Komponist für das Bleiben, der Spieler für den erfüllten Augenblick. Das Tonwerk wird geformt, die Aufführung erleben wir.

So liegt denn das gefühlstäußernde und erregende Moment der Musik im Reproduktionsakt, welcher den elektrischen Funken aus dunkelm Geheimnis lockt und in das Herz der Zuhörer überspringen macht. [...] Die künstliche Spieluhr kann das Gefühl des Hörers nicht bewegen, doch der einfachste Musikant wird es, wenn er mit voller Seele bei seinem Liede ist.“

Ich bin jetzt versucht, diesen emphatischen Worten mit den gedanklichen Werkzeugen einer Ästhetik der Performativität beizukommen, also jener modernen Ästhetik einer Erika Fischer-Lichte, eines Martin Seel, eines Dieter Mersch oder eines Hans Ulrich Gumbrechts, in der u.a. die Rede ist

- vom Ereignis bzw. davon, dass uns in der Kunst wahrhaft etwas widerfährt - und Hanslick spricht vom überspringenden elektrischen Funken, der aus dunklem Geheimnis zu locken ist...

Es ist die Rede von

- von der Präsenz, der absoluten Gegenwartsbezogenheit im ästhetischen Erlebnis - und Hanslick spricht vom erfüllten Augenblick

Die performative Ästhetik spricht die

- Leiblichkeit des ausführenden Künstlers an – und Hanslick spricht vom körperlich Innigen...

Weiterhin geht es dieser Philosophie

- um das vollständige sinnlichen Erscheinen der Kunst – und Hanslick spricht vom dem, was unmittelbar in Tönen tönend wirksam wird...

Ja, und reden wir auch

- von der transformativen Kraft, der Verwandlung, vom Überschreiten einer Schwelle – und bei Hanslick kann sich wohl vorstellen, dass man nach dem „unaufhaltsamen Flug des Musizierens“ jedenfalls für den Moment ganz woanders angelangt ist...

Aber ich muss mir einen philosophischen Streifzug durch eine Ästhetik, der es um die Wirklichkeit der Kunst im Hier und Jetzt geht, versagen - und vielleicht haben Sie ja auch schon das Gefühl, dass mein Vortrag sich jetzt ganz allmählich von der musikpädagogischen Wirklichkeit entfernt. Aber genau das glaube ich nicht - ich bin tief davon überzeugt, dass Kategorien wie Präsenz, Leiblichkeit bzw. Körperlichkeit, Energiefluss, Ereignis und sogar Verwandlung geeignet sind, uns auch für die Formulierung und Beurteilung des künstlerischen Anspruchs im frühen gemeinsamen Musizieren Maßstäbe an die Hand zu geben - immerhin spricht ja auch Hanslick davon, dass uns der einfachste Musikant berühren kann, wenn „er mit voller Seele bei seinem Liede ist.“ Und dieses „Lied“ muss übrigens nicht ein fertiges Stück oder gar ein Werk sein: Eine künstlerische Wirklichkeit im Hier und Jetzt kann auch ohne die Vorlage eines Werks erzeugt werden kann – so wie es der Titel des berühmten Buches von Derek Bailey über die Improvisation nahelegt: „Improvisation - Kunst ohne Werk“!

Bleiben wir auf dieser Fährte und stellen Sie sich bitte eine gelungene Musizierstunde mit Kindern vor (schon bevor wir an ein

Konzert denken), also eine Stunde, in der alle Beteiligten „mit voller Seele bei ihrem Liede waren“ – und es macht jetzt wirklich keinen Unterschied, ob diese Stunde eine Einzel- oder Gruppenstunde war, und wenn es um eine Gruppensituation handelt, ob diese in einer Streicher- oder Bläserklasse, im JeKits-Orchester oder im JeKits-Gruppenunterricht, im elementaren oder experimentellen Musizieren, in einer inklusiven Band oder einer Volksmusikgruppe, in einer Gruppe, die Life Arrangement oder einer, die Sound Painting praktiziert, stattgefunden hat:

