

ANTON BRUCKNER
PRIVATUNIVERSITÄT
OBERÖSTERREICH

Jonathan Stängl

Matrikelnummer: 61800356

Kann unmittelbares Musizieren von Beginn an im Zentrum des Instrumentalunterrichts stehen?

Masterarbeit

PMA

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts

des Studiums IGP Zither

Studienkennzahl: RA 066 745 741

an der

Anton Bruckner Privatuniversität

Betreut durch: Ao. Univ. Prof*in Bianka Wüsthube

Zweitleser: Mag. Martin Mallaun

Linz, am 5.11.2023

Abstract

Wenn der*die Musizierende in einem unmittelbaren Kontakt mit der Musik und dem Instrument ist, entsteht ein besonders lebendiges, erfüllendes Musiziererlebnis. Diese Arbeit befasst sich mit der Frage, wie man das Entstehen eines solchen Zustands begünstigen kann und ob er auch in den instrumentalen Anfängen erreicht werden kann.

Um dieser Frage nachzugehen wurden die musikpädagogischen Ansichten von Heinrich Jacoby und Volker Biesenbender betrachtet. Ihre Ansichten wurden mit Beiträgen aus dem musikpädagogischen Diskurs der letzten Jahrzehnte verglichen und ergänzt.

Unmittelbarkeit wird dadurch begünstigt, dass Störungen und vermittelnde Instanzen vermieden werden. Stattdessen wird ein Lernraum ermöglicht, in dem die*der Lernende unmittelbar mit der Sache an sich in Kontakt geht und sie erforscht. Die wichtigsten Kontaktfelder für das Instrumentalspiel sind die Musik, das Instrument und der eigene Körper. Wenn diesen Bereichen in einer tastenden und lauschenden Art und Weise begegnet wird, in der die*der Lernende in einem selbsttätigen Prozess ihre*seine eigenen Verbindungen aufbaut, dann kann Lernen in einer ganzheitlichen, unmittelbaren Weise geschehen. Die Lehrperson muss dann nicht durch detaillierte Bewegungs-, Haltungs- und Ausdrucksanweisungen zwischen Lernender*Lernendem und der zu erlernenden Sache vermitteln, sondern ist in einer begleitenden Rolle und regt zu immer neuen Auseinandersetzungen an.

Um unmittelbares Musizieren zu ermöglichen, sollten Lehrkonzepte entstehen, in denen die Lernenden eigenständig ganzheitliche Erfahrungen machen können und deren eigene Ausdrucksfähigkeit im Zentrum steht. So kann von Anfang an die unmittelbare Verbindung zu Körper, Instrument und Musik im Mittelpunkt stehen und lebendige, selbstverwirklichende Musiziererfahrungen ermöglicht werden.

Vorwort

Die Themenfindung und das Schreiben dieser Arbeit war ein Kreisen und Annähern an ein Thema, das ein Teil einer ganz persönlichen Auseinandersetzung ist. Zu vielen Aspekten der Arbeit hatte ich zwar eine klare innere Vorstellung, konnte sie intuitiv erfassen, aber Worte dafür zu finden, war eine große Herausforderung. Das liegt möglicherweise daran, dass das Grundanliegen in dieser Arbeit aus einem Bedürfnis entspringt, das ganz eng mit meiner eigenen Lernbiografie zusammenhängt, aus Situationen, die ich erlebt und erfahren habe, mit denen ich aber nie eine bewusste analytische Auseinandersetzung hatte. Ich bin in einer Familie aufgewachsen, in der selbstbestimmte Entfaltung ein zentraler pädagogischer Grundsatz war. Die diesbezüglichen Leitgedanken kamen unter anderem von Emmi Pikler und Maria Montessori. Meine Schullaufbahn verbrachte ich in einer Alternativschule, deren pädagogische Grundsätze auf ähnlichen Quellen aufbauten. In der Schule gab es keine fixierten Klassen und Unterrichtsstrukturen. Das Lernen passierte in nach Themenbereichen vorbereiteten Räumen, in denen wir uns, unseren eigenen aktuellen Bedürfnissen entsprechend, frei bewegten. Die ‚Lehrer*innen‘ begleiteten und unterstützten uns in unseren Lernprozessen. Sie stellten Material zur Verfügung, erklärten Dinge auf unser Nachfragen und stellten einen achtsamen Umgang untereinander und mit dem Material sicher. Der Gedanke, dass mir jemand etwas beibringen müsse, schien mir eher fremd, spürte ich doch aus mir heraus das natürliche Bedürfnis, mich mit allem, was mir gerade relevant erschien, intensiv auseinanderzusetzen.

Während meiner Zeit als Musikschüler kam ich vermehrt mit Anweisungen durch Lehrende in Lernprozessen in Kontakt – eine Struktur, in der die Lehrperson Vorgaben und Anweisungen gab, die ich dann befolgte und umsetzte. Ich kam auch damit in Kontakt, Stress und Unwohlsein – besonders vor den Stunden – zu empfinden, da ich Angst hatte, die erwartete Leistung nicht erbringen zu können.

Seitdem bewege ich mich musikpädagogisch in dieser ‚Grätsche‘ zwischen den allgemeinen Lernerfahrungen, die ich den größeren Teil meines Lebens in vielen Bereichen gemacht habe, und den Erfahrungen, die ich in meinem musikalischen Lernprozess gemacht habe. Das soll nicht heißen, dass ich den Instrumentalunterricht, den ich bekommen habe, als schlecht oder falsch betrachte, aber doch beschäftigt mich die Frage, wie sich die Lernweisen, mit denen ich aufgewachsen bin, auch in der Instrumentalpädagogik umsetzen ließen, fortwährend in meinem Werdegang als Musikpädagoge. Während des Instrumentalstudiums bekam ich immer wieder Inputs, die diese Auseinandersetzung vertieften. Verschiedenste pädagogische Lehrveranstaltungen haben mich dazu angeregt, meinen eigenen Werdegang zu

reflektieren und mich mit einer Vielzahl von musikpädagogischen Ansätzen in Berührung gebracht. Besonders auch das Schwerpunktstudium in Elementarer Musikpädagogik hat mich erfahren lassen, dass es musikpädagogische Konzepte gibt, die um eine ganzheitliche musikalische Entwicklung der*des Lernenden bemüht sind.

Mit diesen Erfahrungen im Gepäck ist diese Arbeit entstanden, um immer mehr Antworten auf die Frage zu bekommen, wodurch ein ganzheitlicher, unmittelbarer instrumentaler Lernprozess ermöglicht werden kann.

Inhalt

Vorwort.....	2
Inhalt.....	4
1 Einleitung.....	6
1.1 Begriffsfindung.....	9
1.1.1 Musizieren	10
1.1.2 Unmittelbarkeit.....	12
1.2 Quellen.....	14
2 Tastendes Musizieren – Der Bezug zum Körper	18
2.1 Das Körperverständnis des europäischen Instrumentalunterrichts	18
2.1.1 Historischer Kontext - ein mechanistisches Weltbild	20
2.1.2 Detaillierte Bewegungsanweisungen	22
2.2 Der selbstregulierte, reaktionsbereite Körper	23
2.2.1 Selbstregulation – Die Intelligenz des Körpers	24
2.2.2 Reaktionsbereitschaft.....	31
2.2.3 Die Mühelosigkeit.....	36
1.3 Zusammenfassung	37
3 Lauschendes Musizieren – Der Bezug zur Musik.....	39
3.1 Musik ist eine elementare Ausdrucksform	40
3.1.1 Musik und Sprache im Vergleich	42
3.2 Vom Ohr zur Bewegung	43
3.3 Inneres Hören / Audiation	46
3.4 Das Prinzip der Selbstständigkeit.....	50
3.5 Zusammenfassung	52
1.1.1 Ganzheitliches Musizieren - Zusammenführung.....	54
4 Angstfreies Lernen.....	56
4.1 Aspekte, die helfen, einen angstfreien Raum zu schaffen.....	58
4.1.1 Fehlerkultur	60

5	Unmittelbares Musizieren – Schlussfolgerung	62
5.1	Unmittelbares Musizieren – Eine Hypothese	64
5.1.1	Bereiche der Unmittelbarkeit	64
5.1.2	Verhalten unmittelbaren Musizierens	66
5.1.3	Fähigkeiten	71
6	Methoden zur Umsetzung	75
6.1.1	Die pädagogische Antinomie beim unmittelbaren Musizieren	75
6.1.2	Anwendungshürden und Anwendungsfelder	77
6.2	Ein Modell unmittelbaren Musizierens mit einer ausgewählten Zielgruppe	79
6.2.1	Instrumentenübergreifender Gruppenunterricht	79
6.2.2	Instrumentenspezifischer Unterricht	85
7	Fazit und Ausblick	89
	Literaturverzeichnis	92

1 Einleitung

Diese Arbeit entstand aus der Beobachtung heraus, dass musikalischer Vortrag in manchen seltenen Momenten von ganz besonderer Unmittelbarkeit geprägt ist. Dabei handelt es sich um einen Zustand, in dem ein*e Musizierende*r auf der Bühne vollkommen mit seiner*ihrer musikalischen Tätigkeit verschmilzt, wo Körper, Instrument und Musik zu einer unzertrennlichen Einheit werden. In diesem Zustand ist die Musik Ausdruck einer tief im Inneren des*der Musizierenden empfundenen Notwendigkeit, gleichzeitig lässt der*die Musiker*in die Musik in offener, lauschender Wahrnehmung auf sich wirken. Dieser Zustand ist immer wieder bei herausragenden Instrumentalist*innen zu beobachten.

Neben vielen Konzerten, die ich erlebt habe, die von einer tiefen Verbundenheit der Musizierenden mit der Musik getragen waren, gab es für mich ein besonderes Schlüsselerlebnis: Es war ein Konzert von zwei Jazzmusikern, ein Bassist und ein Geiger. Der Geiger war während des ganzen Konzerts völlig versunken in seine Tätigkeit. Es schien, als lausche er jedem Ton nach, der aus seiner Violine kam. Gleichzeitig war er erfüllt von einer unglaublichen Präsenz, Lebendigkeit und Wildheit, alles schien direkt aus ihm herauszusprudeln. Es wirkte, als wären der Geiger und die Geige eine Einheit, die Geige diente nur als Werkzeug, um das zum Klingen zu bringen, was aus dem Geiger herauswollte. Wenn die Möglichkeiten der Geige einmal nicht ausreichten, dann nahm er zusätzlich seine Stimme zu Hilfe. Ich hing das ganze Konzert über gebannt an seinen Lippen, dabei war die Musik für mich klangästhetisch teilweise eher herausfordernd. Über weite Strecken war es ein Gekratze und Gequietsche auf der Geige, aber das spielte alles keine Rolle, da es in dem Moment so schien, als wäre es genau so notwendig. Eine Grundfrage dieser Arbeit ist daher, wie eine solche Unmittelbarkeit, Erfülltheit und Leichtigkeit beim Musizieren zustandekommt. Um das zu erforschende Phänomen nicht jedes Mal aufwendig umschreiben zu müssen, habe ich versucht, einen Begriff zu finden, der es bestmöglich zusammenfassen kann. Dafür habe ich den Begriff *unmittelbares Musizieren* herausgearbeitet (siehe Begriffsfindung S. 9), da der unmittelbare Kontakt zwischen Musizierender*Musizierendem und Musik ein zentraler Faktor für den oben beschriebenen Zustand zu sein scheint.

Die vorangestellte Erzählung lässt vermuten, dass herausragende instrumentale Fähigkeiten, die aus jahrzehntelangem Training resultieren, Voraussetzung für diese Unmittelbarkeit beim Musizieren sind. Andere Beobachtungen stehen dem jedoch entgegen: Dieselbe Lebendigkeit, dieselbe Unmittelbarkeit und Freude zeigt sich zum Beispiel auch im Gesicht eines Kindes, das frei Klangversuche am Klavier macht – jeder Klang ist eine Entdeckung und nichts scheint falsch zu sein.

Bei einer Musikstunde im Fachbereich Elementare Musikpädagogik mit fünf- bis sechsjährigen Kindern konnte ich beobachten, wie ein paar Kinder auf elementaren Instrumenten eine Geschichte begleiteten, die der Lehrer vorlas. Ein Junge spielte gefühlvoll auf einer Springdrum. Das ganze Stück hinweg lauschte er der Geschichte, um sein Instrument in den passenden Momenten einzusetzen. Gleichzeitig lauschte er auch dem Spiel der anderen Kinder und dem Klang seiner Springdrum, um die Lautstärke anzupassen. Auch in diesen Situationen war der Musizierende in unmittelbarem, lebendigem, authentischem Kontakt mit der Musik. Ihm zuzuschauen löste die gleiche Gebanntheit, Faszination und Freude in mir aus, obwohl es sich nicht um virtuoses Spiel und außergewöhnliche künstlerische Exzellenz handelte, sondern um ein Kind, das ganz in sein musikalisches Tun eintauchte. Das führt mich zu der Fragestellung:

- Kann unmittelbares Musizieren von Anfang an die Grundlage des instrumentalen Lernens sein?

Dieses *von Anfang an* betrifft zwei verschiedene Dimensionen der instrumentalen Lernreise. Zum einen den Gesamtverlauf: Sie richtet sich an die neugierigen, unbeholfenen Anfänge eines Menschen in der Auseinandersetzung mit einem Instrument. Können schon diese Anfänge in der oben beschriebenen Qualität von Freude und Unmittelbarkeit geprägt sein? Zum anderen richtet sie sich aber auch an jeden einzelnen kleinen Lernweg, wie den, ein einzelnes Stück einzustudieren. Auch hier stellt sich die Frage: Kann die Unmittelbarkeit schon zu Beginn der Auseinandersetzung stehen, bei einem ersten Herantasten und Kennenlernen eines Stücks, oder ist sie dem Endergebnis vorenthalten, kann sie erst entstehen, wenn der*die Musizierende jede Faser eines Stückes durchdrungen hat und das stolze Resultat präsentiert? Gemeinsam beinhalten diese beiden Dimensionen sämtliche Auseinandersetzungen des instrumentalen Lernens. Sie umfassen den Gesamtverlauf ebenso wie jeden einzelnen kleinen Lernprozess. Die obige Frage lässt sich daher etwa folgendermaßen umformulieren:

- Kann jegliche Auseinandersetzung mit einem Instrument unabhängig von Vorkenntnissen in einer Qualität der Unmittelbarkeit geschehen?

Um das herauszufinden, widmet sich der Hauptteil dieser Arbeit der Frage, welche Faktoren unmittelbares Musizieren in instrumentalen Lernprozessen begünstigen. Dabei kommen wir nicht daran vorbei, auch immer wieder zu betrachten, welche Faktoren die Unmittelbarkeit stören und verhindern. Als wichtigste Grundlage dieser Untersuchung werden die Ansichten

zweier Personen herangezogen: einerseits die Heinrich Jacobys und andererseits die Volker Biesenbenders. Jacoby war Musik- und Allgemeinpädagoge und hat sich vor mittlerweile hundert Jahren mit der Rolle und Bedeutung von Musik und unseren schöpferischen Ausdruckskräften auseinandergesetzt (vgl. Jacoby 1984a). Seine Ausführungen aus dieser Auseinandersetzung liefern interessante Erkenntnisse für die oben gestellte Frage. Der Geiger und Musikpädagoge Biesenbender hatte seit den 1980er-Jahren bei internationalen Konzerttätigkeiten regelmäßig mit Musiker*innen anderer Kulturen zu tun. Dabei fiel ihm auf, wie lebendig und unmittelbar ihr Musizieren oft war, und er stellte sich die Frage, wodurch diese lebendige Beziehung zur Musik entstand und ob etwas Vergleichbares auch für Europäer*innen erreichbar wäre (vgl. Biesenbender 1992). Jacobys und Biesenbenders Beobachtungen kommen aus sehr unterschiedlichen Umfeldern und doch überschneiden sich ihre Erkenntnisse oft in erstaunlichem Ausmaß. Ihre Ansichten werden mit denen anderer Musiker*innen, Musikpädagog*innen und Musikwissenschaftler*innen der letzten Jahrzehnte in Beziehung gesetzt, um sie zu vergleichen und zu ergänzen (siehe S. 14).

Der Hauptteil der Untersuchung beginnt mit dem Kapitel 2 Tastendes Musizieren – Der Bezug zum Körper (S. 18). Dieses beschäftigt sich mit den motorischen Lernprozessen beim Instrumentalspiel und wie diese in einer möglichst unmittelbaren Art und Weise geschehen können. Dabei wird festgestellt, dass ein Lernen durch Fremdanweisungen einer Lehrperson die Unmittelbarkeit hemmt. Vielmehr sollte Musik von Anfang an ein selbsttätiger, erforschender Prozess sein. Für diesen Prozess sind die selbstordnenden Funktionen unseres Organismus von Bedeutung. Durch sie ist unser Körper in der Lage, eigenständig die für ihn stimmigen Bewegungen und Haltungen zu finden, wenn wir achtsam und tastend mit ihm umgehen.

Nach den motorischen Aspekten finden sich im Kapitel 3 Lauschendes Musizieren – Der Bezug zur Musik (S. 39) Ansätze für das musikalische Lernen, die eine unmittelbare Verbindung zur grundlegenden Bedeutung der Musik fördern können. Es wird die Ansicht erläutert, dass Musik ein elementares Ausdrucksmittel ist und somit ihr Erlernen ähnlichen Prozessen unterliegt wie das Erlernen der Muttersprache. Wie bei der Muttersprache sollte Musik zunächst gehört und ‚gesprochen‘ werden und erst darauf aufbauend gelesen und geschrieben. Wie bei der Muttersprache sollte, besonders zu Beginn, das spontane Formulieren eigener Ideen im Vordergrund stehen und nicht das Reproduzieren von Kunstwerken. Als Grundlage für unmittelbare Verbindung zur Musik wird die Fähigkeit zur Audiation herausgearbeitet. Audiation beschreibt das Vermögen, sich Musik innerlich vorzustellen und zu verstehen. Nur wenn man eine innere Klangvorstellung von der Musik hat,

die man hervorbringen möchte, kann sich eine unmittelbare Verbindung zu ihr entwickeln – wie man beim Sprechen eine Vorstellung dessen hat, was man sagen möchte.

Der Abschnitt Ganzheitliches Musizieren (S. 54) stellt die Verbindung zwischen den beiden vorhergehenden Kapiteln her. Die motorischen und die musikalischen Anteile des Instrumentalspiels werden verknüpft. Im Kapitel 4 Angstfreies Lernen (S. 56) wird die Wirkung von Angst auf die Unmittelbarkeit von Prozessen betrachtet und festgestellt, dass eine sichere, geborgene Umgebung eine notwendige Voraussetzung für unmittelbares Musizieren ist. Der Abschnitt Unmittelbares Musizieren – Eine Hypothese (S. 64) fasst die Essenz aus den zuvor erarbeiteten Erkenntnissen zusammen. Er ist der Versuch, in strukturierter Weise eine Hypothese zu formulieren, die beschreibt was unmittelbares Musizieren ist und wie es zustandekommt. Diese Zusammenfassung soll die Grundlage für mögliche weitere Auseinandersetzungen sein.

Eine solche Auseinandersetzung wäre zum Beispiel, diese theoretischen Erkenntnisse in der Praxis zu erproben. Dafür wird in Kapitel 6 Methoden zur Umsetzung (S. 75) eine Basis gelegt. Es wird ein Unterrichtskonzept skizziert, das zum Ziel hat, unmittelbares Musizieren als Kernelement des instrumentalen Lernens zu ermöglichen.

1.1 Begriffsfindung

Vielleicht liegt es in der Natur des Themas, dass eine schriftliche Auseinandersetzung schwierig erscheint. Die Musikpädagogin und Musiktherapeutin Nicole Besse beschreibt diesen Umstand in der Einleitung ihrer Arbeit über Musizieren als Kunst der Begegnung mit den treffenden Worten: „Diese Arbeit ist ein Versuch der Annäherung an ein Phänomen, das sich in faszinierender Weise der Greifbarkeit entzieht“ (Besse 2022, S. 11). Eine schriftliche Beschreibung ist immer die Aufbereitung eines komplexen, vernetzten Sachverhalts in einer linearen Struktur. Dinge, die gleichzeitig ablaufen, können in einem Text nur hintereinander und Stück für Stück beschrieben werden. Der gesamte Umfang eines ganzheitlichen Prozesses kann vermutlich niemals schriftlich dargestellt werden, der Sachverhalt kann immer nur bruchstückhaft und durch die Brille des*der Verfassers*Verfasserin betrachtet werden (vgl. Biesenbender 1992, S. 61). Auch die Prozesse des Instrumentalspiels können nie ganzheitlich, sondern nur bruchstückhaft von außen beschrieben werden. Der eigentliche Prozess passiert tief im Inneren des menschlichen Systems in einer Unzahl an komplexen, vernetzten Vorgängen, die wir anstoßen und begünstigen können, aber nicht herstellen oder erzwingen.

Auch die Annäherung an den Kernaspekt dieser Arbeit ist ein Kreisen um etwas, das sich der direkten Greifbarkeit entzieht. Die Situationsbeispiele aus der Einleitung machen greifbar,

welche Qualität beim Musizieren ermöglicht werden soll. Folgende Aspekte können Teil dieses Zustandes sein:

- Lebendigkeit beim Musizieren
- ein Zustand, in dem Musiker*in, Musik, Instrument und Körper eine unzertrennliche Einheit zu sein scheinen
- ein Zustand, in dem die*der Musizierende mit dem Kern der Musik in Verbindung geht
- ein Zustand, in dem es keine Angst davor gibt, etwas falsch zu machen
- ein Zustand, in dem die Frage, wer gerade zuhört und was er*sie sich dazu denkt, irrelevant ist, in dem es um nichts anderes geht als den Stoff, den Gehalt der Musik, die man gerade hervorbringt

Alle diese Aspekte finden sich in verschiedensten Formen in der musikpädagogischen Literatur wieder: Wieland und Uhde nutzen den Begriff „Mimesis“ (Wieland und Uhde 2002, S. 15), um ein Einswerden mit dem innersten Gehalt einer Sache zu beschreiben (vgl. Wieland und Uhde 2002, S. 15–16). Biesenbender schreibt von Spielbewegungen, die von einer „mühelosen Notwendigkeit“ (Biesenbender 1992, S. 23) getragen sind, und von einer „unzertrennlichen Einheit“ zwischen Musizierenden und Musik (vgl. Biesenbender 1992, S. 23–24). Er nutzt Begriffe wie „Reaktionsfähigkeit“ (vgl. Biesenbender 1992, S. 41) und schreibt von einem „improvisatorischen Zugang“ (vgl. Biesenbender 1992, S. 47). Jacoby benutzt die Bezeichnung „zweckmäßig“ (Jacoby 1991, S. 13), um Handlungen zu beschreiben, die dem natürlichen Zweck, dem innersten Kern einer Sache, entsprechen. Alle diese Begriffe kreisen um das oben beschriebene Anliegen und doch ist kein Begriff dabei, der sich eins zu eins übernehmen lässt. Daher schien es notwendig, einen neuen Begriff zu suchen, der den oben dargestellten Zustand beschreiben kann. Da es um die unmittelbare Verbindung zwischen Musizierender*m, Musik, Körper und Instrument geht, wurde für diese Arbeit der Begriff *unmittelbares Musizieren* gewählt.