- Vielleicht sagen die Schülerinnen und Schüler ja erwartungsvoll am Schluss: „Sollen wir unser Stück nicht auch noch unseren Eltern vorspielen?“ Und vielleicht sagen sie dies, weil sich schon im Unterricht das instrumentale Tun in ein imaginäres Konzertgeschehen *verwandelt* hat – und dafür sucht man nun ein reales Publikum.
- Vielleicht verlassen die Schülerinnen und Schüler ja still, zufrieden und glücklich das Unterrichtszimmer, noch ganz erfüllt von einem Geschehen, dass sie aus *dem Alltag herausgeführt* und also *verwandelt* hat.
- Vielleicht sagen ja die Schülerinnen und Schüler stolz am Schluss: „Heute waren wir ein richtiges Orchester!“ Und vielleicht sagen sie das, weil sich die energetische Intensität ihres Zusammenspiels plötzlich in ein wunderbares Musizieren verwandelte, das nun nicht mehr nur angestrebtes Ziel, sondern schon *Realität in der Gegenwart* war.
- Vielleicht sagen die Schülerinnen und Schüler ja am Schluss – mit einer gewissen Enttäuschung in der Stimme - : „Oh, ist die Stunde wirklich schon aus?“ Und vielleicht sagen sie das, weil der Unterricht phasenweise in *die innere Unendlichkeit und absolute Gegenwart wirklichen Spiels* hineingefallen ist.
- Vielleicht sagen die Schülerinnen und Schüler ja mit Überzeugung am Schluss: „Heute war es aber besonders schön!“ Und vielleicht sagen sie das, weil das gemeinsame

Musizieren unabweisbar zum *berührenden Ereignis* geworden ist.

Ich lasse das so stehen - was das alles für unsere Position zum frühen Musizieren, für unsere Auffassung von Unterricht und Klassenabend bedeutet, für unsere Haltung zu den gelungenen ästhetischen Momenten, unser buchstäbliches Lauern auf diese erfüllten Augenblicke, für unser Selbstbild als Künstler-Pädagogen, für die pädagogisch-künstlerische Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften, für die Gestaltung organisatorischer Strukturen, die dem wirklichen Musizieren und seiner Augenblicksbezogenheit Zeit und Platz einräumen – nun ja, Sie merken, da wäre jetzt noch vieles zu sagen, da ist noch sehr vieles zum Nachdenken. Aber ich halte noch einmal fest: Und ob Kunst mit oder ohne Werk - so oder so ist das schlichte Musik machen zunächst nicht per se künstlerisch! Das Musizieren eines Werkes kann ebenso ohne künstlerischen Wert sein wie eine Improvisation oder das Spiel eines Pop-Songs. Aber *wenn* es dann – im Unterricht wie auf der Bühne - gleich in welchem Stil dann gelingt, dann wird das Musizieren wahrhaftig zum blutvollen *Herzstück*, weil entweder eigene Klangvorstellungen und/oder notierte Vorlagen verwirklicht, beseelt und vergegenwärtigt werden.

Nun zum zweiten Fragenkomplex ... Stichwort: „Musikalisches und instrumentales Lernen im Musizieren“... zum Einstieg in die Frage nach **der parallelen Entwicklung von Spieltechnik und Musizierfähigkeit** möchte ich von einem Wiener Ableger des venezolanischen Sistema berichten, vom Projekt Superar, und ich bitte das folgende Video anzuschauen, das man mit den Stichworten „Superar“ und „Grieg“ schnell auf Youtube findet: www.youtube.com/watch?v=hdUs8VOgiD8.

Zu diesem Video findet sich im Netz der lakonische Satz: “Those kids started from scratch 1 year and a half before.” Und tatsächlich: Die Kinder und Jugendlichen, die man begeistert und kompetent den

ersten Satz aus „Holbergs Zeit“ spielen sieht, einen Satz, der es technisch wie musikalisch in sich hat, starteten vor eineinhalb Jahren am Punkt Null und hatten seitdem keinen klassischen Einzelunterricht, sondern verbrachten auf andere Weise neun Stunden in der Woche am Instrument: viereinhalb Stunden in der Stimmprobe und viereinhalb Stunden in der Orchesterprobe. Und in dieser Orchesterprobe wurde mit Mozarts Kleiner Nachtmusik angefangen und dann mit Grieg fortgesetzt. Erwähnt werden muss auch, dass es sich bei Superar meistens um Kinder mit Migrationshintergrund aus Wien-Favoriten, die kaum zu Hause üben können.

Wie sind diese Leistungen möglich?