Unmittelbares Musizieren ist allerdings keine neue Methode oder Ansicht. Der Begriff dient dazu, bereits bestehende Ansätze im Hinblick auf ihre Unmittelbarkeit zu betrachten.

1.1.1 Musizieren

Der Begriff Musizieren wird in der Alltagssprache mit verschiedensten Bedeutungen benutzt, daher ist eine genauere Abgrenzung der Begriffsbedeutung notwendig. Besse versucht *Musizieren* von *Nicht-Musizieren* zu unterscheiden. Sie meint, Musizieren sei eine

musikalische Tätigkeit, die mit Bezug zum Kern der Musik abläuft, wohingegen beim Nicht-Musizieren eben dieser Bezug fehle. Die Auseinandersetzung mit einem Musizieren, das diesen Namen nicht verdient, findet sich im musikpädagogischen Diskurs immer wieder. (vgl. Besse 2022, S. 11–12). Besse bezieht sich dabei unter anderem auf den Musikpädagogen Christopher Wallbaum, der dazu meint: „Wir können sogar ohne musikalische Einstellung Musik machen. Es soll Menschen geben, die beim Klavierüben Zeitung lesen, Musiker, die nur darauf bedacht sind, schnell und richtig zu spielen; Orchestermusiker, die bei der x-ten Wiederholung ihres Klassik-Hits innerlich nicht mitgehen. In diesem Falle würde ich das, was umgangssprachlich häufig als Musikpraxis bezeichnet wird, nicht als Musik- oder musikalische Praxis bezeichnen“ (Wallbaum 2005, S. 7). Der Musikpädagoge Andreas Doerne geht so weit, eine solche Ausprägung des Musizierens als „defizitär“ (Doerne 2010, S. 6) zu bezeichnen. Nach seiner Ansicht bedeutet Musizieren „in einem umfassenden Sinne zu handeln. Das gesamte Potenzial des musizierenden Menschen gelangt über die beiden Medien Musik und Instrument zur Entfaltung“ (Doerne 2010, S. 6).

Wie präsent das Thema Musizieren in der jüngeren musikpädagogischen Debatte ist, zeigt sich zum Beispiel durch ein Symposium, das 2015 an der Wiener Musikuniversität (mdw) unter dem Thema „Musizieren als Herzstück des instrumentalen Gruppenunterrichts“ (Ardila-Mantilla et al. 2016, S. 7) abgehalten wurde. Der im Folgejahr publizierte Herausgeberband „Herzstück Musizieren“ (Ardila-Mantilla et al. 2016) spiegelt das inhaltliche Geschehen dieses Symposiums wieder. Es geht darin weniger um die Debatte Einzel- vs. Gruppenunterricht, der sich zahlreiche andere Publikationen widmen. In „Herzstück Musizieren“ geht es vielmehr um die Auseinandersetzung, ob und wie „erfülltes und authentisches Musizieren“ (Ardila-Mantilla et al. 2016, S. 7) nicht nur ein entferntes Ziel des Instrumentalspiels, sondern das Herzstück des Unterrichts sein könne (vgl. Ardila-Mantilla et al. 2016, S. 7). Die Instrumentalpädagogin Bianka Wüstehube schreibt in ihrem Beitrag: „Von Beginn meiner Unterrichtstätigkeit an ist [...] das gemeinsame Musizieren im Gruppenunterricht das Herzstück meines musikpädagogischen Tuns. Ich weiß aus langjähriger Erfahrung, dass das Instrument im Musizieren erlernt werden kann – diese Methode sollte oberste Priorität in einem Instrumentalunterricht haben“ (Wüstehube 2016, S. 91). Sie beschreibt auch, dass die Debatte rund um das Thema *Musizieren im Instrumentalunterricht* schon lange vor dem 2015er Symposium geführt wurde. Wüstehube erinnert sich an ähnliche Debatten auf einem Symposium im Jahr 1993, in denen darüber diskutiert wurde, wie das gemeinsame Musizieren, das in der Elementaren Musikpädagogik

fester Bestandteil war, auch im Instrumentalunterricht weitergeführt werden könne (vgl. Wüsthube 2016, S. 90; Niermann 1997).

Ardila-Mantilla et al. schreiben im Vorwort zu „Herzstück Musizieren“: „Die Instrumentalpädagogik ist – vielleicht stärker als andere pädagogische Disziplinen – dem Hier und Jetzt verpflichtet: Sie hält es nicht aus, nur Wechsel auf die Zukunft auszustellen“ (Ardila-Mantilla et al. 2016, S. 7). In dieser Aussage ist die Unmittelbarkeit schon implizit zu erkennen, ist doch das Handeln im Hier und Jetzt nichts anderes als die unmittelbare Verbindung zum aktuellen Moment und der aktuellen Tätigkeit.

1.1.2 Unmittelbarkeit

Für den Begriff „unmittelbar“ finden sich im Duden zwei einander ergänzende Grunddefinitionen: „nicht mittelbar, nicht durch etw. Drittes, durch einen Dritten vermittelt“ (Dudenredaktion 1996, S. 1608) und „durch keinen od. kaum einen räumlichen oder zeitlichen Abstand getrennt“ (Dudenredaktion 1996, S. 1608). Es handelt sich also um einen Prozess, in dem der Auslöser die Wirkung direkt, ohne Vermittlung und ohne Zwischenschritt, auslöst. In Bezug auf das Musizieren können verschiedene Ebenen unmittelbar sein:

- Unmittelbare Verbindung vom Klang (dem Gehörten und dem Erwarteten) zur Spielbewegung
- unmittelbarer Kontakt des*der Musizierenden zum musikalischen Gehalt
- unmittelbarer Kontakt zwischen Musizierendem*r und Instrument

Zu guter Letzt könnte so auch eine unmittelbare Verbindung zwischen Musizierenden und Zuhörenden entstehen.

Vermittelnde Instanzen wären in diesem Zusammenhang bewusste kognitiv gesteuerte Übertragungen, also ein Nachdenken darüber, wie eine Spielbewegung ausgeführt werden muss, um den erwünschten Klang zu erzeugen, oder was im Instrument abläuft, wenn es gespielt wird. Auch Noten können eine vermittelnde Instanz darstellen, wenn sie als eine Art Griffanweisung die direkte Verbindung zur Klangvorstellung ersetzen.

Selbstverständlich soll das Ziel nicht ein komplett unbewusstes Musizieren sein, das würde ein Unbeteiligt- oder Unaufmerksam-Sein des*der Musizierenden suggerieren. Vielmehr geht es um die Frage, worauf die Aufmerksamkeit des*der Musizierenden liegt: unmittelbar auf dem musikalischen Gehalt oder auf mittelbaren Zwischenschritten, wie den motorischen Anforderungen zum Spielen eines Stücks. Es gilt abzuwägen, in welchen

Prozessen und in welcher Art und Weise die Ratio eingreift. Renate Wieland stellt die Frage: „Gibt es eine Ratio, die hilft, das Ereignis des musikalischen Sprechens vorzubereiten, gibt es eine, die es verhindert?“ (Wieland und Uhde 2002, S. 215). Biesenbender meint, der Verstand soll dort eingesetzt werden, „wo er die ihm zugewiesenen Funktionen am sinnvollsten entfalten kann: das, was uns primär be-eindrückt, be-wegt, verändert, voll bewusst werden zu lassen (Biesenbender 1992, S. 55). Dinge jedoch vorzeitig zu reflektieren, beeinträchtigt unseren schöpferischen Ausdruck (vgl. Biesenbender 1992, S. 55).

Unmittelbarkeit lässt sich nicht gezielt herstellen, da sie nicht durch eine Ergänzung entsteht, sondern durch das *Weglassen* von Zwischenschritten, von vermittelnden Instanzen. Wie lässt sich also ein solches unmittelbares Musizieren erlernen? Welche Rolle kommt dabei der Lehrperson zu? Sofort stößt man auf das Problem, dass unmittelbares Musizieren zu *vermitteln* ein Widerspruch in sich ist. Es entsteht also die Frage:

Kann der motorische und musikalische Lernprozess unmittelbar von dem*der Lernenden erkundet werden, oder braucht es die Vermittlung zwischen Instrument, Musik und Lernendem*Lernender durch eine Lehrperson?

Eine konkrete Auseinandersetzung mit dem Begriff *Unmittelbares Musizieren* konnte ich bislang nicht finden. Aus manchen Texten lassen sich aber ähnliche Anliegen herauslesen und auch der Begriff *Unmittelbarkeit* wird – wenn auch sporadisch – immer wieder zur Hand genommen. Jacoby schreibt: „Alles Machen-Wollen, alles *Verhalten auf Vorrat* beeinträchtigt den unmittelbaren Kontakt zwischen Mensch und Umwelt“ (Jacoby 1991, S. 13). Diese Umwelt, mit der es in Kontakt zu treten gilt, beinhaltet unter anderem auch den Kontakt zum Instrument und den Kontakt zur Musik. Biesenbender schreibt in Zusammenhang mit einem Trommler aus Ghana von einer „musikalischen Unmittelbarkeit“ (Biesenbender 1992, S. 25) und spricht damit eine lebendige, authentische Musizierqualität von „vibrierender Gegenwärtigkeit“ (Biesenbender 1992, S. 24) an, die er bei europäischen Musiker*innen – auch bei sich selbst – oft vermisst. (vgl. Biesenbender 1992, S. 24–25). In einem Beitrag im Herausgeberband „Handbuch Üben“ (Mahlert 2006) stellt Biesenbender sogar einen ganzen Absatz unter die Überschrift „Unmittelbar und mittelbar“ (Biesenbender 2006, S. 362). In dem Absatz geht er zwar nicht genauer auf seine Vorstellungen von Unmittelbarkeit beziehungsweise Mittelbarkeit beim Musizieren ein, allerdings erläutert er, dass seiner Meinung nach Instrumentalspiel nur durch eigenständiges Erarbeiten und Ertasten erlernt werden sollte. Bewegungsanweisungen von außen behindern laut Biesenbender die natürlichen Lernstrukturen des Körpers (vgl. Biesenbender 2006, S. 362–365). Nach diesem Verständnis ist das eigenständige, durch eine musikalische Vorstellung geleitete Erarbeiten

von Spielbewegung eine unmittelbare Art des Lernens, das Reproduzieren von Fremdanweisungen hingegen gehe über einen Umweg, baut also eine mittelbare Verbindung auf.

Die oben dargestellte Auffassung von Musizieren umfasst schon einige Aspekte der in der Einleitung beschriebenen Qualität beim Musikmachen. Die Suche nach Unmittelbarkeit spezifiziert das Musizieren auf eine ganz bestimmte Qualität, gleichzeitig ermöglicht der Begriff auch eine Ausweitung der Betrachtung des Instrumentalspiels über das Musikmachen hinaus. Die Spezifizierung entsteht dadurch, dass innerhalb des Musizierens insbesondere nach der Qualität der Unmittelbarkeit gesucht wird, einer Qualität, in der vermittelnde Faktoren, die indirekte Bezüge aufbauen, möglichst vermieden werden und die Reaktionswege zwischen Mensch und Musik möglichst kurz sind. Die Ausweitung entsteht insofern, als dass ein unmittelbarer Kontakt beim Instrumentalspiel nicht nur zur Musik hergestellt werden kann, sondern auch zum Instrument und zum Körper der*des Spielenden.

1.2 Quellen

Im Laufe der Arbeit wird immer deutlicher, dass alle drei Ebenen – Musik, Instrument, Körper – wichtige Bestandteile sind, um Unmittelbarkeit beim Spielen eines Instruments zu ermöglichen. Betrachtet man Unmittelbarkeit in Bezug auf unseren Körper, landet man sehr schnell in einer Auseinandersetzung mit unserem Alltagsverhalten, da auch hier eine mehr oder weniger unmittelbare Verbindung zu unserem Körper und unseren Sinnen gegeben sein kann. Das ist ein Mitgrund, warum die Ansichten Heinrich Jacobys und Volker Biesenbenders eine sehr zentrale Rolle für diese Arbeit spielen, da die beiden sich in ihren Überlegungen erlauben, über die Instrumentalpädagogik hinaus auch das grundlegende Verhalten des (europäischen) Menschen zu hinterfragen. Selbstverständlich soll sich der zentrale Betrachtungsraum dieser Arbeit auf das Instrumentalspiel und die Instrumentalpädagogik beschränken. Gleichzeitig ist es aber notwendig, den Gedanken zuzulassen, dass die Forderung nach Unmittelbarkeit auch auf viele andere Lebensbereiche erweiterbar wäre und dass unser Verhalten in diesen anderen Bereichen einen tiefgreifenden Einfluss auf unser Vermögen hat, im Instrumentalspiel in unmittelbarem Kontakt zu gehen.

Diese Ausweitung von der Musik auf andere Lebensbereiche vollzog Jacoby im Laufe seines Lebens. In seinen späteren Kursen widmete er sich allgemein der Entfaltung der schöpferischen Kräfte des Menschen. Biesenbenders Sichtweisen bieten eine hervorragende zweite Perspektive zu Jacoby, da sie aus einem ganz anderen Arbeits- und Beobachtungsfeld stammen. Jacoby war ausschließlich im deutschsprachigen Raum tätig und seine Erkenntnisse

gewann er aus akribischer Beobachtung und Auswertung dieser Beobachtung (vgl. Ludwig 2003, S. 24). Biesenbender hingegen arbeitete als praktischer Musiker und Pädagoge international mit Musiker*innen verschiedener Kulturen zusammen. Dabei stellte er fest, dass viele von ihnen eine Lebendigkeit und Wahrhaftigkeit beim Musizieren an den Tag legten, die bei europäischen Musiker*innen nur selten zu finden waren (vgl. Biesenbender 1992, S. 23–25).

Die Ansichten Jacobys und Biesenbenders dienen als Grundgerüst dieser Arbeit, diese werden ergänzt und verglichen mit den Meinungen anderer Musikpädagog*innen. Um ein tieferes Verständnis für die Sichtweisen Jacobys und Biesenbenders zu ermöglichen, werden im Folgenden ihre Hintergründe und die Publikationslage etwas genauer beleuchtet.

Heinrich Jacoby

Heinrich Jacoby kam 1889 in Frankfurt am Main zur Welt. Auf Druck seiner Familie machte er eine Lehre in einer Eisenwarenhandlung. Nach deren Abschluss studierte er Musik am Konservatorium Straßburg, wo er von 1908 bis 1913 Dirigieren und Komponieren bei Hans Pfitzner lernte. Diese Zeit bei Pfitzner, der als einer der bedeutendsten Komponisten der damaligen Zeit gilt, war prägend für Jacobys Verständnis für die überzeugende und lebendige Qualität, die dem Musizieren innewohnen kann und soll (vgl. Jacoby 2003, S. 13). Von 1909 bis 1913 arbeitete Jacoby außerdem als Kapellmeister am Straßburger Musiktheater. Bei dieser Arbeit begann er festzustellen, dass Intonations- und Darstellungsschwierigkeiten, die bei den Musiker*innen und Sänger*innen auftauchten, nicht an der allgemein angenommenen fehlenden Begabung liegen konnten, da sie geringer oder größer wurden je nachdem, wie die Menschen in der Probe behandelt wurden (vgl. Jacoby 2003, S. 11). Jacoby begann, sich mehr mit den sogenannten Unbegabten zu beschäftigen und kam zu der Überzeugung, dass viele Defizite keineswegs auf einen Mangel an Begabung zurückzuführen waren, sondern „durch eine unzuweckmäßige und irreführende Art des Beibringens verursacht“ (vgl. Jacoby 2003, S. 11) wurden. Um diesem Thema weiter auf den Grund zu gehen, widmete sich Jacoby neben seinen künstlerischen Arbeiten nach 1913 in zunehmendem Ausmaß auch musikpädagogischen Tätigkeiten. Er war als Musikpädagoge in verschiedenen allgemeinbildenden Schulen und in freier Praxis tätig, wo er vermehrt mit Erwachsenen arbeitete. In dieser Zeit begründete und erforschte Jacoby Standpunkte, die zeitlebens im Zentrum seiner Arbeit standen. Die Ansicht, dass Leistungsschwierigkeiten auf einen Mangel an genetischer Begabung zurückzuführen wären, lehnte er ausnahmslos ab. Stattdessen führte er sie auf eine unzuweckmäßige Art des Beibringens zurück (vgl. Neubauer 2010, S. 12). Vermehrt beschäftigte er sich auch mit den Grundlagen musikalischer Ausdrucksfähigkeit und

stellte fest, dass es nicht zweckmäßig sei, einer*m Schüler*in musikalischen Ausdruck von außen beizubringen, sondern vielmehr „die Störungen im Gesamtverhalten des Schülers aufzulösen, die unbewußt seiner Funktionsbereitschaft, seiner Wahrnehmungs- und Äußerungsbereitschaft entgegenstanden“ (Jacoby 2003, S. 15). Im Jahr 1924 bot Jacoby erstmals eine „Arbeitsgemeinschaft für Pädagogen und Laien“ (Jacoby 2003, S. 19) an. Diese waren bis zu seinem Tod *die* zentrale Methode seiner pädagogischen Tätigkeit. Die Arbeitsgemeinschaften waren Kurse, in denen es um die „Nachentfaltung“ (Jacoby 1991, S. 501) der Ausdrucksfähigkeit ging. Sie richteten sich an die erziehende Generation, da er sie für die wichtigste Zielgruppe hielt, „um nachhaltige Veränderung im Umgang mit der nachwachsenden Generation erzielen zu können“ (Neubauer 2010, S. 16).

Viele von Jacobys Ansätzen entstanden in enger Zusammenarbeit mit Elsa Gindler. Gemeinsam mit ihr hielt er auch die meisten seiner Kurse ab. Sie ergänzte die Teile der „Körperschulung“ in Jacobys Arbeit: „Erst als ich 1925 in Berlin die Arbeit von Elsa Gindler kennenlernte, sah ich, daß das, was ich bisher vergeblich von der Gymnastik erwartet hatte, möglich und durchführbar ist. Hier war wirklich der Versuch einer Erziehung von der Seite des Körpers her, bei dem die bewußte Auseinandersetzung mit den in jedem Menschen latenten ordnenden Tendenzen des Organismus zur Grundlage aller Arbeit gemacht wurde“ (Jacoby 2003, S. 22). Die Hauptannahme Gindlers formuliert Jacoby hier bereits: Der Körper hat vorangelegte ordnende Mechanismen, die ihn, sofern wir sie nicht stören, zu zweckmäßigen Bewegungen und Haltungen bringen. Da unsere Körper durch unzweckmäßiges Verhalten in diesen natürlichen Vorgängen gestört werden, ist eine bewusste Zuwendung zu diesen Störungen notwendig, um die Entfaltungsmöglichkeiten eines Menschen wiederherzustellen (vgl. Jacoby 1991, S. 466–470).

Von Jacoby gibt es kaum eigene Veröffentlichungen. Die einzigen originalen Publikationen Jacobys sind einige Artikel in Fachzeitschriften in den Jahren 1922 bis 1927. Sie stammen also ausschließlich aus der frühen Arbeit Jacobys. Eine geplante Gesamtdarstellung seiner Arbeit konnte Jacoby aus verschiedenen Gründen nicht realisieren, unter anderem, weil er als jüdischer Emigrant in der Schweiz einem langen Publikationsverbot unterlag (vgl. Neubauer 2010, S. 21–22). Jedoch war es ihm immer ein großes Anliegen, seine Arbeit wissenschaftlich zu dokumentieren und auszuwerten, weswegen er einen großen Teil seiner Kurse auf Tonband aufzeichnete, die er akribisch archivierte. Der Hauptbestandteil dessen, was wir heute von Jacoby lesen können, basiert auf diesen Tonbandaufzeichnungen und Transkriptionen dieser Tonbandaufzeichnungen. Nach Jacobys Tod wurde dieses Material von Sophie Ludwig (und später auch noch von anderen)

ausgewertet und unter Jacobys Namen publiziert. 1980 erschien „Jenseits von Begabt und Unbegabt“. Im Jahr 1986 erschien „Musik. Gespräche – Versuche“, das später von Rudolf Weber in einer erweiterten Neuausgabe wiederveröffentlicht wurde (Jacoby 2003; vgl. Neubauer 2010, S. 9).

Volker Biesenbender

Volker Biesenbender kam 1950 in Duisburg zur Welt und ist Geiger und Musikpädagoge. Er besuchte die Yehudi Menuhin Schule in England und galt als Yehudi Menuhins liebster Schüler. Dort wurden auch die Grundsteine für seine unkonventionellen musikalischen Ansichten gelegt. Seine internationalen Konzertreisen brachten ihn auf alle Kontinente und in die verschiedensten Kulturkreise. Er spielte unzählige Konzerte mit Musiker*innen aus Asien, Afrika und der Roma- und Sintikultur. Er berichtet von der Lebensfreude und musikalischen Gegenwärtigkeit, die er bei Musiker*innen anderer Kulturen wahrnahm. Biesenbenders Texte sind durchzogen von Gesprächen mit afrikanischen oder asiatischen Freunden, die ihn viel darüber gelehrt haben, wie unmittelbar und lebendig musizieren sein kann, und die ihn auch immer wieder damit konfrontierten, wie viel von dieser Lebendigkeit in der europäischen Musiktradition verlorengegangen ist. Biesenbender setzte sich mit der Frage auseinander, wodurch diese Lebendigkeit bei den außereuropäischen Musiker*innen entsteht, und wie auch wir einen solchen Zugang wiedererlangen könnten. Dabei legte er großen Wert darauf, nicht einfach unreflektiert fremde Methoden fremder Kulturen zu imitieren, sondern zentrale Elemente zu erkennen und diese auf eine passende Weise in unsere Kultur zu integrieren (vgl. Biesenbender 1992, S. 25–26).

Biesenbender meint: „Ich sehe mich vor allem als praktischen [sic] Musiker, der bisher wenig Zeit und Gelegenheit hatte, seine pädagogischen Erfahrungen schriftlich auszuformulieren“ (Biesenbender 1992, o. S.). Daher beschränken sich die Publikationen Biesenbenders auf ein Buch und einige Fachartikel. Bei dem Buch „Von der unerträglichen Leichtigkeit des Instrumentalspiels“ (Biesenbender 1992) handelt es sich um drei Vorträge, die Biesenbender in England, Deutschland und der Schweiz hielt und später mit Hilfe seiner Notizen aus dem Gedächtnis verschriftlichte (vgl. Biesenbender 1992 Vorwort o. S.). Diese sind keine wissenschaftlichen, strukturierten Ausführungen seiner Erkenntnisse, sondern Berichte dessen, was ihm in seiner Laufbahn begegnet ist, und Schlüsse, die er daraus zog. Während seiner Arbeit an den Vorträgen stieß Biesenbender auf Schriften von Heinrich Jacoby und fand in diesen viele seiner eigenen Ansichten wieder: „Hier hatte jemand mit einfachen und sachlichen Worten, voll Wärme und Integrität, auf den Punkt gebracht, worum ich mich seit Jahren auf vielen Umwegen bemüht hatte“ (Biesenbender 1992, o. S.).

In der 1991 verfassten Einführung zu „Von der unerträglichen Leichtigkeit des Instrumentalspiels“ schreibt Biesenbender: „Hinzuzufügen ist noch, dass diese ‚unordentlichen‘ Texte als eine Art Vorspiel für eine grössere und diszipliniertere methodische Arbeit gedacht sind, die in einiger Zeit erscheinen soll“ (Biesenbender 1992). Eine solche Arbeit liegt leider bis heute nicht vor.

2 Tastendes Musizieren – Der Bezug zum Körper

Dieses Kapitel widmet sich dem körperlich-motorischen Aspekt des Erlernens eines Musikinstruments. Im Laufe der Arbeit verdichtet sich die Annahme, dass die Trennung von technischen und musikalischen Inhalten die Unmittelbarkeit zwischen Musizierendem*r und Musik behindern kann. Um allerdings eine theoretische Auseinandersetzung mit der Thematik zu ermöglichen, scheint es trotzdem sinnvoll, die beiden Teile zunächst isoliert zu betrachten, um die einzelnen Aspekte klarer benennen zu können. Im Anschluss müssen aber natürlich auch die Vernetzungen der Teile berücksichtigt und die Thematik in ihrer Ganzheitlichkeit angesehen werden.

2.1 Das Körperverständnis des europäischen Instrumentalunterrichts

Viele Personen, die sich mit ganzheitlichen Formen, ein Instrument zu erlernen, beschäftigten, beschreiben die selbstregulierenden Funktionen unseres Organismus. Sie gehen von der Fähigkeit unseres Körpers aus, sich selbst nach seiner inneren Logik und in der für ihn zweckmäßigsten Art und Weise zu organisieren. Unser Körper hat die Fähigkeit, aus allen ihm begegnenden Zuständen den für ihn geeignetsten herauszufiltern. Jacoby vergleicht das Lernfeld Musik gerne mit dem Erlernen der Muttersprache (vgl. Jacoby 1984a, S. 12, 1984b, S. 36–37). Ein Kind kann seine Muttersprache in wenigen Jahren bis zu einem sehr guten Niveau erlernen. Dabei lernt es nicht nur die Grammatik, Aussprache und Bedeutung der Sprache, sondern auch feine Unterschiede in Tonfall und Intonation zu unterscheiden. Außerdem kann es die verbale Information mit nonverbalen Informationen wie Körpersprache und Mimik verknüpfen und so in einem feinmaschigen ganzheitlichen Netz die Bedeutung des Gesagten verstehen. Die Kommunikation ist um vieles komplexer als die Summe der gesprochenen Wörter und dennoch kann ein Kind sie ohne systematische Unterweisungen erlernen.

Der Neurowissenschaftler Manfred Spitzer unterscheidet zwischen explizitem und implizitem Wissen. Während explizites Wissen das ist, was wir sprachlich strukturiert erklären können, ist implizites Wissen alles, was wir tun und anwenden können. Zur Verdeutlichung nutzt Spitzer ein Beispiel aus der Sprache: „Wussten Sie, dass die Verben, die auf *-ieren* enden, das Partizip Perfekt ohne *ge* bilden? Wir sind gestern gelaufen, sind aber nicht durch den Wald *ge-spaziert*, sondern nur *spaziert*. Auch habe ich mir die Brusthaare gekürzt, mich aber nicht *ge-rasiert*“ (Spitzer 2006, S. 59). Diese und unzählige andere Grammatikregeln brauchen wir nicht explizit zu wissen, um sie richtig anwenden zu können (vgl. Spitzer 2006, S. 59).

Umgekehrt lassen sich daraus auch für das Lernen Schlüsse ziehen. Unser Können (implizites Wissen) entsteht durch das Lernen an Erfahrungen und Beispielen, nicht durch das Auswendiglernen von Regeln (vgl. Spitzer 2006, S. 78). Wir müssen uns bewusst machen, dass eine systematische Unterweisung immer nur ein grobes Skelett des zu vermittelnden Inhalts darstellen kann. Die Bedeutung der Worte und die Regeln der Satzbildung könnten direkt vermittelt werden, vielleicht auch noch ein Hinweis auf die Bedeutung unterschiedlicher Intonationen. Jedoch all die feinen Differenzierungen und deren intuitive Anwendung lernt unser Unterbewusstsein durch vielfältige Auseinandersetzung mit der Materie. Der größere Teil unserer Lernprozesse passiert unterbewusst und lässt sich nur schwer direkt steuern.

Derselbe Vergleich ließe sich auch anhand des motorischen Lernens anstellen. Nur der kleinste Teil unserer Körperaktivitäten ist für uns bewusst wahrnehmbar, geschweige denn direkt beeinflussbar. „Jede Körperbewegung geht nach innen weiter in Bereiche hinein, die einer Anspannung des Willens nur teilweise (z.B. Kreislauf, Atem) oder überhaupt nicht (Drüsentätigkeit usw.) zugänglich sind: jede willkürliche Bewegung löst letztlich viele unwillkürliche Bewegungen aus“ (Biesenbender 1992, S. 66). Viele unserer Körperfunktionen lassen sich nicht bewusst steuern. Andere, wie das Gehenlernen oder die feine Abstimmung unserer Muskelaktivität auf die auszuführende Tätigkeit, funktionieren reibungsfrei ohne bewusste Beeinflussung durch unsere Kognition. Es stellt sich also die Frage, wo und in welchem Ausmaß es zweckmäßig ist, in diese natürlichen Lernvorgänge einzugreifen. In Bezug auf das Erlernen eines Instruments schreibt Biesenbender: „Instrumentalspiel erfordert nicht mehr bewusste Kontrolle als vergleichbare Zweckbewegungen“ (Biesenbender 1992, S. 32).

Dabei ist es wichtig zu erkennen, welche Faktoren diese natürlichen Entwicklungen begünstigen. Der oben beschriebene Prozess des Sprechenslernens passiert in einem optimalen

Lernumfeld, das Kind ist permanent umgeben von Menschen, die Experten sind im Sprechen ihrer Muttersprache. Es hört diese ständig und in den unterschiedlichsten Situationen und Kontexten. So ist die Motivation, seine eigenen Bedürfnisse auch mithilfe dieser Sprache äußern zu können, permanent vorhanden. Auch für das instrumentale Lernen stellt sich also die Frage, wie solche optimalen Bedingungen herzustellen sind.

Neben den begünstigenden Faktoren müssen wir uns auch über mögliche Störungen Gedanken machen. Jeder unbewusste natürliche Prozess ist durch falsche Beeinflussung – die meist auch unbewusst oder zumindest unwissend passiert – leicht aus seinem Gleichgewicht zu bringen. Die Auseinandersetzung mit den selbstregulierenden Eigenschaften des Körpers führt die oben genannten Autoren zum selben Problem: Unsere Körper sind von ihrer natürlichen Selbstwahrnehmung entfremdet. Wir haben die feine Wahrnehmung dafür, was unserem Körper entspricht, verloren. Renate Wieland meint: „Mimesis ist heute weitgehend Kindern und Künstlern vorenthalten. Unser Körper ist durch die Mechanisierung unserer Umwelt entfremdet und desensibilisiert“ (Wieland und Uhde 2002, S. 16).

Die Bereitschaft, sich von den feinen Prozessen, die in unserem Körper ablaufen, bewusst oder unbewusst verändern zu lassen, ist Grundvoraussetzung für das Funktionieren unserer Selbstregulation. Biesenbender formuliert sehr drastisch, wie viel wir von unserer natürlichen Selbstwahrnehmung historisch bedingt verloren haben: „Die Spuren jahrhundertelanger Körperverdrängung sind unübersehbar. Überall gibt es ‚tote Punkte‘ in der Wahrnehmung unseres Selbsts, grundlegende körperlich/seelische Zusammenhänge, von denen wir so entfremdet, ja abgetrennt sind, dass uns ihr Fehlen oft kaum auffällt“ (Biesenbender 1992, S. 70).

2.1.1 Historischer Kontext - ein mechanistisches Weltbild

Biesenbender erläutert anschaulich, auf welche Tradition unser Instrumentalunterricht zurückblickt. Die Instrumentalschulen von Leopold Mozart (Mozart 1991), Francesco Geminiani (Geminiani und Walls 2021) und anderen Zeitgenossen sind mit ihrer Detailfreude und strikten Bewegungsmodellen „Kinder ihrer Zeit“ (Biesenbender 1992, S. 17). Sie sind entstanden in dem kulturellen Ambiente von Rationalismus und Aufklärung. In den Dressuren der Spanischen Hofreitschule und den symmetrischen zurechtgestutzten Formen der Prunkgärten lässt sich die Mode der Zeit gut nachempfinden. Es galt als Ideal, naturwüchsiges Leben in strikte kontrollierbare Formen zu gießen. Freie, natürliche, unkontrollierbare Ordnung wurde durch eine schematisierte rationale und künstliche ersetzt. Viele Meilensteine in den Naturwissenschaften entstanden aus dem unstillbaren Bedürfnis dieser Zeit, die äußere

und innere Welt des Menschen immer detaillierter zu begreifen. Die Dinge wurden als die Summe ihrer Einzelteile verstanden, deren Anordnung man verstehen und nach eigenen Vorstellungen beeinflussen konnte. Dieselben Herangehensweisen galten für das Erlernen von Musik und Instrumentalspiel: „Auch aus den damaligen Instrumentalschulen spürt man diesen geradezu leidenschaftlichen Glauben an eine strenge mechanistische Ordnung, in der sich alle Lebenserscheinungen, reduziert auf ihre Grundbausteine, aus der Anordnung und Bewegung ihrer Teile erklären lassen“ (Biesenbender 1992, S. 17–18). Das Instrumentalspiel wurde in seine mechanischen Grundbausteine zerlegt. Dazu wurde musikalisches Lernen in zwei klar voneinander abgetrennte Teilbereiche zerlegt: Zum einen in den körperlich-motorischen Teil, zum anderen in den künstlerisch-ästhetischen. Biesenbender bringt ein sehr aussagekräftiges Zitat des Violinisten und Komponisten Rudolf Kreutzers, das dessen Auffassung von der Wichtigkeit rein mechanischer Studien veranschaulicht: „Die Violine ist ein schweres Instrument, wo das kleinste Versehen die grössten Fehler nach sich zieht; man kann daher das Studium des Mechanischen Anfängern nicht genugsam empfehlen. [...] Ehe sie sich an den Ausdruck wagen, müssen sie sich gänzlich dem Studium des Mechanischen widmen“ (Kreutzer, zit. n. Biesenbender 1992, S. 18).

Das Mechanische kann, wenn es erst einmal vom Ausdruck getrennt ist, in allen Einzelheiten betrachtet und trainiert werden. Linke und rechte Hand werden einzeln behandelt, alle Finger, möglicherweise sogar Fingerglieder, werden in ihre optimale Stellung gebracht. „Bei den nun folgenden kleinen Finger-Übungen sehe man auf die richtige Handstellung, sowie darauf, daß die Finger nicht einknicken“ (Damm 1868, S. 9, zit. n. (Gellrich 1992, S. 54). Die für das Instrumentalspiel benötigten Bewegungen werden in isolierten Übungen erlernt, die je einer spezifischen Technik gewidmet sind. So entsteht ein möglichst umfangreiches Arsenal an Techniken, die dann in der entsprechenden Situation abgerufen werden können. Dabei wird möglichst systematisch vorgegangen, so wie es die Instrumentalschule und die Lehrperson vorsieht, um die von Kreutzer angesprochenen „kleinen Versehen“ von Anfang an bestmöglich zu vermeiden. Nicht nur die Ausführung der Bewegung, sondern auch welche Techniken wann erlernt werden, kann so einem systematischen Schema folgen, um sicherzustellen, dass keine als wichtig erachtete Technik vergessen wird. Es gibt ganz klare Hierarchien: Einerseits von der*dem Lehrenden zu dem*der Lernenden – die Lehrperson weiß die allgemeingültigen richtigen Bewegungsformen und gibt diese an den*die Lernende*n weiter, damit diese*r ohne unnötige Umwege vom bereits erworbenen Wissen der Lehrperson profitieren kann. Andererseits gibt es aber noch eine zweite Hierarchie von der Ratio des*der Lernenden zu dessen*deren Körper. Die Ratio

ist in Besitz des reinen analytischen objektiven Wissens und gibt dieses an den unwissenden, beschränkten Körper weiter. Emil Krall verglich den Körper mit einer militärischen Einheit: „Deine Finger gleichen einer Armee, dein Gehirn dem Generalstab. Deine Nerven sind Telegraphendrähte oder Adjutanten, die die Befehle vermitteln. Deine Muskeln sind Offiziere und Unteroffiziere, die blind gehorchen“ (Krall 1910, S. 23-24, zit. n. (Gellrich 1988, S. 179)). Die hierarchische Ordnung ist in dieser Sichtweise ganz klar, der „bewusste Wille“ (Krall 1910, S. 23-24, zit. n. (Gellrich 1988, S. 179)) gibt als „Kriegsherr“ (Krall 1910, S. 23-24, zit. n. (Gellrich 1988, S. 179)) die Befehle, der restliche Körper ist dafür vorgesehen, diese Befehle zu übermitteln und auszuführen. Ein Informations- und Wissensfluss in die andere Richtung ist nicht vorgesehen. Es ist also Aufgabe der Ratio, sich den Körper gehorsam zu machen und keine Ausreißer zu dulden, und Aufgabe des Körpers, der Ratio zu gehorchen (vgl. Biesenbender 1992, S. 17–20). Der Musikpädagoge Wolfgang Lessing beschreibt diesen Zugang zu Körper als „fremdbestimmte Zurichtung“ (Lessing 2014, S. 19), in der es nicht um die Entfaltung des Körpers gehe. In dieser Sichtweise sei musikalische Technik „Inbegriff und Resultat eines gewalttätigen Disziplinierungsprozesses“ (Lessing 2014, S. 19).

2.1.2 Detaillierte Bewegungsanweisungen

Es scheint sinnvoll und notwendig, sich mit unserem historischen Erbe auseinanderzusetzen, um bewusst entscheiden zu können, was wir davon erhalten und was wir ersetzen wollen. Biesenbender führt aus, dass die strengen Drillschulen der letzten Jahrhunderte heute in Europa größtenteils verschwunden sind. Politik, Kultur und Pädagogik haben sich verändert und die Arbeitsweise in den heutigen Schulen und Musikschulen lassen sich wohl kaum mit damals vergleichen. Dennoch ist etwas von den gedanklichen Grundlagen erhalten geblieben. „[...] wenn wir es differenziert betrachten, ist unsere Schulmethodik immer noch so etwas wie eine detaillierte Gebrauchsanweisung für ein besonders kompliziertes technisches Gerät: für den Menschen!“ (Biesenbender 1992, S. 20). Das Bild der größtmöglichen Kontrolle ist nach wie vor ein prägendes Element in unserem Verhalten – Kontrolle der Lehrperson über die Schüler*innen und Kontrolle der Ratio über den eigenen Körper (vgl. Biesenbender 1992, S. 20).

Europäische Methoden zum Erlernen eines Instruments haben zum Ziel, im Sinne der Effizienz möglichst detaillierte Bewegungs- und Haltungsschulen zu entwickeln. Es wird davon ausgegangen, dass es eine perfekte Spielhaltung gibt und eine immer gleichbleibende optimale Bewegung, um einem spieltechnischen Problem gerecht zu werden. Wenn nun ein*e Lernende*r eine falsche Haltung lernt, ist das ein Umweg, der nicht auf schnellstem Wege zur

optimalen Technik führt. Je mehr solche falschen Techniken automatisiert werden, desto mehr Arbeit ist es, diese später wieder zu korrigieren. Es liegt also nahe, dass es effizienter ist, dem*r Lernenden von Anfang an ausnahmslos die richtige Technik beizubringen. Ein*e Anfänger*in am Instrument kann allerdings noch nicht eigenständig erahnen, welche bestimmte Haltung für das spätere anspruchsvollere Spiel geeignet sein wird. Es ist also notwendig, dass die Lehrperson sehr detaillierte Bewegungsanweisungen gibt, die im Zweifelsfall jedem Fingerglied einzeln die richtige Position erläutern.

Diese Entwicklung einer systematischen, mechanistischen Instrumentalschule ist nachvollziehbar und klingt effizient. Das bestätigt sich laut Biesenbender auch in der Praxis: „Das allgemeine geigerische Niveau ist in den letzten 70 Jahren geradezu schwindelerregend gestiegen“ (Biesenbender 1992, S. 21). Aber zu welchem Preis? Biesenbender beschreibt, dass es in den letzten hundert Jahren vermehrt Stimmen gibt, die sich über den musikalischen Substanzverlust beklagen und das direkt mit den technischen Lehrmethoden in Verbindung bringen (vgl. Biesenbender 1992, S. 21). So schreibt zum Beispiel der Dirigent und Komponist Wilhelm Furtwängler: „Die grössere technische Korrektheit und Kontrolle, die erreicht wird, ersetzt nicht den Mangel an Inspiration, hat aber verhängnisvolle Folgen für das Musizieren. Die übermässige technische Kontrolle d.h. die gleichmässig durchgeführte technische Vollendung aller Einzelheiten, die als solche einen ganz anderen Aspekt bieten als sie von ihren Schöpfern, die sie vom Ganzen aus dachten, gemeint waren, verhindert die geistige Bindung derselben zum Ganzen. Der Darstellende lebt dadurch nicht mehr unmittelbar mit, sondern verhält sich in steigendem Mass kontrollierend, beobachtend, arrangierend. [...] Er verliert damit nicht weniger als das sichere Gefühl für Notwendigkeit und Wahrhaftigkeit des künstlerischen Ablaufes. Eine als Selbstzweck erworbene Technik lässt sich schwer beeinflussen, beeinflusst aber ihrerseits. Standardisierte Technik schafft rückwirkend standardisierte Kunst, die - zum allgemeinen Erstaunen – im selben Mass, wie sie gekonnter wird, immer überflüssiger zu werden scheint“ (Furtwängler o. J., zit. n. Biesenbender 1992, S. 21–22).

2.2 Der selbstregulierte, reaktionsbereite Körper

Im vorhergehenden Abschnitt wurde festgestellt, welche Verhaltensmuster wir in Bezug auf motorisch-technisches Lernen gewohnt sind. Im herkömmlichen instrumentalen Lernen liegt eine starke Trennung zwischen technischen und musikalischen Aspekten vor und der technische Aspekt soll durch möglichst ideale Bewegungsschablonen erlernt werden. Es wurde kurz beleuchtet, aus welchem kulturellen Hintergrund diese Methoden kommen, und

eine allgemeine Entfremdung unserer natürlichen Körperwahrnehmung festgestellt. Außerdem wurde angedeutet, dass ein Zusammenhang zwischen diesem mechanisch-technischen Zugang und einem uninspirierten musikalischen Vortrag besteht.

Auf der Suche nach Unmittelbarkeit sind die oben dargestellten Zugänge nicht zielführend. Im folgenden Abschnitt soll daher eine alternative Idee von motorischen Lernprozessen erarbeitet werden. Dabei ist die Ausgangslage die Suche nach einem Umgang mit motorischen Lernprozessen, der eine selbstbestimmte Entfaltung des Organismus ermöglicht, mit der sich Hand in Hand auch die musikalisch-künstlerischen Kompetenzen entfalten können. Es werden einige Kernaspekte herausgearbeitet, welche im Groben die Gliederung des folgenden Abschnittes ergeben. Dabei ist allerdings zu beachten, dass alle Teilaspekte unzertrennlich miteinander verwoben sind und eins ins andere führt und umgekehrt.

2.2.1 Selbstregulation – Die Intelligenz des Körpers

Renate Wieland und Jürgen Uhde betrachten den Körper als „das erste Instrument der Musik“ (Wieland und Uhde 2002, S. 24). Wie ein Musikinstrument soll auch der Körper gestimmt werden. Das bedeutet, er soll in einen für das Instrumentalspiel optimal geeigneten Zustand gebracht werden. Dieser optimale Zustand ist eine „universelle Harmonie zwischen Körper und Geist“ (Wieland und Uhde 2002, S. 24). Sie beschreiben einen Idealzustand, in dem alle geistigen und körperlichen Funktionen wachsam, aufnahmefähig und frei von Störungen ineinanderfließen. Um diesem Idealzustand näher zu kommen, müssen wir lernen, die Empfindungen unseres Körpers in all ihren Details wahrzunehmen. Diesen Prozess nennen Wieland und Uhde „Mimesis [...] an den eigenen Organismus“ (Wieland und Uhde 2002, S. 16). Unter dem Begriff Mimesis verstehen sie einen Prozess, in dem eine Sache ihrem inneren ursprünglichen Kern ähnlich wird. Mimesis an sich selbst bedeutet wahrzunehmen, was dem ursprünglichsten Wesen des eigenen Organismus entspricht, gelöst von allen erlernten und erdachten Verhaltensmustern (vgl. Wieland und Uhde 2002, S. 16–17). Jacoby hat denselben Gedanken an anderer Stelle sehr treffend formuliert: In seinem Verständnis braucht es dafür „nichts kompliziertes Theoretisches, sondern alleine die Bereitschaft, gewissermaßen ‚sich selbst zu begegnen‘; aber nicht bloß seinen Gefühlen und seinen Reflexionen begegnen zu wollen, sondern sich selbst als Ganzem [...], nicht bloß ‚sich selbst zu begegnen‘ als jene Karikatur, die Erziehung und Verhältnisse aus uns gemacht haben mögen, sondern sich selbst dabei als jenes Wesen mit all den Möglichkeiten und

Entfaltungstendenzen zu entdecken, als das wir ursprünglich entstanden sind“ (Jacoby 1991, S. 47–48).