Auch hier kann ich – wie oben bei den ästhetischen Theorien – die lerntheoretischen Bezüge nur andeuten – wie gesagt: Vieles muss heute auch offen bleiben! Lassen Sie uns immerhin ansatzweise versuchen, die Lernvorgänge zu verstehen, wobei man ehrlich sagen muss, dass Superar ganz am Anfang steht und es für eine abschließende Bewertung in jeder Hinsicht zu spät ist. Außerdem: Wenn ich im Folgenden die Vielfalt der Lernformen und Lernmotivationen anspreche, dann wäre diese Vielfalt in einem Jekiss- oder JeKits-Zusammenhang ebenso aufzuspüren wie bei Streicher- und Bläserklassen, beim Elementaren Musizieren oder einer Pop-Ausbildung, in deren Zentrum die Bandarbeit steht!

Liebe Kolleginnen und Kollegen, beginnen wir

- mit den verschiedenen **Akteuren in Lehr- und Lernprozessen:**
 - Und natürlich sind zuallererst Sie zu nennen, also die **aktivierende Gestaltung von Unterrichtsprozessen durch die einzelne Lehrkraft**, jenes zielführende pädagogische Handeln der Lehrkraft, das besonders in der unmittelbaren Face-to-face-Situation, also im Einzelunterricht sichtbar wird. Ich spreche vom jenen Tun, das das Lernen stimuliert, weil es tief in Hirn, Herz und Hand des einzelnen Schülers

hineinblickt und dann die richtigen Impulse gibt. Rainer Dollase hat sich in seinem Vortrag auf dem letzten VdM-Kongress in Bamberg vor allem auf die bekannte Studie von John Hattie bezogen und daher dieses aktive Wirken der Lehrkraft besonders im Einzelunterricht zurecht stark beleuchtet, allerdings – wie ich finde – diese *eine* Quelle des Lernens in unzulässiger Weise verabsolutiert: Da sprudeln nämlich noch ganz andere Quellen – sonst würden wir die Erfolge von Sistema oder Superar gar nicht verstehen können, wo man zwar überhaupt nicht auf instrumentale Unterweisung im traditionellen Sinne verzichten will, dieser aber eher in einer zuliefernden Funktion sieht...

- Und daher sofort eine Überlegung, die man für einen Erdkundelehrer vielleicht nicht anstellen würde: Gleich ob Instrumentallehrkraft im Einzelunterricht oder LeiterIn der Registerprobe oder LehrerInnen, die mit ihren SchülerInnen am gleichen Pult im Musikschulorchester sitzen: Diese werden ja nicht nur als professionelle PädagogInnen, sondern immer auch als professionelle MusikerInnen erlebt, die unaufhörlich vorführen, wie richtiges Instrumentalspiel geht, und die - den Spiegelneuronen sei Dank! – permanent zur Nachahmung einladen. Also: Das **Nachahmungs- oder Beobachtungslernen** müsste wohl insgesamt rehabilitiert und vom negativen Beigeschmack der Papageienmethode ebenso befreit werden wie von der Sorge, hier würden nur Klone und Kopien erzeugt.
- Instrumentales Lernen ist weiterhin gar nicht denkbar, ohne dass die Schülerinnen und Schüler auch sich selbst unterrichten, buchstäblich auch **Auto-Didaktiken** sind, denn was ist Üben anderes als: Sich-selbst-Unterrichten? Und mag es auch sein, dass bei Superar oder auch bei JeKits das

häusliche Üben nicht in der Weise und dem Ausmaß stattfindet, wie es das traditionelle Verhältnis von Unterricht und Üben vorsehen würde, mag es auch sein, dass dieses Üben im engeren Sinne aus verschiedenen Gründen gar nicht stattfinden kann: Aber in dem Moment, in dem jemand allein am Instrument versucht, eine musikalische oder motorische Zielvorstellung in eine Wirklichkeit zu verwandeln, in dem Moment beginnt das Üben, auch wenn es nur am Rande oder in den Pausen einer Ensembleprobe stattfindet, wenn es als ein „wildes Herumprobieren“ erscheint oder gar nicht als „Üben“ wahrgenommen wird.