Ein wichtiger Teil der Mimesis an den eigenen Körper ist ein Zustand, den Wieland und Uhde als ein „Zu-sich-selber-Kommen“ (Wieland und Uhde 2002, S. 24) beschreiben. Genau betrachtet müssen wir dafür keine neuen Verhaltensmuster lernen: „Dieses Zu-sich-selber-Kommen im eigenen Körper ist ein eher passives Geschehen, ein Hören auf die eingeborene Körperintelligenz, ein Wahrnehmen der Körperempfindung, Wirkenlassen der vegetativen Selbststeuerung“ (Wieland und Uhde 2002, S. 24). Unser Körper hat eine feine Wahrnehmung dafür, wann eine Bewegung oder eine Haltung ausgeglichen und leicht ist und wann verspannt. Jedoch sind die spontanen Bewegungsimpulse, die uns unser Körper mitteilt, oft so schwach, dass wir lernen müssen, unsere Wahrnehmung wieder für sie zu öffnen.

Der Fagottist und Musikpädagoge Wolfgang Rüdiger schreibt dazu in Anlehnung an Feldenkrais: „Wichtig ist, dass wir uns bei allem, was wir tun, bewusst wahrnehmen und jeder Änderung unseres Körpergefühls nachspüren“ (Rüdiger 2007, S. 25). Rüdiger schlägt verschiedenste praktische Übungen vor, die helfen können, die Wahrnehmung für den eigenen Körper zu wecken und zu vertiefen. „Der stabile und bewegliche, elastisch-reaktionsbereite Stand (oder Sitz) ist die erste Bedingung freien Musizierens“ (Rüdiger 2007, S. 25). Dazu empfiehlt er, zunächst die Fußsohlen und deren Kontakt zum Boden wahrzunehmen und dann Stück für Stück den ganzen Körper „durchzukämmen“ (Rüdiger 2007, S. 26). Danach kann der Körper in verschiedenste pendelnde Bewegungen gebracht werden, die zunächst immer größer werden und dann wieder zur Ruhe kommen. Nun kann die Wahrnehmung wieder auf die Fußsohlen gelenkt werden – wie spüren sie sich jetzt an? Hat sich der Kontakt zum Boden verändert? (vgl. Rüdiger 2007, S. 25–26). Ein wichtiger Aspekt bei diesen Übungen ist, nicht gezielt einen gewissen Körperzustand herzustellen, sondern einen Bewegungsimpuls zu setzen und die dadurch im Körper entstehenden Veränderungen wahrzunehmen. Dieser Zugang findet sich auch bei Moshé Feldenkrais, Frederick Matthias Alexander und Elsa Gindler wieder (vgl. Gindler 1926, S. 4; Feldenkrais 2013, S. 141; Alexander 2001, S. 1–25). Das Hauptaugenmerk liegt auch hier auf dem Beobachten (Empfangen) des Körpers und nicht darauf, aktiv Veränderungen herbeizurufen (senden).

Bei dieser Auseinandersetzung stoßen wir allerdings nicht nur auf unsere natürlichen Bewegungsimpulse unseres Körpers, sondern auch auf „Reflexe von Fehlhaltungen“ und „habituierten Störungen“ (Wieland und Uhde 2002, S. 25). Es reicht also nicht, einfach allgemein auf unsere Körperintelligenz zu vertrauen – wir müssen zunächst eine Distanz zu unseren Gewohnheiten herstellen. Durch kinästhetische Beobachtungen und gezieltes

Fragenstellen an unseren Organismus können wir die Empfindung für unsere mimetischen Regungen wieder wecken, durch die wir uns selbst ähnlicher werden (vgl. Wieland und Uhde 2002, S. 24–25). Da wir an viele angespannte Haltungen und gestörte Bewegungen gewohnt sind, ist es hilfreich, den Körper zunächst bewusst in verschiedene Haltungen zu bringen, um ihm zu ermöglichen, die für ihn aktuell angenehmste auszuwählen. Um zum Beispiel zu einer für das Klavierspiel geeigneten bewegungsbereiten Sitzhaltung zu finden schlagen Wieland und Uhde vor, den Körper zunächst der Schwerkraft zu überlassen, um ihn dann, Stück für Stück in sein aufgerichtetes Gleichgewicht zu bringen. Dabei soll immer der Zug der Schwerkraft gespürt werden. Die Frage, wie die Schwerkraft auf all unsere Glieder wirkt, kann diese Wahrnehmung vertiefen. Jede unserer Bewegungen hat die Schwerkraft als Gegenspieler. Eine weitere Frage, welche die innere Selbstwahrnehmung fördern kann, ist die nach der Balance. Der Körper balanciert ständig sein Gewicht rund um seine Schwerpunkte. Können wir diese Schwerpunkte wahrnehmen? Was verändert sich durch eine leichte Bewegung in eine Richtung? Um unser entspanntes Gleichgewicht zu finden, hilft es zu spüren, wie jede Bewegung alles mitbeeinflusst. Wenn ein Bein mehr Gewicht bekommt, wird irgendwo das Gewicht weniger (vgl. Wieland und Uhde 2002, S. 25–26).

Die zweckmäßige Entfaltung des Körpers

Ähnliche Erkenntnisse lassen sich bei Heinrich Jacoby und Elsa Gindler finden. Sie beschreiben als Ideal einen wachen Körperzustand, in dem die körperlichen, geistigen und seelischen Kräfte im Gleichgewicht sind und als Gesamtes eine Funktionseinheit bilden (vgl. Gindler 1926, S. 1). Jacoby schreibt von „latenten ordnenden Tendenzen des Organismus“ (Jacoby 2003, S. 22), durch die er sich selbst in einen zweckmäßigen Zustand bringt, wenn wir ihn nicht durch unzweckmäßiges Verhalten darin stören. Ähnlich wie Wieland und Uhde den Zustand des *Zu-sich-Kommens* beschreiben, schreibt Jacoby von einem „Stillwerden“ (Jacoby 1991, S. 47). Darauf aufbauend kann die Aufmerksamkeit auf den inneren Zustand des Körpers und die Zustandsänderungen durch Reize von außen gerichtet werden (vgl. Jacoby 1991, S. 13).

Jacobys Interessen und Arbeitsfelder verlagerten sich ausgehend von der Musik im Laufe seines Lebens zuerst in Richtung Musikpädagogik und dann mehr und mehr zur Allgemeinpädagogik. In seiner musikalischen Arbeit stellte er fest, dass die musikalische Ausdrucksfähigkeit der meisten Erwachsenen gestört ist. Er kam zu dem Schluss, dass es, um diese Störungen zu lösen, ganz neue Arten der Betrachtung auf die Funktionsweisen des menschlichen Organismus benötigte als in der konventionellen Musikpädagogik seiner Zeit üblich war. Davon ausgehend erkannte er zunehmend, dass diese Störungen auch in allen

anderen Lebensbereichen vorlagen, sodass er schlussendlich in seinen Kursen allgemein an der Entfaltung bzw. Nachentfaltung der menschlichen Ausdrucksmöglichkeiten arbeitete (vgl. Jacoby 2003, S. 11–24).

Eines der Kernelemente dabei war das „zweckmäßige Verhalten“ (Jacoby 1991, S. 102). Dieses zweckmäßige Verhalten bezieht Jacoby auf Bewegungsprozesse, Äußerungsprozesse, Denkprozesse und Wahrnehmungsprozesse (vgl. Neubauer 2010, S. 30–31). Die Grundlage all seiner Betrachtungen über zweckmäßiges Verhalten ist die „biologische Ausrüstung“ (Jacoby 1991, S. 16) des Menschen. Als biologische Ausrüstung bezeichnet Jacoby alle durch die Entwicklungsgeschichte entstandenen Organe, Funktions- und Verhaltensweisen des Menschen. Auch der Mensch ist den auf der Erde wirksamen Naturgesetzen unterworfen (vgl. Jacoby 2010, S. 121). Alle Funktionsformen des Menschen entstanden laut Jacoby durch die Auseinandersetzung mit den Gesetzmäßigkeiten der Natur und als Reaktion auf diese: „Die biologische Ausrüstung für den Kontakt des Menschen mit der Umwelt ist nicht zufällig so strukturiert, sondern ist im Laufe der Entwicklung der Lebewesen durch den Zwang zur Auseinandersetzung mit den gesetzmäßigen Gegebenheiten der ihn umgebenden Natur entstanden“ (Jacoby 1991, S. 16). Jacobys Ansatz beruht darauf, diese Gesetzmäßigkeiten auf das Genaueste zu studieren: „Bei unserer Prüfung der Voraussetzungen, unter welchen eine möglichst weitgehende Entfaltung des Menschen gesichert werden kann, haben wir deshalb eine Fülle elementarer Tatbestände und gesetzmäßiger Bedingungen so einzubeziehen, wie sie vom Standort der Physik und Chemie, der Biologie und der Physiologie aus lesbar werden“ (Jacoby 2010, S. 121). Diese naturwissenschaftlichen Fachgebiete müssen Jacoby zufolge betrachtet werden, um aus ihnen die zweckmäßigen Verhaltensweisen herzuleiten. „Insbesondere unser Interesse an zweckmäßiger Bewegung und zweckmäßigem Arbeitsaufwand verlangt bewusste Auseinandersetzung mit den gesetzmäßigen Bedingungen von Schwerkraft, Dichte, Zug, Gewicht und Gleichgewicht etc.“ (Jacoby 2010, S. 121).

Jacoby stellt fest, dass die biologische Ausrüstung die Grundanlage ist, die jedem Menschen gleichermaßen gegeben ist und die ihn dazu befähigt, allen Anforderungen unseres Alltags gerecht zu werden. „Diese biologische Ausrüstung ist bei jedem organisch Gesunden völlig ausreichend sowohl zur Wahrnehmung alles dessen, wofür diese Organe geschaffen und wahrnehmungsfähig sind, als auch zum positiven Gestaltenkönnen und zur positiven Bewältigung aller kulturellen Forderungen“ (Jacoby 1991, S. 16). Jeder Mensch hat demnach, sofern keine pathologischen Störungen vorliegen, dieselben biologischen Voraussetzungen. Zweckmäßiges Verhalten ist nun ein solches, das den Körper und alle seine Funktionen in der

Art und Weise nutzt, wie sie von der Natur in unserer biologischen Ausrüstung angelegt wurde (vgl. Le Brun-Hölscher 1987, S. 14).

Um zu verstehen, welche physisch motorischen Zustände laut Jacoby und Gindler Voraussetzung für eine ungestörte Entfaltung sind, wollen wir zunächst den zweckmäßigen Ablauf von Bewegungsprozessen betrachten. Der folgende Abschnitt bezieht sich in erster Linie auf Gindler, da sie die Bewegungs-Aspekte in den gemeinsamen Kursen mit Jacoby übernahm.

Elsa Gindler stellt fest, dass bei den meisten Erwachsenen das Gleichgewicht zwischen körperlichen, seelischen und geistigen Kräften gestört ist, wodurch das ganzheitliche *Sich-Erleben* gestört wird. Als Sich-Erleben bezeichnet Gindler die Fähigkeit des Menschen, die inneren und äußeren Prozesse und Zustände des Körpers wahrnehmen zu können. Dieses Sich-Erleben kann nicht durch rein gymnastische Übungen wiedererlangt werden, sondern benötigt eine ganz bewusste Hinwendung des Geists zu den körperlichen Prozessen. Das bewusste Verfolgen der körperlichen Vorgänge sollte dabei nicht nur während der Arbeit mit Gindler passieren, sondern ganz besonders auch im alltäglichen Leben. Dadurch wollte Gindler ihre Schüler*innen zu einem bewussten Empfinden ihres eigenen Zustandes und ihrer Zustandsänderungen führen. Nur so können sie ihre eigenen Entfaltungsmöglichkeiten erfahren (vgl. Le Brun-Hölscher 1987, S. 36–37).

Um verständlich zu machen, zu welchen Ergebnissen zweckmäßiger Bewegung und Haltung Gindler und Jacoby kamen, sollen hier einige Beispiele genannt werden. Dabei ist es aber wichtig, sich bewusst zu halten, dass beide in ihren Kursen nie fertige Ergebnisse vermittelten. Stattdessen setzten sie Anregungen, um den Teilnehmenden selbst ihre eigenen Erkenntnisse zu ermöglichen. Durch Versuche, Fragen und Aufforderungen sollten sie, von innen heraus, der wirkenden zweckmäßigen Gesetze gewahr werden und lernen, sie immer tiefer wahrzunehmen. Es war Gindlers Überzeugung, dass nur dadurch ganzheitliche Veränderung bei ihren Schüler*innen eintreten konnte. „[...] alles Korrigieren von außen her hat wenig Wert; es muß eins mit dem andern so durchdacht, durchfühlt, mit den tausendfachen Vorkommnissen im Leben untrennbar verbunden werden, daß es zum Wesen des Menschen wird, daß es jeden Augenblick instinktiv ausgeführt wird“ (Gindler 1926, S. 15).

Atmung

Gindler zufolge steht jede Bewegung in Zusammenhang mit der Atmung. Die Atmung beeinflusst die Bewegung und diese wiederum die Atmung. Der natürliche Fluss dieser Wechselwirkung lässt sich bei Kindern und Tieren beobachten. Der Atem fließt frei in der

Intensität wie es die Bewegung erfordert. Bei Erwachsenen ist dieser natürliche Fluss jedoch oft gestört. In Stresssituationen in unserem Alltag lässt sich beobachten, wie wir unsere Schultern hochziehen und unsere Muskeln verkrampfen. Willkürlich ziehen wir Luft ein oder halten diese sogar an. Genau das verstärkt aber den Stresszustand, es macht uns starr und handlungsunfähig. Wenn man sich in einer solchen Situation bewusst ist, wie man den Zustand der Verkrampfung auflöst, dann wird auch die eigene Handlungsfähigkeit wieder hergestellt. „Der Atem fließt freier, die geistige Verwirrung lässt nach, und man kann sich seiner Fähigkeiten wieder bedienen“ (Gindler 1926, S. 8). Um eine Wahrnehmung für den offenen Atem bei ihren Schüler*innen wachzurufen, lässt Gindler sie einfache alltägliche Übungen ausführen. Dabei sollen sie mit ihrem Bewusstsein durchgehend beobachten, ob dies ohne Verkrampfung der Atmung geschehen kann. Wichtiger ist ihr jedoch, dass ihre Schüler*innen lernen, das auch im Alltag zu beobachten. Die Atemverkrampfungen lassen sich meist schon dadurch beseitigen, dass wir daran denken. Die wohltätigen Folgen lassen sich sofort spüren: „[...] so wie wir die Atmung losgelassen haben, merken wir sofort, daß uns die Starrheit verläßt“ (Gindler 1926, S. 9). Eine vollkommene Atmung durchläuft laut Gindler vier Phasen: Einatmung, Ruhelage, Ausatmung, Ruhelage. Die Ruhelage zwischen dem Aus- und Einatmen ist von großer Bedeutung: Sie ist die Pause, in der die Lunge sich auf die nächste Einatmung vorbereitet, in der sich die Zellen öffnen. Sie darf aber kein Anhalten der Atmung sein, sondern eine offene Ruhelage, die auf den Impuls des nächsten Einatmens wartet. Zu oft pumpen wir unsere Lunge schon wieder mit Luft voll, bevor sie bereit dafür ist. Das ist unzweckmäßig, da sich die kleinen Lungenbläschen noch nicht geöffnet haben. Sie sind es, die bei der Atmung mit Sauerstoff versorgt werden müssen. Wenn wir aber einatmen, bevor sich die Lunge ganz entleert hat, entsteht in den Gefäßen ein Stau und dadurch ein beengendes Gefühl (vgl. Gindler 1926, S. 9–12). Diese Art der Atmung, bei der sich die Einatmung erst aus einem inneren Bedürfnis heraus vollzieht, nennt Gindler „Öffnungsatmung“ (Gindler 1926, S. 12). Unsere Bewegungen stehen in direkter Verbindung mit der Atmung. Wenn wir unsere Bewegungen in einer Art und Weise ausführen, bei der wir mit der Bewegung willkürlich Luft anpumpen, dann werden sie unlebendig und gefühllos. Wenn wir uns jedoch so bewegen, dass die Öffnungsatmung dabei ungestört fortfließen kann, dann entstehen leichte und lebendige Bewegungen (vgl. Gindler 1926, S. 11).

Entspannung und Spannung

Mit Entspannung meinen Gindler und Jacoby nicht die totale muskuläre Erschlaffung, sondern einen Zustand höchster „Reagierbereitschaft“ (Jacoby 1991, S. 13). Der Körper ist vollkommen gelöst, aber in einem wachen, bewegungsbereiten Zustand, in welchem er in der

Lage ist, auf alle Reize adäquat zu reagieren. Spannung steht in ständigem Wechselspiel mit Entspannung. Sie ist die Antwort des Körpers auf jegliche Bewegungsanforderungen. Natürliche Spannung zeichnet sich durch eine lustvolle Mühelosigkeit aus und betätigt die Muskulatur in der direkt aus der Anforderung entspringenden Art und Weise (vgl. Gindler 1926, S. 16). Dabei kommt kein Muskel zum Einsatz, der nicht direkt mit dem Zweck der Bewegung in Zusammenhang steht. Verkrampfung ist das Gegenteil von Spannung. Sie ist Resultat unzweckmäßiger Bewegungsabläufe und verhindert die Entfaltung der Leistungsfähigkeit des Menschen. Die Entwicklung einer natürlichen Spannung erfolgt immer aus dem Zustand der Entspannung, nur durch die ständige Wechselwirkung zwischen Entspannung und Spannung entfaltet sich die Leistungsfähigkeit des Menschen (vgl. Gindler 1926, S. 13–16; Le Brun-Hölscher 1987, S. 39–40).

Der Zustand der Entspannung lässt sich am leichtesten erreichen durch ein „Empfinden der Schwerkraft“ (Gindler 1926, S. 14). Wir müssen lernen, den Zug der Schwerkraft in all unseren Gliedern zu spüren, wir müssen fühlen, wie wir all unser Gewicht auf die Erde abgeben. Das gilt sowohl für Ruhepositionen wie dem Liegen, Sitzen und Stehen als auch in Bewegung. Als Beispiel dafür folgt eine kurze Ausführung Jacobys Gedanken über das zweckmäßige Sitzen: Auch im Sitzen lässt sich ein Entspannungszustand herstellen, dazu ist es notwendig, den vollen Kontakt zum Untergrund über das Gesäß und die Füße zu spüren. Wenn man sich das Skelett des Menschen ansieht, dann dienen die Sitzhöcker dazu, einen direkten Kontakt über die Knochen zur Unterlage zu ermöglichen. Eine zusammengesunkene Sitzhaltung kann aus drei Gründen nicht zweckmäßig sein: Erstens verengt sich dabei der Bauch- und Brustraum, wodurch die Organe eingeengt und in ihrer Funktion beeinträchtigt werden. Zweitens geht durch das Kippen des Beckens der satte Kontakt der Sitzhöcker zur Sitzunterlage verloren. Zu guter Letzt ist die aufgerichtete Position die, in welcher der Rumpf am besten in seinem Gleichgewicht ist, das Gewicht kann mit minimalem muskulärem Aufwand von Wirbel zu Wirbel auf die Sitzfläche übertragen werden. Jede andere Position würde eine unnötige Muskularbeit benötigen, und so zu unzweckmäßiger Ermüdung führen (vgl. Le Brun-Hölscher 1987, S. 42–43).

Die Arbeitsfelder von Jacoby und Gindler sind sehr weitgefasst, sie arbeiten sehr allgemein mit unserem alltäglichen Verhalten. Die Bedeutung ihrer Sichtweisen für instrumentales Lernen wird ersichtlich, wenn man die Kernaussage der obigen Absätze betrachtet. Diese ist sehr simpel: Der Körper weiß, was er braucht, wir müssen ihm nur zuhören. Dieser Gedanke lässt sich auch auf Bewegungs- und Haltungsfragen am Instrument übertragen.

2.2.2 Reaktionsbereitschaft

Improvisierendes Lernen

Dore Jacobs betrachtet das Bewegungslernen aus Sicht der Bewegungspädagogik. Sie stellt fest, dass es eine verbreitete Vorstellung sei, dass unsere Bewegungsformen in einem fixen Code in unserem Gehirn festgeschrieben sind, die dann in der jeweiligen Situation unverändert abgerufen werden können. Diese Annahme führt zu folgender Lehrmethode: „Der Lehrer weiß wie’s *gemacht* wird; er sagt und zeigt es dem Schüler, und der probiert es nachzumachen“ (Jacobs 1990, S. 145). Deutlich ist die Parallele zu vergleichbaren Ansichten im Instrumentalunterricht. Laut Jacobs sind unsere Bewegungen aber eben keine Wiedergabe von fix erlernten Klischees, sondern sie entstehen spontan aus den Umständen der Situation. Wären unsere Bewegungen Wiedergabe eines fixen Musters, so würde jede noch nie dagewesene Veränderung der Umstände uns vor ein unlösbares Problem stellen. Allerdings können schon Kinder ihre Fortbewegung ohne Irritation auf eine Veränderung der Umgebung anpassen. Unsere Bewegungen entstehen aus einem Wechselspiel zwischen äußeren Reizen und inneren Erfahrungen. Selbst unsere Alltagsbewegungen sind nichts Festes, sie sind nur „ähnliche Ergebnisse ähnlicher Bedingungen“ (Jacobs 1990, S. 146). Daraus ergeben sich ganz andere Anforderungen an das Bewegungslernen: „Nicht *Bewegungen* zu lernen, kann deshalb das Ziel der Bewegungsbildung sein, sondern *sich bewegen zu lernen*“ (Jacobs 1990, S. 152).

Dasselbe lässt sich auf das Instrumentalspiel übertragen: Es gilt nicht, feste instrumentale Spielabläufe einzustudieren, sondern das *Bewegen an sich* am Instrument zu lernen und immerwährend zu erweitern und zu verfeinern. Biesenbender spricht von einer stetig zu steigernden „Reaktionsfähigkeit“ (Biesenbender 1992, S. 41). „Geigerisches Können wäre dann: [...] in jedem Moment angemessen und zweckmässig auf die Anforderungen eines musikalischen Ablaufs reagieren zu können“ (Biesenbender 1992, S. 29). Daraus ergibt sich eine völlig andere Lehr- und Lernweise. Es wäre dann nicht mehr zweckmäßig, beim Lernen möglichst gleichbleibende Umstände herzustellen, um mit gleichbleibenden Bewegungen ein gleichbleibendes Ergebnis abrufen zu können. Sondern im Gegenteil: Reaktionsfähigkeit würde sich dadurch trainieren, dass die Umstände immer leicht variiert werden, wodurch immer unterschiedliche Reaktionen notwendig sind, um den Umständen gerecht zu werden.

Das wirft auch die Frage auf, ob es zum Erlernen eines Instruments sinnvoll wäre, musikalisch offene Inhalte zu bevorzugen. Beim Spielen fixer Werke sind viele musikalische Parameter fixiert, der Handlungs- und Reaktionsspielraum des*der Spielenden ist daher beschränkt. In Ansätzen lässt sich dieser Gedanke bei dem Klavierpädagogen Herbert

Wiedemann finden. Er notiert in seinen Klavierschulen exemplarische „Spiel-Elemente“ (Wiedemann 2010b, S. 8), die von dem*der Lernenden verändert und variiert werden sollen (vgl. Wiedemann 1999, 2010a, 2010b). Die von ihm notierten Beispiele sind nicht als absolute Darstellung von Musik zu verstehen, sondern dienen als Spielanregung und Einstiegshilfe, mit denen improvisiert und variiert werden soll. Die meisten Beispiele sind dabei so angelegt, dass das Grundschema auch ohne Noten erlernt werden kann. Wird doch nach Noten gearbeitet, sollten diese, nachdem sie ihre Funktion, einen Einstieg zu legen, erfüllt haben, beiseitegelegt werden (vgl. Wiedemann 2010a, S. 7). Wiedemann sieht einen solchen improvisatorischen Zugang als Grundlage, um Improvisieren zu lernen. Weiters fördert dieser Zugang aber auch Kreativität, Klangvorstellung und Selbstaussdruck (vgl. Wiedemann 1999, S. 5). Durch diesen Zugang würden laut Wiedemann Hören, Spielen, Erleben und Erkennen miteinander verwoben, was ein tieferes Verständnis für die Strukturen des Erlernten ermöglicht. „Ergänzend zu herkömmlichen methodischen Ansätzen soll improvisierendes Lernen vor allem dazu führen, daß Musiklernen in der Verschränkung von Hören-Spielen-Erleben-Erkennen erfahren wird“ (Wiedemann 2010b, S. 7).

Das Öffnen der Wahrnehmung

Reaktionsvermögen ist ein permanentes Wechselspiel zwischen äußeren und inneren Sinneseindrücken und darauf reagierenden motorischen Antworten. Man kennt Situationen, in denen man plötzlich auf grundsätzlich sehr gut verankertes Wissen nicht mehr zugreifen kann. Besonders in Stresssituationen ist das Zusammenspiel von Wahrnehmung und angemessener Reaktion oft gestört, die Sinneseindrücke werden enger und die Bewegungen steif und unflexibel. Es ist, als wären alle Details und Differenzierungen in unserem Organismus nicht mehr abrufbar. Das Reaktionsvermögen sinkt mit steigendem Stresslevel (vgl. Spitzer 2006, S. 164). Für das instrumentale Lernen und auch für den musikalischen Vortrag brauchen wir aber eine möglichst aktive Reaktionsfähigkeit.

Je offener der*die Lernende für die Eindrücke seiner*ihrer Sinne ist, je offener er*sie zugleich ist, sich von diesen bewegen und beeinflussen zu lassen, desto höher wird auch seine*ihre Reaktionsfähigkeit. Ein entscheidender Faktor dafür sind also die Eindrücke, die wir über unsere Sinne aufnehmen. Je detaillierter und intensiver die Sinneseindrücke sind, umso präziser können die daran angepassten Reaktionen sein. Dabei geht es auch um die Wahrnehmung der eigenen inneren Zustände. Auch im Inneren unseres Organismus findet ein ständiges Wechselspiel zwischen Wahrnehmung und Reaktion statt. Es wird also verständlich, warum die oben genauer ausgeführte Selbstregulation des Körpers nur wirken kann, wenn die Impulse in unserem Körper auch wahrgenommen werden.

Eine ausführliche Auseinandersetzung mit den Funktionen unserer äußeren Sinnesorgane findet sich bei Jacoby. Er betrachtet auch hier wieder die biologischen und physikalischen Gegebenheiten und stellt fest, dass wir unsere Sinnesorgane oft in einer unzweckmäßigen Art und Weise benutzen. Die Sinnesorgane sind ausschließlich für das Empfangen und Weiterleiten von Reizen ausgerichtet, sie sind passive empfangende Organe (vgl. Jacoby 1991, S. 46; Le Brun-Hölscher 1987, S. 47). Lichtwellen werden von der Umgebung reflektiert und fallen ohne aktives Zutun des Menschen auf die Linse des geöffneten Auges, dort werden die Impulse umgewandelt und an das Gehirn weitergegeben. Es gibt keine aktive Bewegung nach außen, kein auf etwas Hin-sehen, oder Hin-hören: „So ist z. B. die biologisch und physiologisch gegebene Voraussetzung für den Wahrnehmungs- und Erfahrungsprozess beim Sehen die Empfangsbereitschaft für das *Einfallen des Lichtes*, die Bereitschaft, auf Helligkeitsschwankungen zu reagieren, und nicht *aktives*, analysieren wollendes An-sehen und Be-trachten der Gegenstände“ (Jacoby 1991, S. 12). Auch die anderen Sinnesorgane sind ausschließlich für das Getroffenwerden von Reizen eingerichtet (vgl. Jacoby 1991, S. 46). Dieser Zustand, in dem die Sinne empfangsbereit sind, bezeichnet Jacoby als „antenniges Verhalten“ (Jacoby 1991, S. 46). Antenniges Verhalten bedeutet, die Reize der Umwelt auf sich wirken zu lassen und alles *Machen-Wollen* abzulegen.

Die Sinne an sich bedürfen laut Jacoby keines Trainings: „Die Sinnesorgane selbst sind so vollkommen, daß an ihnen nichts zu ‚schulen‘ ist“ (Jacoby 1991, S. 47). Eine Verbesserung der Wahrnehmung könne nur durch ein besseres „Interpretierenkönnen“ (Jacoby 1991, S. 47) der Reize entstehen und durch das Verhalten, mit dem wir die Sinne nutzen. Um mehr und differenzierter wahrzunehmen, braucht es vor allem das *Stillwerden*. Wenn wir die anderen Dinge, die uns besetzt halten, abklingen lassen, wird unsere Aufmerksamkeit frei für die Wahrnehmung der Reize, die auf unsere Sinnesorgane treffen. „Der Gebrauch und die Entfaltung unserer Fähigkeit, still sein, still werden zu können, sind von entscheidender Bedeutung für das Zustandekommen qualifizierter Erfahrungen und Leistungen“ (Jacoby 1991, S. 47).

Laut Jacoby verändert sich die Qualität der gewonnenen Eindrücke maßgeblich durch die oben beschriebene Empfangsbereitschaft. Die Dinge werden plastischer, farbiger und vor allem ganzheitlicher wahrgenommen. Durch das angestrengte Hinsehen können nur Ausschnitte, Linien und Konturen wahrgenommen werden (vgl. Le Brun-Hölscher 1987, S. 52). Man nimmt nur die analytisch benennbaren Schemen wahr anstelle der ganzen Sache an sich. Beim Hören von Musik führt das angestrengte Zuhören laut Jacoby dazu, dass nur Einzelheiten und Eigentümlichkeiten wahrgenommen werden können. Erst durch das offene

Empfangen und Lauschen entsteht eine Empfindung für Ganzheit und natürliche Zusammenhänge in der Musik (vgl. Jacoby 1991, S. 15).

Das heißt: Um in einen reaktionsbereiten Zustand zu kommen, müssen zunächst die Sinne empfangsbereit werden. Das entsteht laut Jacoby nicht dadurch, dass wir etwas Zusätzliches machen, sondern indem wir alle unzweckmäßigen, aktiv wollenden, analytischen Bemühungen weglassen. Die Empfangsbereitschaft kann aber nur eintreten, wenn alle Störungen zur Ruhe gekommen sind. „Gelassenes Sehen, mit stillen Augen sehen setzt einen im Ganzen gelassenen, stillen Menschen voraus. Und dort, wo die Augen unruhig sind, liegt im Menschen noch eine Beunruhigkeit, eine Verstörung vor, die erst abklingen muß, bevor Wahrnehmungsprozesse zweckmäßig geschehen können“ (Le Brun-Hölscher 1987, S. 52).

Dasselbe, was für die Augen und andere Sinnesorgane gilt, trifft auch auf den tastenden Sinn zu. Der Anschlag einer Klaviertaste muss tastend passieren, fragend welche kinästhetischen Eindrücke die Berührung der Taste auslöst, fragend wie viel Druck auf die Taste notwendig ist, um sie herunterzudrücken. Nur so kann vermieden werden, dass durch unzweckmäßigen Kraftaufwand unnötige Verspannungen und Fehlhaltungen entstehen (vgl. Le Brun-Hölscher 1987, S. 50). Dabei gibt es zwei Formen kinästhetischer Wahrnehmung: Zum einen die äußere in Form von Reizen, die auf unsere Haut treffen. Zum anderen aber auch die innere kinästhetische Wahrnehmung, durch die uns unser Körper über Position und Wohlbefinden unserer Körperteile informiert. Diese Selbstwahrnehmung schließt den Kreis zu der weiter oben ausgeführten Selbstregulation des Körpers. Es handelt sich immer um denselben Kreislauf: Reize treffen auf unseren Körper, wir nehmen sie wahr und reagieren mit einer angemessenen Bewegung. In dieser Bewegung empfinden wir innerlich Reize, die wiederum zu einer Reaktion führen. Wenn wir ruhig sind und bereit, diese Reize auch zu empfangen und uns von ihnen verändern zu lassen, dann sortiert sich der Körper so, wie es ihm am besten entspricht.

Biesenbenders Ergänzungen aus der Arbeit mit Menschen aus anderen Kulturen

Jacoby zieht durch aufmerksames Beobachten Schlüsse, wie der menschliche Organismus zweckmäßig funktioniert, und stellt fest, dass diese Funktionen bei Erwachsenen in der Regel erheblich gestört sind. Biesenbender kommt zu sehr ähnlichen Schlüssen, allerdings entspringen seine Erkenntnisse einem ganz anderen Beobachtungsfeld. Er war viel international tätig und arbeitete in seiner künstlerischen Laufbahn mit verschiedensten Musiker*innen außereuropäischer Kulturen zusammen. Mit diesen tauschte er sich auch intensiv über ihre Art und Weise, Musik zu machen und zu lernen, aus. Die Bewegungsqualität, die er auf einer Reise in das Innere Venezuelas bei den dortigen indigenen

Einwohner*innen beobachten konnte, beschreibt er folgendermaßen: „Ihre täglichen Beschäftigungen [...] kamen mir manchmal wie ein alltäglicher Tanz vor, ausgeführt mit Leichtigkeit, Eleganz und Ausgewogenheit. Jede Bewegung wirkte gelassen und genau, erfüllt von ruhiger Aufmerksamkeit und Zweckmässigkeit“ (Biesenbender 1992, S. 15). Eine ähnliche Unmittelbarkeit konnte er bei verschiedenen außereuropäischen Musiker*innen beobachten. Der*die Musiker*in, das Instrument und die Musik schienen eine unzertrennliche Einheit zu sein. Die Musik folgte einer tiefen inneren Notwendigkeit. Ihre Bewegungen liefen nach inneren Zweckmäßigkeiten ab und wirkten vollkommen mühelos. „Nie scheint auch nur ein Bruchteil zuviel Kraft investiert; da ist keine Härte, kein Stau, kein Zögern zu bemerken“ (Biesenbender 1992, S. 23). Über Papa Oyeha Makenzie, einen Trommler aus Ghana, schrieb er: „Lernen war für ihn eine Art einsickernder, einverleibender Vorgang, um den man sich am besten nicht allzu sehr kümmerte“ (Biesenbender 1992, S. 25). Auf die Frage, ob sein Vater als Lehrer nicht auch streng war, meinte Makenzie: „Das Richtige kann man nicht herstellen. Ich spiele das, was ich innen höre. Mein Vater hat immer nur geschimpft, wenn ich nicht darauf geachtet habe, was die Trommel von mir will“ (Biesenbender 1992, S. 39).

Vieles von dem, was Jacoby in der Arbeit im deutschsprachigen Raum als ungestörtes zweckmäßiges Verhalten ausarbeitete, konnte Biesenbender in all seiner Ursprünglichkeit bei Menschen außerhalb der europäischen Kultur beobachten. Die Annahme Jacobys, dass unsere natürlichen Funktionsweisen durch unzweckmäßiges Verhalten gestört sind, scheinen sich in den Beobachtungen Biesenbenders von Menschen, die nicht in unserem mechanistischen Weltbild aufgewachsen sind, zu bestätigen.

Diese Begegnungen warfen bei Biesenbender die Frage auf, ob diese musikalische Unmittelbarkeit auch für uns Europäer wiederzuerlangen wäre. Dabei ist es ihm wichtig, nicht zu versuchen, sich fremde Kulturen anzueignen, sondern nach unseren eigenen Wurzeln zu fragen und Herangehensweisen zu finden, die unserer Kultur entsprechen (vgl. Biesenbender 1992, S. 25). Die Auseinandersetzung mit dieser Frage führte Biesenbender zu einigen Leitgedanken über zweckmäßige Auseinandersetzung mit Musik. Daraus werden nun jene herausgegriffen, die in diesem Abschnitt der Arbeit relevant sind – also jene, bei denen es um den motorischen Aspekt des Instrumentalspiels geht. Biesenbenders Ausführungen beziehen sich spezifisch auf das Violinspiel, lassen sich aber problemlos allgemein für das instrumentale Lernen verstehen:

1. Instrumentale Bewegungen sind nicht gezielt herstellbar. Die angemessene Bewegung ergibt sich aus einer Achtsamkeit für die inneren Gesetzmäßigkeiten des Körpers und dem

angestrebten Klang. Bewegungen anhand vorgeplanter Schemata zu erlernen bedeutet, diese natürliche Selbstregulierung zu stören und abzustumpfen. Instrumentaltechnische Maßnahmen sollten vor allem die Selbstregulierung und die Reaktionsfähigkeit fördern (vgl. Biesenbender 1992, S. 31). „Jede Übungsmethode müsse vor allem darauf hinzielen, sich ein waches Empfinden für die zweckmässigen Funktionsabläufe im Organismus zu erarbeiten“ (Biesenbender 1992, S. 31). Das Bedürfnis, alle instrumentalen Abläufe direkt zu kontrollieren, führt zu Spannung und Stockung - je höher die Kontrolle ist, desto gehemmter werden daher auch freie Spielbewegungen (vgl. Biesenbender 1992, S. 32).

2. Bewegung und Wahrnehmung sind eine Funktionseinheit. Eine präzise Sinneswahrnehmung ermöglicht präzise Bewegungsreaktionen. Umgekehrt führen ein gelöster entspannter Körperzustand und geringer Kraftaufwand zu feineren Sinneempfindungen. Physische Funktionen können sich also nur verbessern, wenn gleichzeitig auch die Sinnes- und Selbstwahrnehmung gesteigert wird (vgl. Biesenbender 1992, S. 32).
3. Lernprozesse gehorchen organischen Gesetzmäßigkeiten. Zweckmäßiges Üben ist ein ständiges Experimentieren mit Klang, Instrument und Körper. Es gibt keine sich gleichbleibend wiederholenden Schemata, jede Spielbewegung entsteht improvisierend in den Gegebenheiten des Moments. Instrumentale Übungen sollten also auf die Erhöhung der Präsenz und der Lebendigkeit zielen (vgl. Biesenbender 1992, S. 34).

2.2.3 Die Mühelosigkeit

Ein weiterer Punkt, den Biesenbender hervorhebt, ist die Mühelosigkeit natürlicher zweckmäßiger Bewegungen: „Der Gesang einer Lerche ist bis 10 Kilometer weit zu hören; ein Baby schreit stundenlang, ohne heiser zu werden“ (Biesenbender 1992, S. 31). In Bewegungen, die zweckmäßig ausgeführt sind, dient die gesamte aufgebrauchte Energie direkt dem Ziel der Bewegung. Es gibt keine übermäßige Anspannung oder Verkrampfung (vgl. Biesenbender 1992, S. 31–32). Es ist diese Mühelosigkeit, die Biesenbender bei den Indigenen Venezuelas und Musiker*innen verschiedener außereuropäischer Kulturen beobachtet hat (vgl. Biesenbender 1992, S. 15 und 23).

Auch Andreas Burzik beschreibt das Gefühl der Anstrengungslosigkeit als ein Prinzip des *Übens im Flow*. Wie schon bei Gindler geht es dabei nicht um eine „völlige Entspannung oder Schlawheit, sondern ein Körpergefühl des nicht angestregten, leichten, fließenden Tuns. Es ist ein Gefühl des *Nicht-Tuns*, des *Nicht-Arbeitens*, des Schwingens“ (Burzik 2006, S. 275). Dieses Gefühl soll während des Übens in jeder Situation aufrechterhalten bleiben. Konkret

bedeutet das für Burzik, dass jede einzelne Aktion so angepasst werden muss, dass sie mit einem Gefühl der Mühelosigkeit ausgeführt werden kann. Wenn man vom Einstudieren fixer Stücke ausgeht, kann das entweder durch ein Anpassen des Tempos oder durch vorläufige Vereinfachungen technisch schwieriger Stellen umgesetzt werden. Im Laufe des Übeprozesses können dann die Grenzen dessen, was sich mühelos umsetzen lässt, nach und nach erweitert werden, ohne sie jemals zu verlassen. Wieder benötigt es eine feine und wachsame Selbstwahrnehmung, um subtile Gefühle der Verkrampfung, die eine Überforderung des Bewegungsapparates anzeigen, zu spüren und andere Wege zu suchen (vgl. Burzik 2006, S. 275–276).

Einen vergleichbaren Zustand der Entspanntheit beschreibt Gindler, wie oben genauer ausgeführt, mit den Begriffen *Öffnungsatmung*, *Entspannung* und *Spannung*. Auch ihr geht es um einen Zustand, in dem jede Spannung direkt ihrem Zweck dient. Auch sie lässt ihre Schüler*innen Übungen machen, in denen sie versuchen sollen, dieses zweckmäßige Wechselspiel von Spannung und Entspannung immer aufrechtzuerhalten. Allerdings bezieht Gindler sich in ihren Ausführungen nicht auf einen isolierten Bereich wie das Instrumentalspiel, sondern auf den idealen zweckmäßigen Zustand, in dem wir all unsere Alltagsbewegungen ausführen sollten. Biesenbender spannt den Bogen zwischen Instrumentaltechnik und Alltag, wenn er feststellt, dass seine Erkenntnisse für die geigerische Arbeit immer in Zusammenhang zu den allgemeinen menschlichen Fähigkeiten stehen: „Richtig verstandene geigerische Arbeit sollte immer im Zusammenhang mit der Schulung allgemein menschlicher Fähigkeiten gesehen werden: Konzentrationsfähigkeit, Improvisationsbereitschaft, Präzision von Wahrnehmung und Empfindung, Fantasiekräfte, Klangsinne usw. Selbst eine motorisch-gymnastische Übung sollte letztlich Hilfe und Anreiz sein, um exaktes inneres *Gestimmtsein* zu erreichen“ (Biesenbender 1992, S. 34).

1.3 Zusammenfassung

Zusammenfassend lassen sich aus den oben ausgeführten Ansichten einige Kernpunkte herausarbeiten. Alle der angeführten Pädagoginnen und Pädagogen gehen von so etwas wie einer *selbstregulierenden Körperintelligenz* aus: von der Fähigkeit unseres Organismus, von innen heraus ihm entsprechende, zweckmäßige Bewegungen zu entwickeln. Sie stellen auch fest, dass diese von innen heraus vollzogene Entfaltung die einzige ganzheitliche Möglichkeit ist, Bewegungen zu lernen. Damit diese Selbstregulation unseres Organismus sich in ihrem vollen Ausmaß entfalten kann, müssen wir lernen, unsere Empfindungen wieder wahrzunehmen. Als Ausgangslage dafür braucht es einen Zustand des Zu-sich-Kommens, in

dem alles Machen-Wollen abgelegt wird und eine Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf die inneren Zustandsänderungen möglich wird. Jede von außen übergestülpte Handlungsanweisung würde zu einer Störung dieser Selbstregulation führen.

Eine weitere grundlegende Feststellung ist, dass unsere Bewegungen nie etwas Gleichbleibendes sind, sondern immer eine Reaktion unseres Organismus auf alle äußeren und inneren Begebenheiten. Ziel des Bewegungslernens ist es demnach, unsere *Reaktionsfähigkeit* stetig weiter zu steigern. Reaktionsfähigkeit basiert auf Erfahrung. Das bedeutet, es bedarf einer intensiven Auseinandersetzung mit jenen Umständen, auf die zu reagieren wir erlernen möchten. Unsere Fähigkeit, sich auf einem unebenen Boden fortzubewegen, steigert sich dadurch, dass wir uns genau auf solchem Boden bewegen. Dabei gleicht aber kein Schritt dem anderen. Jede Bewegung besteht aus der Wahrnehmung der äußeren Umstände und der durch Erfahrung möglichen Vorausahnung der diesen Umständen angemessenen Reaktion. Da Reaktionsfähigkeit aus der Wechselwirkung zwischen Eindruck und Reaktion entsteht, steigert sich die Reaktionsfähigkeit mit der Verfeinerung der Wahrnehmung.

Ein weiteres Ziel ist also eine *Öffnung der Wahrnehmung*. Dies betrifft sowohl die äußeren Sinneseindrücke als auch die Wahrnehmung unserer inneren körperlichen Zustände. Stress im Organismus führt zu Verkrampfung und Anspannung, wodurch unsere Wahrnehmung eingeschränkt und gleichzeitig die Ausführung von Bewegungen langsam und ineffizient wird.

Das führt zum letzten Aspekt: dem *Gefühl der Mühelosigkeit*. Jede Bewegung in unserem Körper soll diesem Gefühl der Mühelosigkeit folgen. Das heißt nicht, dass keine Kraft aufgewendet werden darf, sondern, dass jedes Gefühl der Verspannung und der Verkrampfung idealerweise vermieden werden soll. So bleiben die Bewegungen geschmeidig und die Selbstwahrnehmung wird schärfer.