- Immer sind Schülerinnen und Schüler für einander auch LehrerInnen und Lehrer: **Peer-to-Peer-Learning** und dadurch **Learning through Teaching** findet im jeden Fall irgendwie statt, man kann das aber gezielt fördern: Bei Sistema gilt das Gesetz, das jeder, der fünf Töne spielen kann, dem helfen muss, der nur drei Töne zustande bringt!
- Weiterhin, liebe Kolleginnen und Kollegen, können wir in der Instrumental-und Gesangspädagogik mit einer Art **Selbstlerntendenz des Organismus** in Bezug auf das Motorik rechnen, eine Neigung zum unsichtbaren motorischen Lernen, die sich auf dreierlei Weise zeigt:
 - Erstens: Schon Arthur Schnabel wusste: „Wenn Ihre innere Vorstellung stark und plastisch ist, dann muß und wird sich diese ihre Technik finden wie der Vogel den Wurm, sorgen Sie für die innere Notwendigkeit, dann sorgen die Klänge für sich selbst.“ Damit ist etwas angesprochen, was die Neurologie bestätigen kann: **Die plastische Imagination des Klanges**, die möglichst präzise musikalische Vorstellung, die dem Anfänger natürlich noch schwer fällt, programmiert dann aber ein Stück weit und beinahe wie von selbst jene

Erregungsmuster im Gehirn, die komplexe motorische Abläufe steuern. Und so kann sich auch motorisch und spieltechnisch auswirken, wenn Bruno, der charismatische Dirigent des Superar-Orchesters schon mit seinen AnfängerInnen so intensiv an der musikalischen Gestalt arbeitet, als ginge es um Leben und Tod, und klar: Genau so intensiv lässt sich auch im Einzelunterricht an der musikalischen Vorstellung arbeiten!

- Zweitens: Die Superar-MusikerInnen scheinen Stunde um Stunde wie übrigens die SchülerInnen bei Suzuki die gleichen Passagen bzw. die gleichen Stücke zu wiederholen – das stimmt aber so nicht: Die Vertreter des differenziellen Trainings im Sport bzw. Martin Widmaier, der diesen Ansatz auf ein **differenzielles Üben** in der Musik übertragen hat, öffnen uns die Augen dafür, dass die hundertprozentige Wiederholung einer komplexen Bewegung gar nicht möglich ist. Und das ist gut so: In Wahrheit lernen wir wohl weniger durch das Einschleifen vermeintlich gleicher Abläufe, sondern durch die Differenz, d.h. dadurch, dass jede Wiederholung faktisch eine Variante darstellt und sich dann unser Gehirn am Ende aus der Vielfalt der Lösungsmöglichkeiten die passenden herausucht: Es schüttelt sich zurecht.
- Und drittens wirkt auch im musikalischen Lernen das Prinzip von Versuch und Irrtum, vornehmer gesprochen die so genannte **instrumentelle Konditionierung**, wonach jenes Verhalten verstärkt und schließlich dauerhaft gelernt wird, das sich in den verschiedenen Durchführungen als erfolgreich herausgestellt hat.
- Und schließlich nun, liebe Kolleginnen und Kollegen, ein Blick auf das, was das Lernen motiviert:
 - Zunächst: Die Superar-Kinder spielen „richtige“ Musik, Stücke, die sie lieben und auf deren Bewältigung sie stolz

sind, sie streben Großes an, „echte“ Konzerte im großen Rahmen, sie fühlen sich als Mitglied eines „wirklichen Orchesters“; kurz und gut: Ihr Lernen wird dadurch angetrieben, dass es **in Übereinstimmung mit psychischen Grundbedürfnissen** steht, etwa mit dem Bedürfnis nach Selbstwirksamkeit, nach Bestätigung und Zuneigung. Aber in jedem Unterricht kann sich dieser Bezug auf die Bedürfnisse stark auswirken, dann nämlich, wenn die SchülerInnen mit Hingabe an Stücken arbeiten, die sie wirklich lieben, also an Lieblingsstücken!

- Aber damit nicht genug: Lernen findet ja nicht im luftleeren Raum, sondern vor allem in der Beziehung zu anderen Menschen statt:
 - a) Es wird befeuert von dem Wunsch, so werden und das können zu wollen wie das bewunderte Vorbild, sei dieses nun die Lehrkraft oder der gleichaltrige oder der ehemalige Kollege im Orchester, der um so vieles besser spielt, also es wird motiviert durch emotionale **Identifizierung** mit diesen Role Models.
 - b) Lernen wird ausgelöst, weil ich einer musikalischen **Community of Practice**, also etwa Superar, aber auch einem Jekiss-Chor oder einer Blaskapelle als vollgültiges Mitglied von Anfang an angehöre: Ich teile deren Praxen und habe stolz an deren Identität teil. Aber zugleich drängt es mich quasi vom Rand in die Mitte zu kommen: Ich will nicht nur eine periphere, sondern immer mehr eine zentrale Rolle spielen.
- Und zu guter Letzt: Der komplexen Struktur einer Community of Practice kann auch **die komplexe Struktur der Musik** entsprechen. Diese gibt dann gewissermaßen auch die sozialen Rollen vor, die der führenden und begleitenden Melodiestimme, die des rhythmischen Motors oder der