In der Theorie handelt es sich bei all diesen Aspekten nicht um neu zu erlernende Fähigkeiten, sondern um die natürlichen Funktionsweisen unseres Körpers. Unsere Aufgabe ist es also nicht, etwas Neues zu erschaffen, sondern die Störungen, die diese Funktionen behindern, aufzulösen. Der Gedanke dabei ist nicht, dass man, wenn alle Störungen aufgelöst sind, perfekt musizieren kann. Kompetenz entsteht durch den vielfältigen Umgang mit dem Objekt, Exzellenz kann also nur in einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Stoff entstehen. Die Organe verkümmern, wenn sie nicht genutzt werden, und sie entwickeln und entfalten sich, wenn sie verwendet und herausgefordert werden (vgl. Biesenbender 2006, S. 363). Zu Beginn des Absatzes steht, dass es nicht darum geht, etwas Neues zu erschaffen.

Damit ist die Art und Weise der Auseinandersetzung gemeint. Das Verhalten, durch das wir unmittelbar Lernen können, müssen wir nicht neu erfinden, sondern es ist latent in den natürlichen Funktionen unseres Körpers enthalten und wir können darauf zugreifen, wenn wir die Störungen, die uns behindern, auflösen. Biesenbender betont, dass es auf diesem Weg viele Hürden geben kann, da „viele Menschen ihren Körper so erschreckend schlecht bewohnen. Die Spuren jahrhundertelanger Körperverdrängung sind unübersehbar. Überall gibt es *tote Punkte* in der Wahrnehmung unseres Selbsts, grundlegende körperlich/seelische Zusammenhänge, von denen wir so entfremdet, ja abgetrennt sind, dass uns ihr Fehlen oft kaum auffällt. [...] So wird man sich auch als Geigenlehrer darauf einzurichten haben, dass über einen langen Zeitraum hinweg das Richtige für das Falsche und das Unbequeme für das Bequeme gehalten wird“ (Biesenbender 1992, S. 70). Ein Instrumentalunterricht, der ohne direkte Haltungsanweisungen von außen auskommt, kann nur dann funktionieren, wenn auch bewusst an der Auflösung der Störungen unserer selbstregulativen Funktionen gearbeitet wird. Biesenbender bezeichnet das als „Heilen und Wiederherstellen gestörter Körperfunktionen“ (Biesenbender 1992, S. 70).

Alle der oben genannten Punkte stehen unzertrennlich miteinander in Verbindung, sie bedingen und begünstigen einander. Wachsame Aufmerksamkeit für unseren Körperzustand führt zu einer inneren Ruhe, wenn gleichzeitig durch die innere Ruhe sich die Aufmerksamkeit für die Körperzustände erhöht. In einem reaktionsbereiten Zustand können wir innere und äußere Reize intensiver wahrnehmen. Dadurch wird automatisch die Selbstregulation des Körpers aktiv, welche zu mühelosen Bewegungen führt. In dem mühelosen Zusammenspiel von Spannung und Entspannung werden wiederum die Reize unseres inneren Empfindens feiner wahrgenommen. Wenn wir uns in dieser Wirkungskette befinden, wird es möglich, Instrumentalspiel zu erlernen, ohne von außen die richtigen Haltungen und Bewegungen angewiesen zu bekommen, da eine wache Selbstwahrnehmung ermöglicht, selbstständig stimmige Bewegungsformen zu entdecken. Dieses selbstständige Wahrnehmen und Erarbeiten ist ein Schlüsselaspekt für die Unmittelbarkeit, da das Instrument und der eigene Körper in Beziehung mit dem Instrument unmittelbar erfahren werden und nicht durch eine Vermittlung von außen.

3 Lauschendes Musizieren – Der Bezug zur Musik

Nachdem das vorherige Kapitel sich ausführlich mit den motorischen Elementen des instrumentalen Lernens beschäftigt hat, geht es nun in diesem Kapitel um die musikalischen

Elemente. Als Ausgangslage dienen wieder die Ansichten und Erkenntnisse Jacobys und Biesenbenders. Eine weitere zentrale Rolle spielt der Musikpädagoge und Musikwissenschaftler Edwin E. Gordon und der von ihm geprägte Begriff Audiation, da er eine sehr differenzierte Sicht auf den von Jacoby verwendeten Begriff des innerlichen Hörens ermöglicht.

3.1 Musik ist eine elementare Ausdrucksform

Jacoby fordert schon in seinen frühen Aufsätzen ein grundlegendes Umdenken über die dem Musizieren zugrundeliegenden Ziele. In seinem Verständnis war Musik nicht in erster Linie eine Kunstform, sondern „ein allgemeines menschliches Ausdrucksmittel“ (Jacoby 1984b, S. 33). Er stellte fest, dass der Musikunterricht seiner Zeit in erster Linie den Bedürfnissen des Kunst- und Kulturbetriebs diene. „Der ‚gebildete‘ Mensch denkt heute bei Musik fast nur noch an ein spezielles Fachgebiet, an Instrumente und Sänger, an Dirigenten und Symphonien, an Kunst und Künstler. Der übliche Musikbetrieb stützt und fördert diese Auffassung in jeder Weise. Er ist völlig in den Dienst eines mehr oder weniger verfeinerten Unterhaltungs-, Vergnügungs- und Genuß-Bedürfnisses gestellt und setzt dadurch auch gleichzeitig der zünftigen Musikerziehung Zweck und Ziel“ (Jacoby 1984a, S. 11–12). Die Musikerziehung diene also dazu, Menschen in einer Weise auszubilden, die sie für die aktive und passive Teilnahme am Kulturbetrieb tauglich macht (vgl. Jacoby 1984a, S. 12).

Diese Worte von Jacoby sind gut hundert Jahre alt, vieles im heutigen Unterrichts- und Kulturwesen hat sich signifikant verändert. Die Art und der Konsum der Musik hat sich durch die Breitenzugänglichkeit von Tonaufnahmen maßgeblich verändert. Auch in der Musikpädagogik sind neue Ansätze entstanden. Zum Beispiel mit der Elementaren Musikpädagogik ist eine Unterrichtsform breitenwirksam geworden, die einen viel ganzheitlicheren Blick auf das Musizieren hat als nur das Frühfördern potenzieller Künstler*innen (vgl. Ribke 2018, S. 127–143). Dennoch ist das Verständnis von Musik als reine Kunstform größtenteils geblieben. Das zeigt sich zum Beispiel daran, dass der Begriff *unmusikalisch* zu sein nach wie vor ein Standard in unserem Sprachgebrauch ist. Viele Menschen halten sich für nicht begabt genug, um Musik zu erlernen. Jacoby vertritt die Meinung, dass dieses Konzept des unmusikalisch-Seins auf einem falschen Verständnis von Musik beruht. Nur wenn man die Musik auf die Reproduktion vorgefertigter Kunstinhalte beschränkt, lassen sich leicht viele Menschen finden, die für diese Anforderungen weniger gut geeignet sind. Wenn jedoch Musik als ein allgemeines menschliches Ausdrucksmittel verstanden wird, dann stellen wir fest, dass jeder Mensch über die biologische Ausrüstung

verfügt, sich musikalisch auszudrücken. Erst dadurch, dass Musik auf ihre Funktion als Kunstform begrenzt wird, entsteht die Definition des Unmusikalischen (vgl. Jacoby 1984a, S. 13–15). Papa Oyeah Makenzie formuliert mit scharfer Zunge seine Ansicht über die europäische Art Musik zu lernen: „Zuerst macht ihr alles so kompliziert wie möglich, damit man euch für weise hält – wenn es dann trotzdem jemand schafft, irgendetwas zu lernen, nennt ihr ihn begabt, und über die anderen jammert ihr so laut, dass sie sich am Ende selbst für dumm geboren halten“ (Biesenbender 1992, S. 40). Ein weiteres Indiz dafür, dass Musik auch heute noch auf eine reine Kunstform beschränkt wird, zeigt sich daran, dass sich die Arbeit in den Musik- und Musikhochschulen immer noch vorwiegend auf das Erarbeiten fertiger, vorgegebener Werke beschränkt (vgl. Klaffke 1997, S. 72). Andrea Klaffke befasste sich ausführlich mit der Frage, ob Jacobys Forderungen auch heute noch aktuell sind. Sie schreibt diesbezüglich: „Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Jacobys Kritik und seine musikpädagogischen Vorstellungen nichts an Aktualität eingebüßt haben. Auch wenn es Ansätze in Theorie und Praxis geben mag, die einen anderen Umgang mit Musik fordern und das kreative Potenzial im Menschen ansprechen, wäre Jacoby mit unserer heutigen Musikkultur insgesamt alles andere als zufrieden. Von einem *musikalischen Sprechvermögen* oder einem *lauschenden Hörverhalten* sind wir weit entfernt“ (Klaffke 1997, S. 74).

Eine etwas aktuellere Auseinandersetzung und ein anderer Blickwinkel finden sich in Biesenbenders Beschreibungen von Musiker*innen anderer Kulturen. Bei einem Festival in Luzern bekam er Roma- und Sintimusiker*innen zu hören, die aus den verschiedensten Teilen Europas kamen. Trotz der völlig unterschiedlichen geografischen Hintergründe hatten sie viel in ihrem Zugang zur Musik gemeinsam: „Der wichtigste Eindruck war der, dass die Musik für alle von ihnen etwas völlig *Normales* und Selbstverständliches zu sein schien – eine Grundnahrung nicht anders als Brot, Wasser oder ein Gespräch unter Freunden“ (Biesenbender 1999, S. 10). Dieser Vergleich macht deutlich, wie unzulänglich es für diese Musiker*innen wäre, Musik ausschließlich auf ihre Kunstform zu beschränken. Biesenbender beschreibt Papa Oyeah Makenzies Auffassung von Musik, die sich in erstaunlichem Ausmaß mit Jacobys Ansichten deckt: „Musizieren ist ein natürliches und elementares Ein- und Ausdrucksmittel des Menschen, so selbstverständlich und notwendig für ihn wie Atmen, Essen oder die eigene Muttersprache. [...] Musik als Kunst oder Kulturgut ist nichts anderes als eine spezifische Ausgestaltung dieser universellen Eigenschaft von Musik“ (Biesenbender 1992, S. 40).

3.1.1 Musik und Sprache im Vergleich

Wenn wir von der Grundannahme ausgehen, dass Musik ein elementares Ausdrucksmittel ist, dann ist sie auf eine Ebene mit dem Ausdrucksmittel Sprache zu setzen. Das soll nicht heißen, dass Musik die gleiche Bedeutsamkeit für unser alltägliches Leben hat wie Sprache, sondern dass sie dieselben Intentionen hat beziehungsweise dieselben Wirkungen hervorrufen kann. Daher gelten auch analoge Gesetzmäßigkeiten für sie: „Musik ist keine Sprache und Sprache keine Musik. Was nicht verhindert, dass das Entscheidende dieser beiden Ausdrucksweisen identisch ist. Der Stoff und damit auch weitgehend der Gegenstand, der geeignet ist für die eine und der geeignet ist für die andere Welt der Äußerung, der ist verschieden. Aber das Wesen der Äußerung, des Aussprechens, des Erreichens, des Verwandeln, des Erschütterns, des Amüsierens und was alles kommen kann, das kann allemal erreicht werden“ (Jacoby 2003, S. 76). Jacoby leitet aus dem Vergleich zwischen Musik und Sprache viele Zweckmäßigkeiten und Unzweckmäßigkeiten für das Erlernen von Musik ab. Auch Gordon nutzt diesen Vergleich, um Prozesse des musikalischen Lernens zu erklären.

Jacoby verdeutlicht beispielsweise seine Ansichten über die Beziehung zwischen Ausdrucksmittel und Kunstform in der Musik durch diesen Vergleich: Auch die Sprache hat ihre Kunstformen, sie wird stilisiert in einem künstlich generierten Setting verwendet, etwa als Theaterstück, Roman oder Dichtung. Diese Formen sind aber nur ein kleiner Teilbereich von Sprache, im Alltag dient Sprache als selbstverständliches Ausdrucksmittel und wird spontan, aus der Situation heraus angewandt. Sprachkunst ist eine Entwicklung aus dem Phänomen Sprache, aber nicht ihr einziger Zweck. Beim Gedanken an das Erlernen der Muttersprachen denken wir „*zuerst* an das Ausdrucks- und Verständigungsmittel [...] und nicht an Dichtung oder dramatische Rezitation“ (Jacoby 1984a, S. 12).

Kinder erlernen ihre Muttersprache in einem unstrukturierten und informellen Prozess durch Zuhören und Imitieren (vgl. S. 18). Die natürliche Reihenfolge ist dabei „listening, speaking, reading and writing“ (Gordon 2003a, S. 5). Lesen und Schreiben können Kinder nur lernen, nachdem sie sich die Fähigkeit, sinnerfassend hören und sprechen zu können, angeeignet haben (vgl. Gordon 2003a, S. 5). Derselbe Grundsatz gilt für das Erlernen von Musik: Zunächst sollte durch Hören, Imitieren und Improvisieren ein sinnerfassendes Verständnis für die Musik entwickelt werden, darauf kann dann eine Auseinandersetzung mit geschriebener Musik aufbauen (vgl. Jacoby 1984a, S. 17).

Eine weitere Schlussfolgerung, die Jacoby aus dem Vergleich von Sprache und Musik zieht, ist, dass es auch beim Erlernen von Musik eine „Lallphase“ braucht (Biedermann 1993, S. 18). Gemeint ist damit eine Phase, in der frei von Zielsetzungen mit der musikalischen

Lautäußerung experimentiert und Klangerfahrung gesammelt wird. Dabei gibt es kein Richtig oder Falsch und auch keine Korrektur (vgl. Klaffke 1997, S. 63). Jacoby schreibt: „Auch die Sprache der Musik muss man sich erstottern und erstammeln dürfen, d. h. ausprobieren dürfen! Wer hat seine Muttersprache gleich ‚richtig‘ sprechen können? Dabei läßt das Kind sich doch auch durch sein Ohr ständig berichtigen, bis es schließlich ganz selbstverständlich so spricht wie die Erwachsenen in seiner Umwelt“ (Jacoby 1991, S. 332).

3.2 Vom Ohr zur Bewegung

Aus dem Vergleich von Musik- und Spracherwerb leitet Jacoby viele seiner Ansichten über zweckmäßiges Erlernen von Musik ab. Jacobys Ziel ist es, einen musikalischen Lernprozess zu ermöglichen, der dem Lernen der Muttersprache nachempfunden ist. Er nennt das die Entwicklung des „musikalischen Sprechvermögens“ (Jacoby 1984b, S. 44). Andrea Klaffke hebt zwei Prinzipien hervor, die Jacoby als Grundlage für die Entwicklung des musikalischen Sprechvermögens sieht: das Prinzip der Selbsttätigkeit und die Orientierung über das Ohr (vgl. Klaffke 1997, S. 65). Diese beiden Aspekte, die zu *musikalischem Sprechvermögen* führen, werden daher in den folgenden Abschnitten genauer ausgeführt.

Biesenbender stellt vereinfacht dar, dass jeder Tätigkeit ein Zweck und ein zentrales Sinnesorgan zugrunde liegt, um die Bewegungen zu koordinieren. Es gibt eine gewisse Zielvorstellung, zum Beispiel die, einen Apfel vom Tisch zu nehmen. Hierbei koordiniert das Auge die Bewegungen, um dieses Ziel zu erreichen. Um einen Geschmack erkennen zu können, koordiniert der Geschmackssinn die Bewegungen von Zunge und Gaumen, um ein möglichst intensives Erleben des Geschmacks zu ermöglichen. Demnach müsste der musikalischen Tätigkeit als akustisches Phänomen eine akustische Zielvorstellung vorhergehen und dann jede Bewegung vom Hören geführt werden (vgl. Biesenbender 1992, S. 76–77). Biesenbender erläutert, dass dieser Zusammenhang zwischen Ohr und Bewegung im herkömmlichen Instrumentalunterricht oft verdreht wird. Das stellt er durch die Betrachtung gängiger Instrumentalschulen fest. Nach einer kurzen Erläuterung der Haltung werden anhand von Noten die ersten Töne gespielt. Dabei werden bestimmte grafische Zeichen einer Fingerposition zugeordnet. Erst anschließend erfährt das Ohr den dadurch erzeugten Klang. Von Anfang an werden so optische Signale in Bewegung umgesetzt, die dann einen Klang hervorbringen. Das Ohr übernimmt nur eine passive Kontrollfunktion (vgl. Biesenbender 1992, S. 42). „So wird letztlich schon in diesem frühen Lernstadium des Instrumentalspiels etwas von der Bestimmung des Instruments als Werkzeug, bzw. als kunstvolle Organerweiterung des Menschen, genommen: *das* nach aussen hin zum Klingen zu bringen,

was der Musizierende innerlich hört und empfindet. Indem das Gehör schon im ersten Anfängerunterricht gleichsam zum Gehilfen für Auge und Finger degradiert wird, wird der natürliche Lernprozess auf den Kopf gestellt“ (Biesenbender 1992, S. 42). Diese Feststellung Biesenbenders wurde gestärkt durch Makenzies Aussagen. Er betrachtete die europäischen Methoden Musik zu lernen aus der Perspektive eines außenstehenden Beobachters und meinte: „Ich glaube, ihr lernt alle die Musik verkehrt herum – von den Fingern in die Ohren, statt von den Ohren in die Finger. Das ist, als ob man Tricks lernt, um das Leben zu imitieren“ (Biesenbender 1992, S. 38).

Biesenbender plädiert dafür, die ursprünglichen Zusammenhänge des Musikkernens wiederherzustellen. Noten seien eine Erinnerungshilfe für Klänge, die man bereits gehört hat, und sollten daher auch nur verwendet werden, wenn die Vorstellung für den Klang schon einigermaßen gefestigt ist (vgl. Biesenbender 1992, S. 43). Das Instrument ist ein Werkzeug, das dem Menschen hilft, die eigenen musikalischen Vorstellungen zum Klingen zu bringen (vgl. Biesenbender 1992, S. 42). Jacoby präzisiert diese Ansicht noch ein wenig: „Wenn man an das anknüpfen kann, was an Musik jeder in sich selbst vorfindet, wird das Instrument wirklich zu dem, was das Wort eigentlich bedeutet, zum Werkzeug, mit dessen Hilfe etwas hörbar werden kann, für das das eigene Instrument [Körper und Stimme] nicht mehr ausreicht“ (Jacoby 1991, S. 331).

Jacoby vertritt die Ansicht, dass der Zugang zum Instrument in erster Linie über das Hören erfolgen soll (vgl. Weigelt-Liesenfeld 2009, S. 20). Die Frage ist, worauf beim Musizieren die Aufmerksamkeit gelenkt wird. „Der traditionelle Unterricht lenkt uns mit der Aufmerksamkeit fast radikal vom Lauschen ab und lenkt sie hin auf Noten, Griffe, Metren, Modulationen, Passagen, virtuosen Kunststückchen, etc.“ (Jacoby 2003, S. 243). Jacoby kritisiert diese Vorgehensweise und meint, es werde „das ganze Interesse des Anfängers auf visuelle, intellektuelle und motorische Aufgaben gelenkt, während das Wesen von Musik ein akustisches Phänomen ist“ (Jacoby 1991, S. 329). Nach Jacobys Ansichten sollten die ersten Versuche am Instrument ausschließlich dem Lauschen und Tasten gelten. „Will man ein Instrument spielen, wäre es das Nächstliegende zu versuchen, musikalische Zusammenhänge, die einem einfallen, nach Gehör auf dem Instrument zum Klingen zu bringen. Der erste Schritt wäre, ohne Anweisungen, ohne Vorschriften Entdeckungsreisen auf dem Instrument zu machen, auszuprobieren – ‚Klavier, was willst du von mir?‘ –, wie tastend man sein muß, um den Tastenwiderstand in Kontakt zu überwinden, und auszuprobieren, wo überall die Tasten liegen, die man braucht, um die Klänge jener Melodie zum Klingen zu bringen, die man ‚im Ohr‘ hat“ (Jacoby 1991, S. 331).

Jacoby legt in seinen Kursen großen Wert auf den Begriff *Lauschen*, er grenzt ihn auch von *hören* und *hören* ab (vgl. Biedermann 1993, S. 27). Lauschend zu sein ist für Jacoby ein Verhaltenszustand, den jede*r beim Musizieren einnehmen sollte. Es ist ein Zustand, in dem der*die Spielende sich selbst zuhört. Dieses Lauschen passiert aber nicht in Form einer strengen analytischen Selbstüberwachung, sondern es ist ein offenes dabei-Sein und sich-bewegen-Lassen (vgl. Biedermann 1993, S. 29). Es basiert auch auf Jacobys Vorstellung vom zweckmäßigen Nutzen des Hörorgans. Das Ohr soll in Erfahrungsbereitschaft gebracht werden. Analog zum zweckmäßigen Sehen (vgl. S. 33) versteht Jacoby auch das Hören: Die biologische Ausrüstung des Hörorgans ist darauf ausgelegt, von Reizen getroffen zu werden. Auf ein aktives Hin-hören soll daher verzichtet werden, stattdessen sollen die Ohren in eine lauschende Empfangsbereitschaft gebracht werden. Besonders ist es Jacoby wichtig, ein analytisches heraushören-Wollen abzulegen und sich dem Gesamteindruck zu öffnen. Erst dadurch kann der zugrundeliegende Sinn verstanden werden. Jacoby erläutert diesen Umstand anhand von Sprache: „Das nicht zu-hörende, nicht hin-hörende Lauschen sichert [...] bei der Sprache den Kontakt mit dem Zusammenhang, mit dem Sinn des Gesagten. [...] Es läßt auch bei unzulänglicher Deutlichkeit des Gesagten Schlüsse auf den gemeinten Sinn zu und gibt außerdem einen Gesamteindruck vom Verhalten und Zustand des Sprechers. Das angestrengte Zu-hören dagegen isoliert Eindruck und Partner, liefert eher leeres Wortverständnis und bedeutet zunehmende Voraussetzung für Mißverständnisse“ (Jacoby 1991, S. 15). Dasselbe Prinzip gilt auch für das Hören von Musik. Aktives Zu-hören lenkt die Aufmerksamkeit auf Einzelheiten und wirkt isolierend. Durch lauschendes Hören hingegen treten die größeren Zusammenhänge hervor, die funktionelle Bedeutung und der Kontext des Klanggeschehens wird deutlicher wahrgenommen. So kann der Sinn des Zusammenhangs in Erscheinung treten. Dabei werden auch Störungen des Sinngehalts und des energetischen Ablaufs bewusster wahrgenommen (vgl. Jacoby 1991, S. 15). Jacoby zufolge hat der zweckmäßige Gebrauch der Sinnesorgane eine unmittelbare Auswirkung auf das Denken. Ist der Mensch in einem empfangsbereiten Kontakt mit der Umwelt, wird ihm wesentlich mehr mitgeteilt als durch ein Verhalten mit „Pfeilrichtung auf die Umwelt“ (Jacoby 1991, S. 39). Durch ein *antenniges Verhalten* (vgl. S. 33) erfährt der Mensch die funktionellen Zusammenhänge. Dadurch ist eine Leistungssteigerung im Sinne der Gesamtentfaltung möglich (vgl. Le Brun-Hölscher 1987, S. 55–56).