harmonischen Ausfüllung. Wer Hals über Kopf ins kalte Wasser des realen Ensemblespielens springt, der geht nicht unter, weil ihn die Strukturen der Musik ebenso tragen wie das Ensemble selbst. Ja, ein Stück weit übernimmt eben dann **die Musik die pädagogische Führung**: Die Ordnungen des Klanges halten mich ebenso fest wie der durchgehende Puls. Und daher ist die immer wieder faszinierende Erfahrung: Im Ensemble kann ich viel mehr, als wenn ich allein spiele!

Ich lasse das so stehen: Eine umfassende lern- und musikpsychologische Klärung des „Lernens im Musizieren“, also des quasi unsichtbaren Lernens, ist längst überfällig (bis heute gibt es übrigens keine Studie zur Musikpädagogik und zum Lehren und Lernen bei Sistema, weil alle immer nur auf die soziale Seite des Projekts starren...) Sie ahnen jetzt sicher, wie wichtig Begegnungsorte, viel Zeit und eine wirkliche Gemeinschaft dafür sind, dass sich diese vielen Stimuli des Lernens auswirken können. Und Sie merken vielleicht auch, welches Potenzial in diesem Nachdenken für die Gestaltung der Musikschule als „offener und inspirierender Lernraum“ (U. Rademacher), eines Ortes, an dem nicht nur im traditionellen Unterricht gelernt wird. Und auch hier ist übrigens die Potsdamer Erklärung visionär, wenn unter Punkt Sechs formuliert wird: „In einer inklusiven Musikschule zeigen die Lehrkräfte, aber vor allem auch altersgerechte Vorbilder, ‚wie es geht‘ und dass Können Spaß macht. Alle Vorbilder sind bereit, ihr Können zu teilen und fähig, andere mitzunehmen.“

Und das Musizieren ist dann auch in Bezug auf das instrumentale und vokale Lernen deswegen ein Herzstück, weil es unaufhörlich Blut und Energie in die Lernvorgänge pumpt...

Nun abschließend zum dritten Fragenkomplex, mit dem ich mich gar nicht lang beschäftigen werde, weil trotz ständiger Missverständnisse die Sache eigentlich klar ist... also Stichwort: „Musikpädagogik in

sozialer Verantwortung versus Sozialarbeit mit musikalischen Mitteln“

Schon unsere Wahrnehmung von Superar könnte verzerrt sein, wenn sich *die äußeren Voraussetzungen und Bedingungen in den Vordergrund drängen*. Ich sage nur: Kinder mit Migrationshintergrund, der Wiener Problembezirk Favoriten, der Probenort des Orchesters, der von der Caritas getragen wird.

Und *äußerlich* betrachtet mag zwischen der Musiziergruppe, die ein Sozialarbeiter in einem Jugendzentrum im Dortmunder Norden anbietet, und einem Gitarrenunterricht an einer JeKits-Grundschule ebendort, kein Unterschied bestehen - allein: Die primären Ziele sind prinzipiell verschieden. In dem einen Fall, also bei JeKits, geht es vor allem darum, das Instrument so beherrschen zu lernen, dass das „lustvolle Teilen des Gelernten im gemeinsamen Musizieren“ möglich ist (unter der durchaus angestrebten *Voraussetzung*, dass auch Kindern aus bildungsfernen Schichten Zugang haben). Im anderen Fall geht es um eine aufsuchende und unterstützende Sozialarbeit, die natürlich auch überhaupt nichts dagegen hat, wenn die Kinder nebenbei auch Gitarrengriffe lernen.