Das Spielen nach Noten ist bei Jacoby mit vielen Vorbehalten verbunden, da es leicht dazu führen kann, dass die lauschende Qualität verloren geht. Jacoby war aber durchaus der Meinung, dass Noten beim Musizieren verwendet werden können, solange sie zweckmäßig

eingesetzt werden und trotzdem noch nach Gehör musiziert wird: „Der Weg, auch ohne Grammophonplatten als Lehrmeister, ‚nach Noten‘, aber trotzdem nach dem Gehör zu musizieren, ist gar nicht so kompliziert und umständlich; er verlangt im Grunde bloß, daß wir, wenn wir die Noten als Ausgangsverbindung zur Gestalt des neuen Werkes benutzen, uns dabei trotzdem so tastend und lauschend verhalten, als ob wir keine Noten zur Verfügung hätten, daß wir, bevor wir das Gelesene zu greifen versuchen, in uns so gut und so schlecht es schon geht, eine Klangvorstellung, und sei es zunächst auch nur eine vage Klangvermutung, auftauchen lassen, die durch die nachfolgenden, tastenden, skizzierenden Griffe entweder bestätigt oder berichtigt wird! Auch da geht es wieder einmal um das Erarbeiten des *Richtigen* auf dem Wege über das *Falsche*, denn hier und gerade hier bildet sich die Koppelung zwischen Notenbild und Klangvorstellung bzw. Klangerwartung ganz analog, wie sich durchs Danebengreifen die Geländebeziehung auf dem Instrument übers Ohr entwickelt!“ (Jacoby 2003, S. 271).

3.3 Inneres Hören / Audiation

An dieser Stelle möchte ich versuchen, zwei Aspekte zu trennen, die bei Jacoby und Biesenbender oft ein wenig vermischt benutzt werden. Der erste Aspekt ist das äußere Hören: Hierbei geht es um alles, was mit dem Hörorgan und dem Empfangen von akustischen Sinneseindrücken zu tun hat. Auch die Verarbeitung im Gehirn gehört in diesem Sinne noch zum äußeren Hören. Jacobys lauschendes Hören fällt also in diese Kategorie. Der zweite Aspekt ist das innere Hören, auch Klangvorstellung genannt. Hierbei handelt es sich um die mentale Repräsentation akustischer Phänomene. Diese beiden Aspekte stehen in enger Wechselwirkung zueinander, sie bedingen und fördern sich gegenseitig. Inneres Hören kann nur durch äußere Höreindrücke entwickelt werden, gleichzeitig prägt auch unsere innere Vorstellung und unsere Vorerfahrung maßgeblich, wie wir die äußeren Eindrücke verarbeiten.

Der folgende Abschnitt soll die Rolle des Hörens für das Musizieren und musikalische Lernvorgänge näher betrachten. Ein wesentliches Problem mittelbaren Musizierens ist, wenn der*die Musizierende keine innere Vorstellung von der Musik hat, die er*sie macht. Jegliche musikalische Bedeutung geht verloren, wenn der*die Spielende am Anfang nicht weiß, wohin die Phrase führen wird. Auch beim Sprechen haben wir in der Regel einen Satz innerlich vorformuliert, bevor wir ihn aussprechen. Nur so können grammatikalisch korrekte Sätze gebildet werden. Wenn jedoch Noten in Spielbewegungen übersetzt werden und dadurch erst der Klang von außen zum*zur Spielenden kommt, ist das eine Verdrehung der zweckmäßigen Zusammenhänge (vgl. Biesenbender 1992, S. 42).

Laut Jacoby soll musikalisch immer nur das geäußert werden, was vorher innerlich vorempfunden werden kann. Die musikalische Tätigkeit soll nie die eigene innere Vorstellungskraft übersteigen. Daraus ergibt sich auch, dass mit dem Spielen eines Instruments erst begonnen werden soll, wenn vorher einige Schritte passiert sind: „Vor allem muß mit dem Spielen eines Instruments *gewartet* werden, bis der Tonumfang innerlich erlebter Musik die eigenen Äußerungsmittel, wie Singen, Pfeifen, Klatschen, zu überschreiten beginnt. Die Wiedergabe von Werken der Musikkultur darf später – genau wie bei der selbsterfundenen Musik – auch nur nach vorausgehender Klangempfindung versucht werden“ (Jacoby 1984a, S. 21). Die Essenz dieser Aussage ist, dass die Musik, die man macht, die innerliche Vorstellung nicht übersteigen sollte. Die Ansicht, dass ein Instrument erst zu Hilfe genommen werden soll, wenn die körpereigenen Ausdrucksmittel erschöpft sind, ist jedoch möglicherweise etwas radikal, da die Auseinandersetzung mit einem Instrument ein maßgeblicher Beitrag zur Entwicklung der inneren Klangvorstellung sein kann.

Audiation nach Edwin Gordon

Edwin Gordon hat sich seit den 1970er-Jahren umfangreich mit der Fähigkeit, Musik *innerlich* zu hören und zu konstruieren, befasst. Er führte den Begriff „Audiation“ (Gordon 2003b) ein und veränderte grundlegend das Verständnis der Strukturen, die dem musikalischen Lernen zugrunde liegen (vgl. Gruhn 2018, S. 94). Der folgende Abschnitt stellt Gordons Erkenntnisse zur Audiation dar, um sie im Anschluss mit Jacobys Überzeugungen in Beziehung setzen zu können.

Eine Kurzdefinition für Audiation von Gordon ist: “Hearing and comprehending in one’s mind the sound of music that is not or may never have been physically present” (Gordon 2003b, S. 361). Gordon grenzt Audiation von innerer Hörvorstellung ab. Zweiteres beschreibt laut Gordon ausschließlich die Fähigkeit, bereits gehörte Musik wieder abrufen zu können, also Hörerlebnisse zu speichern. Audiation ist jedoch nicht nur die Fähigkeit, ein akustisches Erlebnis wieder abrufen zu können, sondern Musik innerlich zu hören, mit anderen Hörerfahrungen abzugleichen und zu verstehen. Dieses *Verstehen* des musikalischen Zusammenhangs ist der entscheidende Unterschied zwischen innerer Hörvorstellung und Audiation. Gruhn beschreibt das als „Kognition in Bezug auf musikalische Begebenheiten, die schon bekannt sind, die aber auch ganz neu eintreten können“ (Gruhn 2018, S. 96). Das Verständnis für den Zusammenhang zeigt sich darin, dass auf Basis der bereits gemachten Hörerfahrung Musik erkannt, ergänzt oder korrigiert werden kann. Gruhn bringt als Beispiel ein kleines Kind, das gegen Ende eines Musikstücks zum Radio läuft, um es zum Ende des Stücks auszuschalten. Das Kind wusste schon im Vorhinein, dass das Stück gleich zu Ende

sein wird (vgl. Gruhn 2018, S. 94). Audiation ist deshalb möglich, weil das Gehirn kein bloßer Speicherplatz ist, sondern ein generierendes Organ. Das Gehirn generiert durch Erfahrung und Auseinandersetzung Muster und Regeln. Neue Erfahrungen können mit diesen Regeln abgeglichen und in Bezug gesetzt werden. Audiation ist ein Vorgang, der auf das Verstehen und in Bezug Setzen von Musik gerichtet ist. Es geht dabei aber nicht zwingendermaßen um ein begrifflich rationales Denken, sondern um ein Verständnis für musikalische Zusammenhänge (vgl. Gruhn 2018, S. 95). Das Ende des Musikstücks kann von dem Kind im obigen Beispiel auch erkannt werden, ohne dass es begrifflich, analytisch begründen könnte, wodurch. Audiation verweist „auf einen genuin musikalischen Denk- und Vorstellungsprozess, ist also nicht musiktheoretisch oder metakognitiv begründet (explizites Wissen über Musik)“ (Gruhn 2018, S. 95). Das bedeutet, dass Audiation selbst nicht isoliert messbar ist, da es um alle bewussten und unbewussten musikalischen Repräsentationen geht, die nicht im Sinne der Gehörbildung getestet werden können (vgl. Gruhn 2018, S. 95).

Gordon zieht einen Vergleich zwischen Musik und Sprache: “Although music is not language, the process is the same for audiation and giving meaning to music as for thinking and giving meaning to speech” (Gordon 2003b, S. 5). Wie wir in sprachlichen Sinnzusammenhängen denken, so ist Audiation das Denken in musikalischen Sinnzusammenhängen. Dabei geht es um ein inneres Bild der strukturellen Merkmale. Stellt man sich einen Apfel vor, denkt man in der Regel nicht an einen bestimmten Apfel, sondern an ein allgemeines inneres Bild eines Apfels. Man denkt an ein konstruiertes inneres Bild, das alle wichtigen strukturellen Merkmale beinhaltet. Dasselbe gilt auch für die Musik: Man kann sich ein Musikstück vorstellen, ohne dabei an eine bestimmte Interpretation oder bestimmte Instrumente zu denken. Das verdeutlicht, dass Audiation nicht einfach nur das Abrufen eines bestimmten musikalischen Erlebnisses ist (vgl. Gruhn 2018, S. 96).

Audiation ist nach Gordon ein bedeutungsgenerierender Akt und unterscheidet sich darin von einfacher Imitation. Während Imitation auf die Reproduktion von Bekanntem abzielt, ist audierendes Lernen auf die Erkenntnis von etwas Neuem ausgerichtet (vgl. Gruhn 2018, S. 97). Gordon liefert einige Sprachbilder, die den Unterschied zwischen Audiation und Imitation aufzeigen:

- „Imitation [...] is a product whereas audiation is a process“ (Gordon 2003b, S. 9).
- „Imitation is learning through someone else’s ear. Audiation is learning through one’s own ears“ (Gordon 2003b, S. 9).

- [...] the structure of audiation is deep and serves in *background conception*. The structure of imitation [...] is superficial and serves simply as *foreground perception*” (Gordon 2003b, S. 10).

Gordon betont, dass Imitation nur ein reines Auswendiglernen sei (*learning by rote*), wohingegen bei Audiation der gelernte Inhalt wirklich verstanden wird (*learning by understanding*). Imitation kann auch stattfinden ohne die Bedeutung dessen, was imitiert wird, zu verstehen. Audiation regt einen aktiven Denkvorgang des Vergleichens an. Imitation beruht auf dem Abgleich mit einem Original und einem Erkennen von ‚richtig‘ (dem Original entsprechend) und falsch (vom Original abweichend). Damit sieht Gordon Imitation als eine Vorstufe oder Voraussetzung für Audiation. Durch Imitation bilden sich die Strukturen, die später zu Audiation führen. Die Fähigkeit, musikalische Sequenzen zu erfinden, Stücke zu variieren oder zu improvisieren, baut auf dem Vermögen zur Audiation auf. Parameter eines Stückes zu variieren bedeutet, die formalen Strukturen verstanden zu haben und diese variieren zu können (vgl. Gruhn 2018, S. 104).

Setzt man Gordons Definitionen von Audiation mit Jacobys Ansichten in Bezug, so fällt zunächst Folgendes auf: Jacoby benutzt den Begriff „innerlich hören“ (Jacoby 1984a, S. 21), der laut Gruhn mit *auditory imagery* – also dem Abrufen gespeicherter Hörerlebnisse – gleichzusetzen ist (vgl. Gruhn 2018, S. 96). Aus der Aussage „Imitation, sometimes called inner hearing“ (Gordon 2003b, S. 9) geht hervor, dass für Gordon das innere Hören ein Synonym zu dem Begriff Imitation ist, den er grundlegend von Audiation abgrenzt. In Jacobys Zugangsweise zeigt sich allerdings, dass er eine umfassendere Vorstellung vom Verstehen musikalischer Strukturen hat als das, was Gordon als reine Imitation beschreibt. Jacoby sieht das eigenständige Erschaffen, Experimentieren, Improvisieren und Vervollständigen von Musik als wichtigste Grundvoraussetzung für das Schaffen von „Geländekenntnisse[n] im Bereich der Musik“ (Jacoby 1991, S. 408). Seine Beschreibungen von musikalischem Sprechvermögen und lauschendem Spielen setzen genau das voraus, was Gordon mit dem Begriff Audiation beschreibt.

Für Jacoby ist Selbsttätigkeit und das Erfinden eigener musikalischer Ideen ein elementares Element für die Entwicklung musikalischen Sprechvermögens (vgl. Jacoby 1984a, S. 19; vgl. Klaffke 1997, S. 65). Gruhn schreibt, dass Audiation im Instrumentalunterricht insbesondere dort angewandt und trainiert wird, „wo eigene Handlungs- und Erprobungsmöglichkeiten beim Lernen ins Spiel kommen“ (Gruhn 2018, S. 105) und weiter, dass die Elemente Improvisation und Variation überhaupt nur durch Audiation zur Verfügung stehen: „Einen Rhythmus, eine Streichart, die Tonart, Dynamik und

Phrasierung oder einen formalen Ablauf kann man zu Übungszwecken aber nur dann musikalisch sinnvoll variieren, wenn man die zugrundeliegende musikalische Substanz audieren, d. h. sich ihre Struktur mental vorstellen kann. Man muss innerlich denken können, wie etwas klingen soll” (Gruhn 2018, S. 105). Das wird unterstrichen von Gordons Satz: „Audiation is learning through one’s own ears” (Gordon 2003b, S. 9). Gruhn führt weiter aus, dass durch ein gut ausgeprägtes Audiationsvermögen viele spieltechnische Fragen gar nicht aufkommen würden. Detaillierte spieltechnische Anweisungen sollten dadurch ersetzt werden, dass die*der Lernende so spielt, wie sie*er es innerlich hört (vgl. Gruhn 2018, S. 105). Auch diese Gedanken decken sich mit Jacobys, der dafür plädiert, dass wir immer spielen sollten, was wir innerlich Hören und dass die Vorstellung dessen, was wir spielen wollen, unsere Bewegungen lenkt: „Jeder wirklich klaren Vorstellung folgt der Bewegungsablauf, der nötig ist, um das Vorgestellte selbstverständlich und ungestört zu äußern. Je klarer, je lebendiger die Vorstellung, desto ungehemmter der Ablauf der für die Äußerung nötigen physischen Funktionen“ (Jacoby 1984b, S. 46).

Einen Punkt, der bei Jacoby nicht so deutlich hervorgeht, ergänzt Gordon: Audition basiert auf Vorerfahrung. Die strukturelle mentale Repräsentation, auf die Audition aufbaut, bildet sich durch vielfältige Auseinandersetzung mit dem Stoff (vgl. Gruhn 2018, S. 95, 2018, S. 99).

Ein klarer Gegensatz zwischen Gordons und Jacobys Überzeugungen findet sich in der Begabungsfrage. Für Gordon ist klar, dass Audiation eine Grundlage für die Entwicklung musikalischer Begabung ist. Das Potential zur Audiation ist genetisch festgelegt (vgl. Gordon 2003b, S. 41–44). Das heißt, „je größer das genetisch determinierte Potenzial zur Audiation ist, desto besser kann sich die Begabung entfalten“ (Gruhn 2018, S. 98). Jacoby lehnt jede Form von Begabungstheorie ab. Er ist der Überzeugung, dass „Unbegabte“ nur durch unzweckmäßiges Verhalten und unzweckmäßige Behandlung entstünden. Bei der Geburt bringe jedoch jeder gesunde Mensch alle Voraussetzungen mit, um sich musikalisch oder in jeder anderen Ausdrucksform zu entfalten (vgl. Jacoby 2003, S. 11–21, 1984a, S. 13–15).

3.4 Das Prinzip der Selbstständigkeit

Nach Jacoby soll im Zentrum des Musikunterrichts eine selbstständige Auseinandersetzung mit Klängen und musikalischen Klangverläufen stehen. Das reine Nachspielen von Stücken und Etüden lehnt er ab (vgl. Klaffke 1997, S. 65). Eine Musikerziehung nach Jacobys Vorstellungen versucht an die „unbewußten, spontanen musikalischen Lebensäußerungen anzuknüpfen und läßt an die Stelle der ausschließlichen Auseinandersetzung mit Liedern,

Etüden und sonstigen Musikstücken – an die Stelle der Reproduktion und Nachahmung – die konsequente Anregung zur *selbstständigen* Erfindung musikalischer Gebilde treten“ (Jacoby 1984a, S. 19). Sich bloß auf erlernten Wissensstoff, Vorbilder und Anregungen zu verlassen führt laut Jacoby zu beziehungsloser Routine: „Routinen, Nachahmen von Modellen, Vorbildern und ‚Idealen‘ beeinträchtigen genauso das unmittelbare In-Beziehung-Kommen zur Umwelt und die Bereitschaft, sich der Einstellwirkung zu überlassen, wie es durch Panik, Angst, Ehrgeiz und andere außersachlichen Beunruhigungen geschieht“ (Jacoby 1991, S. 15).

Die Gefahr, in „beziehungslose Routine“ (Jacoby 1991, S. 15) zu geraten, ist beim Musizieren in vielfacher Weise gegeben:

- durch Befolgung von Anweisungen oder Imitation der Lehrperson
- durch Nachspielen von Zeichen auf dem Notenblatt
- durch unzählige gleichförmige Wiederholungen eines Stücks oder einer Stelle in einem Stück

Diese Faktoren können leicht dazu führen, dass die Beziehung zum eigentlichen Gehalt, zum eigentlichen Sinn eines Musikstückes verloren geht. Allerdings müssen die oben genannten Punkte nicht zu beziehungslosen Routinen führen. Die Frage ist viel mehr, in welcher Verhaltensqualität und mit welcher Ausrichtung gearbeitet wird. Nach Jacoby muss das Ziel immer ein „In-Beziehung-Kommen zur Umwelt“ (vgl. Jacoby 1991, S. 15) sein, eine Auseinandersetzung mit dem eigentlichen Sinn. Eine Anweisung der Lehrperson sollte also bei den Lernenden eine Auseinandersetzung mit der eigenen subjektiven Wahrheit auslösen und nicht eine vorgefertigte Schablone darstellen.

Jacoby plädiert also dafür, sich der Musik – vor allem zu Beginn - nicht über vorgefertigte Gebilde, sondern über eigenständiges Entwickeln musikalischer Ideen zu nähern. Mit einfachen Mitteln wie Summen, Singen und Klatschen sollen erste musikalische Versuche gestartet werden (vgl. Jacoby 1984a, S. 21). Auch Alltagsgegenstände können zum Experimentieren mit Klangmöglichkeiten verwendet werden: „Benutzt alles Einfache, was Klänge oder brauchbare Geräusche erzeugen läßt, einen leeren Pappkarton, einen klingenden Kochkessel oder einen Holzschrank. Eine Türe tut es auch; denn wo keine Chance besteht, ‚falsche‘ Klänge zu greifen, fällt wenigstens diese Angst automatisch dahin!“ (Jacoby 2003, S. 262). Ausgehend von diesen Arten der Klangerzeugung soll zum Erfinden kleiner Melodie- oder Rhythmusteile angeregt werden. Diese Erfindungen können aufgegriffen und weitergeführt oder harmonisiert werden (vgl. Le Brun-Hölscher 1987, S. 189). Über eine solche Vorgehensweise berichtet die Komponistin und Musikwissenschaftlerin Gisella

Selden-Goth nach einem Besuch in Jacobys Unterricht: „Eine singt über Aufforderung des Lehrers [Jacoby] mit schüchterner [...] Stimme einen melodischen Anfang; er wird am Klavier wiederholt, harmonisch unterlegt, doch der Spielende [Jacoby] ermüdet nicht zu mahnen: ‚Hören Sie nicht, was ich spiele, hören Sie, was in Ihnen vorgeht!‘ Nun nehmen die anderen den Einfall auf, verändern ihn, spinnen ihn weiter, jede auf ihre Art, singen ihn zusammen voll und rein im Chor, und siehe, es ist ein richtig gebautes musikalisches Gebilde geworden“ (Selden-Goth 1923, S. 111).

3.5 Zusammenfassung

Zusammenfassend lassen sich folgende Kernaspekte herausarbeiten, die dabei helfen, eine unmittelbare Verbindung zur Musik aufzubauen:

Musik ist eine *elementare Ausdrucksform* des Menschen. Musik zu machen und sich musikalisch auszudrücken ist ein natürliches Bedürfnis des Menschen und weist als solches viele Parallelen mit dem Bedürfnis, sich sprachlich auszudrücken, auf. Die Kunstformen der Musik sind nur *eine* Ausprägung musikalischen Handelns und sollten nicht das einzige Ziel sein. Musik nur auf seine Kunstform beschränkt zu betrachten ist, als ob man beim Spracherwerb als einziges Ziel hätte, Literatur vorzutragen oder zu verfassen. Ziel des Musiklernens sollte vielmehr sein, musikalisches Sprechvermögen zu entfalten. Musik als persönliches Ausdrucksmedium zu nutzen bedeutet, die Musik unmittelbar mit dem eigenen Empfinden in Verbindung zu setzen.

In Bezug auf Unmittelbarkeit kommt dem *Lauschen* eine besondere Bedeutung zu. Wie der Sehsinn dazu dient, optisch erfassbare Ziele anzusteuern und die nötigen Bewegungen zu koordinieren, so sollte der Hörsinn dazu dienen, auditiv erfassbare Handlungen, wie das Musizieren, zu leiten und die Bewegungen zu koordinieren. Wir haben die Tendenz, beim Musizieren dem Sehen einen überhöhten Stellenwert zu geben und so die zweckmäßige Orientierung durch das Hören zu behindern. Um die grundlegenden Strukturen der Musik zu verstehen, müssen wir zu einem antennigen Hörverhalten kommen, frei von kognitivem Analysieren-Wollen. Durch ein lauschendes Hören werden für den*die Hörende*n die Bedeutungszusammenhänge der Musik deutlicher wahrnehmbar. Lauschend zu sein bedeutet bereit zu sein, sich selbst unmittelbar von der Musik berühren zu lassen. Dazu braucht es eine permanente neugierige Offenheit dafür, dass alles im Moment entsteht. Es gibt keine Wiederholungen, die Musik entsteht immer im Moment und der*die Musizierende lauscht, wie sie klingt und was das mit ihm*ihr macht.