Der gleichen Verwechslung des ersten und äußerlichen Eindrucks mit der grundsätzlichen Zielstellung erliegt übrigens auch die verbreitete Rede davon, dass Musikpädagogik ja eigentlich immer auch Therapie sei... nein, das ist sie nie. Beim vordergründigen Blick auf ein Improvisationsgeschehen im Instrumentalunterricht und ein solches in einer musiktherapeutischen Sitzung sehen wir vielleicht keinen Unterschied, das schaut ähnlich aus und klingt auch ähnlich. Aber die Therapeutin improvisiert, um zu einer beziehungsbeeinträchtigten Person Kontakt aufzubauen, um in der Improvisation Beziehungsmuster aufzudecken, die anschließend weiter therapeutisch bearbeitet können oder um unmittelbar heilende Effekte zu erzielen (und als angenehmer *Nebeneffekt* entsteht vielleicht ein lustvolles und schönes Musizieren). Die Musikpädagogin

dagegen musiziert um eben dieses lustvollen und schönen Musizierens willen (und als Nebeneffekt können vielleicht positive psychohygienische Wirkungen eintreten).

Streng didaktisch gesehen ist die Sachlage eigentlich eindeutig: Ausweitung der Reichweite, Partizipation, Abbau von Barrieren – das sind berechtigte *politische* Zielvorgaben für unsere Arbeit, die die Bedingungsfelder des Unterrichts betreffen, also das, was wir als Lehrkräfte ohnehin nicht beeinflussen können und daher zur Kenntnis nehmen müssen, so dass wir dann unsere Planung des Unterrichts darauf beziehen können: Immer schon waren Begabungsunterschiede oder Alter solche Bedingungen, jetzt wird der soziale und kulturelle Hintergrund zusätzlich schlagend, und er muss auch schlagend werden, wenn die Musikschule ihre gesellschaftliche Verantwortung wahrnehmen will.

Dann aber beginnt erst das eigentliche didaktische Geschäft im Innern, jetzt beackern wir die Felder unserer Zuständigkeit, die unsere fachlichen Entscheidungen erfordern: also die Definition der fachlichen wie persönlichkeitsbildenden Ziele, die Auswahl der Inhalte und der Einsatz der zielführenden Methoden und dann die Planung und Durchführung des konkreten Unterrichts, welche die Ziele, Inhalte und Methoden wechselseitig aufeinander beziehen. Also noch einmal: Durch den inklusiven Anspruch ändern sich Voraussetzungen, nicht aber das didaktische Handeln als solches, es bleibt auch unter den neuen Bedingungen ein grundsätzlich musikpädagogisches.

Eines aber kann man schon sagen: Durch den inklusiven und partizipativen Anspruch ist das Musizieren nicht nur das Herzstück der musikalischen Wirklichkeit, nicht nur des A und O des Unterrichtens und das Zentrum des musikalischen Lernens, sondern wenn das Musizieren die Hauptsache ist, dann pumpt die Musikschule als kommunales Kulturzentrum Blut in alle Fasern des lokalen Musiklebens und leistet damit einen unverzichtbaren Beitrag

zum gesellschaftlichen Zusammenhalt in einer Zeit, in der alles auseinanderzufliegen scheint, oder in den Worten der Potsdamer Erklärung: „Musikschulen verbinden Menschen unterschiedlicher sozialer Schichten, wirken gemeinschaftsstiftend, generationen- und kulturübergreifend.“

Fassen wir nun zusammen, liebe Kolleginnen und Kollegen!

Ich schlage vor, im Sinne von Gleichberechtigung und Vielfalt von einem weiten Begriff von Musik auszugehen – und selbstverständlich spielt darin auch unser klassisches europäisches Erbe eine wichtige Rolle!

Ich schlage vor, eine ästhetisch anspruchsvolle und musikpädagogisch fordernde Sicht auf jedwedem Musizieren zu entwickeln – und selbstverständlich fällt dabei der Blick nach wie vor auch auf das Spiel von Beethoven-Sonaten!

Ich schlage, das Lehren und Lernen in ihrer ganzen Fülle, in ihren vielfältigen Motivationen, Formen und Sozialbezügen ins Auge zu fassen – und selbstverständlich ist in diesem zugleich weiten wie präzisen Zugriff auch das Lehren und Lernen im Einzelunterricht inkludiert!

Ich schlage vor, dass wir uns der sozialen Verantwortung stellen – aber wir sollten das immer als Musikpädagogen tun, aus unserem Beruf heraus und diesen im professionellen Unterrichten niemals verleugnend!

Wir ERSETZEN also nicht jeweils einen Begriff durch den anderen, sondern wir ERWEITERN unseren Musikbegriff, unsere Begriffe von Lehren und Lernen und unser Professionsverständnis! Und so werden wir in der Lage sein, den zukünftigen Herausforderungen gerecht zu werden.