Musizieren sollte aus einer *inneren Vorstellung* entspringen, die zum Ausdruck kommen will. Erst wenn wir uns vorstellen können, was wir spielen wollen, kann Musik die ihr zugrundeliegende Bedeutung entfalten. Sich die musikalische Struktur nicht vorstellen zu können und nicht zu verstehen, wäre wie das Imitieren einer Sprache, die man nicht versteht. Der Begriff *Audiation* beschreibt genau dieses Vermögen, sich Musik innerlich vorzustellen, diese zu verstehen (in bekannte Strukturen einzuordnen) und zu konstruieren. Audiation ist eine grundlegende Voraussetzung für musikalisches Lernen und sollte daher immer ein zentraler Bestandteil des Instrumentalunterrichts sein. „Audiation ist nicht nur die Grundlage für musikalisches Lernen, sondern auch die Voraussetzung für jegliches Musizieren vom ersten Anfang an“ (Gruhn 2018, S. 105).

Um Audiationsvermögen und musikalisches Sprechvermögen auszubilden, ist *Selbstständigkeit* ein zentraler Bestandteil. Nur Dinge, die eigenständig von der*dem Lernenden erarbeitet wurden, ermöglichen eine ganzheitliche Lernerfahrung. Dieses Prinzip gilt für alle Lernfelder des instrumentalen Lernens. Für die musikalischen Aspekte bedeutet das, dass die Lernenden selbst Melodie-Phrasen, Rhythmen und Variationen erfinden und zum Ausdruck bringen sollen. Immer dort, wo neue Ideen eigenständig entwickelt werden, werden Audiation und musikalisches Sprechvermögen in besonderem Ausmaß gefordert und trainiert. Der selbstständige und eigentätige Zugang ist der Inbegriff unmittelbaren Lernens. Durch einen solchen Zugang kann die*der Lernende ihre*seine eigenen Erfahrungen unmittelbar und ganzheitlich in der Auseinandersetzung mit der Materie machen und vermittelnde Instanzen wie Lehrer*in oder Lehrbuch treten in den Hintergrund.

Wilfried Gruhn (2005) meint, zu guter Letzt gilt es, sich für einen Weg zu entscheiden und sich seiner Konsequenzen bewusst zu sein: „Man muss sich zunächst klar darüber werden, was man erreichen möchte: musikalische Sprechfähigkeit oder technische Fertigkeiten“ (Gruhn 2005, S. 171). Er meint, der Weg der musikalischen Sprechfähigkeit würde dahinführen, dass Schüler*innen in die Lage kommen, mit musikalischem Material in vielfältiger Art und Weise zu improvisieren und zu variieren. Das bedeutet Phrasen zu vervollständigen, Taktarten zu wechseln, Tonarten abzuändern etc. und das alles „ohne rechnen zu müssen, ohne nach Vorzeichen zu fragen“ (Gruhn 2005, S. 172), einfach dem Ohr folgend. Gruhn betont, dass dieser Weg zunächst viel Zeit in Anspruch nehmen wird: „Wer auf diese Weise Musik musikalisch lernt, wird einige Zeit darauf verwenden müssen; denn Lernen als Aufbau mentaler Repräsentationen beruht auf neuronalen Veränderungen, und solche physiologischen Prozesse brauchen Zeit“ (Gruhn 2005, S. 172). Dieser Rückstand

würde mit der Zeit wieder aufgeholt. „Vor allem aber hat ein Schüler, der musikalisch lernt, etwas anders gelernt als nur zu reproduzieren und zu imitieren“ (Gruhn 2005, S. 172).

1.1.1 Ganzheitliches Musizieren - Zusammenführung

In Kapitel zwei wurden körperliche Aspekte des instrumentalen Lernens betrachtet, das dritte Kapitel widmete sich den musikalischen Anteilen. Schon in diesen beiden Kapiteln war auffallend, dass beim Instrumentalspiel die beiden Bereiche Körper und Musik eng miteinander verwoben sind und eine Trennung in der Praxis nicht zielführend ist.

Der Cellist und Musikpädagoge Gerhard Mantel vergleicht den Menschen mit einem Mobile, um nachvollziehbar zu machen, wie jede Veränderung Auswirkungen auf alle Bereiche hat: „Statt als Haus mit drei Etagen – je einer für Körper, Seele und Geist – können wir uns den Menschen viel eher als eine Art *Mobile* vorstellen, das bei der geringsten Änderung eines seiner Teile mit einer veränderten Konstellation aller anderen Teile reagiert“ (Mantel 2006, S. 337). Laut Mantel müssen wir uns verabschieden von monokausalen Sichtweisen, nach dem Prinzip „wenn ich dieses mache, geschieht nur jenes“ (Mantel 2006, S. 337). Stattdessen schlägt Mantel eine systemische Sichtweise vor, die davon ausgeht, „wenn ich etwas Bestimmtes mache, verändere ich mich überall ein wenig“ (Mantel 2006, S. 337). Daraus zieht Mantel auch Konsequenzen für das instrumentale Lernen: „In diesem Licht erscheint auch die klassische, dem Instrumentalisten so vertraute Trennung von *Technik* einerseits, die dem Körper zugeordnet wird, und musikalischer Gestaltung, also *Ausdruck*, für den die Seele und der Geist zuständig sind, als nicht aufrechtzuerhalten“ (Mantel 2006, S. 338). Jede Veränderung im Körper hat also Einfluss auf die musikalische Gestaltung und umgekehrt, der musizierende Mensch ist also immer in seiner Gesamtheit zu sehen.

In Biesenbenders und Jacobys Ansichten ist ihr Verständnis von ganzheitlichen Zusammenhängen ein zentraler Aspekt. Das geht unter anderem aus ihren Ausführungen zum *selbstregulierenden Körper* hervor (vgl. S. 24). Diese beruhen auf dem Verständnis, dass all unser Lernen in einem komplexen feinmaschigen Netz in unserem Organismus verarbeitet wird. Dabei folgt alles einem naturgegebenen Ablauf. Dieser Umstand wird verständlich, wenn man Jacobys Betrachtungsweise hinzuzieht, dass alle unsere natürlichen Funktionen und Abläufe aus der Auseinandersetzung mit unserem Umfeld entwachsen sind. In unseren Körpern steckt eine lange Geschichte von natürlicher Anpassung an die Umstände unserer Umgebung. Die Strukturen, die dabei entstanden sind, sind so komplex, dass es nahezu unmöglich ist, alle Wirkungszusammenhänge vollständig zu durchblicken, geschweige denn

ganzheitlich zu beeinflussen. Nehmen wir noch einmal das Beispiel über das Gehen-Lernen auf unebenem Boden. Man stelle sich vor, man würde versuchen einem Kind das Gehen auf einem unebenen Untergrund beizubringen, indem man ihm möglichst genau alle körperlichen (und geistigen) Vorgänge beschreibt, die es beachten soll: „Wenn eine Mulde kommt, geh mit dem Standfuß leicht in die Knie und verlagere dein Gewicht nach hinten.“ Dem entgegen steht das Konzept des ganzheitlichen Lernens, dieses kann dann stattfinden, wenn die natürlichen Lernprozesse im Körper wirken dürfen und ein Rahmen gestaltet wird, in dem der Körper Erfahrungen sammeln kann. Jacoby erklärt diese Zusammenhänge in einem seiner Kurse anhand eines anschaulichen Beispiels: „Gehen Sie auf Entdeckungsreisen. Je mehr man ausprobiert, desto mehr Geländekenntnis bekommt man. Wenn ich eine Gegend kennenlernen will, muß ich in dieser Gegend umherwandern und nicht nur eine gute Landkarte studieren. Dabei lerne ich zwar die Gegend auch kennen, aber nicht ihre Realität, sondern nur gewisse örtliche und räumliche Beziehungen. Bei unseren Versuchen genügt es nicht, daß man Berichte der anderen versteht, daß Bemerkungen einleuchten. Wir müssen in das Land reisen, müssen darin spazierengehen [sic], müssen spüren, wie es sich dort lebt, wie es sich dort atmet, wie farbig alles ist, wie es riecht, was alles sich dort bewegt und lebt etc. – Das erfahren wir auch durch die beste Reisebeschreibung nicht“ (Jacoby 1991, S. 304). Dasselbe Prinzip gilt für Biesenbender auch in der ganzheitlichen Beziehung zwischen Musizieren und instrumentaler Spielbewegung. Diese Spielbewegungen dienen laut Biesenbender nur einem einzigen Zweck, nämlich Musik hervorzubringen, und genau in diesem Zusammenhang sollten sie auch erlernt werden (vgl. Biesenbender 1992, S. 73). Motorisches Lernen von seinem Zusammenhang mit dem Klang und der Klangvorstellung zu entkoppeln kann daher nicht zweckmäßig sein. „Für mich zumindest ist ein von der Klangvorstellung abstrahiertes fertiges technisches Wissen und Können auch in Ansätzen nicht zu vermitteln, ohne gleichzeitig etwas von der Erfüllung des Musizierens aufs Spiel zu setzen. Ich gehe ausserdem davon aus, dass wir mit jeder unnötigen Festlegung von Bewegungsabläufen gleichzeitig das feine Sensorium des Körpers für das Stimmige belasten“ (Biesenbender 1992, S. 63). Diese Aussage gibt einen Hinweis auf den unabdingbaren Zusammenhang zwischen den motorischen und den musikalischen Ansätzen in dieser Arbeit: Das musikalische Bedürfnis des Menschen kann sich nur dann entfalten, wenn es nicht durch technische Anweisungen und Analyse unterbrochen wird – nur dann kann sich das eigentliche Bedürfnis nach musikalischem Ausdruck ungehindert und ganzheitlich entwickeln. Gegen diesen Ansatz spräche, dass Schüler*innen, die keine Unterweisungen in Haltung und Technik bekommen, sich in der Regel ineffiziente ‚Fehlhaltungen‘ angewöhnen, die später mühselig korrigiert

werden müssen. Hier kommt der Fokus auf die Selbstwahrnehmung ins Spiel. Durch die Schulung unserer Selbstwahrnehmung beziehungsweise - wie Jacoby es bezeichnen würde – das Lösen von Störungen kann ein Körperempfinden wiederhergestellt werden, durch welches wir von selbst die richtige Haltung und verkrampfungsfreie Bewegungen finden können. Mehr noch: Es ist der einzige Weg, durch den unser Körper ihm entsprechende, ganzheitliche Bewegungsformen entwickeln kann.

4 Angstfreies Lernen

Ein Faktor, der das Vermögen, in unmittelbarem Kontakt mit seiner Umwelt zu gehen, maßgeblich beeinflussen kann, ist das Empfinden von Angst und Stress. Es gibt verschiedenste Gründe, aus denen im Instrumentalunterricht Angst und Stress entstehen können. Mit Angst sind hier nicht nur panische Angstzustände gemeint, sondern auch leichte Formen von Unwohlsein, die zu Anspannung und Unsicherheit führen. Der Coach und Musiker Thomas Schäffer (1989) unterscheidet zwischen sozialen und sachbezogenen Ängsten. Soziale Ängste entstehen durch das Verhalten der an einer Situation beteiligten Personen. Im Instrumentalunterricht sind das in erster Linie die Lehrperson, gegebenenfalls Mitschüler*innen und Eltern. Sachbezogene Ängste ergeben sich aus den Anforderungen einer Aufgabe. Ist eine Aufgabe unklar oder überfordernd, kann sie Angstzustände hervorrufen (vgl. Schäffer 1989, S. 23). Im Instrumentalunterricht greifen die beiden Formen der Angst oft direkt ineinander. Eine überfordernde Situation löst erst durch eine entsprechende Reaktion der Lehrperson Angst aus. Schäffer erläutert drei Gründe, aus denen Schüler*innen im Instrumentalunterricht Angst haben können: Angst vor der Lehrperson, Angst vor Misserfolg und Angst vor Blamage.

Das Verhalten der Lehrperson, die Beziehung zu dieser und ihr Rollenverständnis haben zentrale Auswirkungen auf das Wohl- beziehungsweise Angstempfinden des*der Schüler*innen. Laut Schäffer sind es besonders die Belohnungs- und Bestrafungsstrategien der Lehrperson, die Unwohlsein verursachen können. Distanzierte Abweisung der Lehrperson wirkt sich angst erhöhend aus, wohingegen positive emotionale Zuwendung angst mindernd ist (vgl. Schäffer 1989, S. 21–22).

Die Angst vor Blamage steht in enger Verknüpfung zum Selbstwertgefühl. Sie entsteht aus der Befürchtung, sich durch das eigene Verhalten lächerlich zu machen beziehungsweise von anderen lächerlich gemacht zu werden (vgl. Schäffer 1989, S. 23). Die Angst vor

Blamage wird also in erster Linie vom Sozialgefüge und dem Umgang miteinander genährt oder gemindert.

Als Misserfolg wird eine Situation empfunden, in der die erbrachte Leistung nicht der Leistungserwartung entspricht. Diese Leistungserwartung kann dabei sowohl von der*dem Schüler*in selbst kommen als auch von externen Personen wie Lehrenden oder Eltern. Selbst wenn eine Leistung objektiv gesehen dem Leistungsniveau des*der Schülers*Schülerin entspricht, kann sie als Misserfolg wahrgenommen werden, wenn sie nicht mit der subjektiven Leistungserwartung übereinstimmt (vgl. Schäffer 1989, S. 22–23).

Vor allem jede Form von Vorspielsituation kann Stress auslösen. Es entsteht Angst davor Fehler zu machen, Angst, dass das Gespielte nicht gefällt. Diese Anflüge von Angst und Stress sind wir so gewohnt, dass wir sie oft für völlig normal halten, dabei führt schon ein leichter Stresszustand zu erheblichen neurologischen und physiologischen Veränderungen in unserem Organismus. In Angstsituationen werden Stresshormone ausgeschüttet, die erhebliche Auswirkungen auf unseren Körper haben. Es treten Symptome auf wie schnellerer Puls, erhöhter Blutdruck und verstärkte Muskelspannung (vgl. Spitzer 2006, S. 163; Schäffer 1989, S. 24–25). Diese dienen dazu, um bei tatsächlicher physischer Gefahr nach dem Prinzip *fight or flight* angemessen reagieren zu können. Dabei verändert Angst nicht nur den Körper, sondern auch den Geist. In akuten Gefahrensituationen kann es tödlich sein, wenn man nach kreativen Problemlösungsstrategien sucht oder die Situation einfach einmal auf sich wirken lässt. Daher wird unter Angst ein bestimmter „kognitiver Stil produziert, der das rasche Ausführen einfacher gelernter Routinen erleichtert und das lockere Assoziieren erschwert“ (Spitzer 2006, S. 164). Je stärker die Angst ist, umso mehr werden die körperlichen Abläufe auf stark automatisierte und sicher verankerte Routinen reduziert. Die selbstordnenden Funktionen können in diesem Zustand nicht mehr wirken, die Sensibilität für die inneren und äußeren kinästhetischen Wahrnehmungen stumpfen ab. Auch für die auditiven Eindrücke geht die Differenzierungsfähigkeit verloren. All das beschreibt das Gegenteil des angestrebten offenen Tastens und Lauschens. Mit bildgebenden Verfahren konnte in der Neurologie nachgewiesen werden, dass unsere Gedanken unter Abwesenheit von Angst freier und offener werden. Eine positive Grundstimmung ist daher gut für das Lernen im Allgemeinen (vgl. Spitzer 2006, S. 164).

Wir müssen uns bewusst machen, dass die angestrebte Form des unmittelbaren Lernens nur in einer entspannten und angstfreien Umgebung stattfinden kann. Es braucht die volle Empfangsbereitschaft unserer Sinne und Offenheit in Körper und Geist, damit die

selbstordnenden Funktionen in unserem Körper wirken können, die Grundlage für ein selbstbestimmtes und unmittelbares Lernen sind.

4.1 Aspekte, die helfen, einen angstfreien Raum zu schaffen

Um angstfreies instrumentales Lernen zu ermöglichen ist es entscheidend, eine Atmosphäre und ein soziales Miteinander zu kreieren, in dem sich alle sicher und geborgen fühlen können. Einen solchen Rahmen zu schaffen und zu erhalten ist Aufgabe der Lehrperson. Eine umfassende Auseinandersetzung mit dem Thema, wie ein wertschätzender, sicherer Rahmen für das soziale Miteinander geschaffen werden kann, würde sehr weit in die Auseinandersetzung mit pädagogischen Grundhaltungen und Kommunikation führen und wäre dadurch eine zu weite Abschweifung von den Kernaspekten dieser Arbeit. Stattdessen seien nur einige Grundsätze des sozialen Miteinanders aus der Literatur für Elementare Musikpädagogik (EMP) erwähnt, da sich diese – mehr als die meiste instrumentalpädagogische Literatur – oft auch mit dem Sozialgefüge der Gruppe auseinandersetzt.

Juliane Ribke beschreibt es als ein Ziel in der EMP, dass sich alle geborgen und sicher fühlen. Für die Arbeit mit Kindern ist es für sie daher essenziell, einen vertrauten Rahmen zu etablieren. Dieser entsteht, laut Ribke, einerseits durch wiederkehrende Rituale, andererseits durch klare Strukturen für den Umgang mit dem Raum und den Mitmenschen. Um sich sicher und geborgen zu fühlen ist es auch wichtig, in einer Gruppe wahrgenommen und beachtet zu werden. Ribke empfiehlt daher in variantenreiche Spiele eingebunden jede*n regelmäßig anzuschauen und beim Namen zu nennen (vgl. Ribke 2018, S. 134). Auch im Komu-Lehrplan für Elementare Musikpädagogik wird Vertrauen und Geborgenheit als wichtige Arbeitsgrundlage hervorgehoben: „Eine angenehme, wertschätzende Atmosphäre ermöglicht das Entstehen von Vertrauen und Geborgenheit. In dieser Altersstufe sind kreative Prozesse nur auf dieser Basis möglich“ (Konferenz der österreichischen Musikschulwerke (Hg) 2019, S. 28). Dieser Ausschnitt bezieht sich auf Vier- bis Sechsjährige, wobei sich die Aussage wohl auf alle Altersgruppen übertragen lässt. Martina Krobot-Kolasch, Michaela Vaught und Bianka Wüstehube schreiben auch in Bezug auf Musizieren mit alten Menschen von der Wichtigkeit, sich verbunden und willkommen zu fühlen (vgl. Krobot-Kolasch et al. 2020, S. 20–55). Sie beschreiben als einen wichtigen Grundsatz die Gleichwürdigkeit. Dieser von Jesper Juul geprägte Begriff bedeutet eine Begegnung auf Augenhöhe, dabei geht es nicht um Ebenbürtigkeit oder Gleichheit, sondern darum, dass alle Menschen von gleichem Wert sind

und ihnen mit dem gleichen Respekt zu begegnen ist. Das bedeutet, dass die Bedürfnisse aller Menschen unabhängig von Alter, Geschlecht oder Behinderung gleichermaßen ernst zu nehmen sind (vgl. Kroboth-Kolasch et al. 2020, S. 34).

Um Geborgenheit und Sicherheit zu schaffen ist es wichtig, dass Menschen gesehen werden in allem, was sie sind und was sie mitbringen. Das bedeutet, dass es auch Raum für inneres Unwohlsein und Konflikte geben muss. Wenn sich eine Person in einem inneren oder sozialen Konflikt befindet, kann das verhindern, dass sie sich in vollem Ausmaß an dem Geschehen im Unterricht beteiligen kann. Ein wichtiges Prinzip ist daher, dass Störungen immer in Ordnung sind und Raum bekommen. Ziel wäre also einen Rahmen zu schaffen, in dem alle Personen Störungen ansprechen können, und als Lehrperson in der Lage zu sein, diese konstruktiv zu begleiten. Der Komu-Lehrplan für EMP fasst die Aufgabe der Lehrperson folgendermaßen zusammen: „Die Pädagogin/Der Pädagoge tritt den Teilnehmenden mit Wertschätzung und Respekt gegenüber. Sie/Er ist Bezugsperson, schafft als Leiter/in eine angenehme Atmosphäre, unterstützt eine positive Gruppendynamik und vermittelt in schwierigen Situationen“ (Konferenz der österreichischen Musikschulwerke (Hg) 2019, S. 13).

Vorspielsituationen

Die Inhalte des unmittelbaren Musizierens sind prozessorientiert und zielen darauf ab, vielfältige und unmittelbare Musiziererlebnisse zu ermöglichen, und nicht darauf, messbare instrumentaltechnische Leistungen zu generieren. Vorspielsituationen müssen daher nicht unbedingt Teil dieser Auseinandersetzung sein. Sollten sie sich trotzdem ergeben, ist es natürlich das Ziel, das unmittelbare Musizieren so gut wie möglich aufrecht zu erhalten. Dass auch Vorspielsituationen von Erfüllung und Unmittelbarkeit getragen sein können, zeigen Situationen, wie die in der Einleitung beschriebenen (siehe S. 6). Jedoch ist das oft nicht einfach, da exponierte Situationen leicht zu Angst und Verkrampfungen führen können. Es macht also Sinn sich die Frage zu stellen, welche Aspekte dabei helfen, Druck und Stress in Vorspielsituationen zu reduzieren. Peter Rübke schlägt diesbezüglich zwei Ansätze vor: Der erste ist, „das Publikum ins Spiel einzubeziehen“ (Rübke 2000, S. 325). Das Publikum wird zum aktiven Mitsingen, Mittanzen und Mitspielen aufgefordert. So könne die Kluft zwischen Vortragenden und Zuhörenden aufgehoben werden. Der zweite Ansatz ist, das Publikum gewissermaßen auszublenden und den gesamten Fokus der Spielenden auf die Geschehnisse auf der Bühne zu bündeln. Das könne zum Beispiel geschehen, indem sich die Spielenden ganz auf das gemeinsame Spielen und den gemeinsamen Klang konzentrieren (vgl. Rübke 2000, S. 325). Dieselben Fragen, die im Unterricht helfen, die Aufmerksamkeit auf die

grundlegenden Aspekte der Musik zu lenken, können auch während des Auftritts kultiviert werden. Vorspielsituationen können dadurch entspannter werden, dass die Stücke eher prozessorientiert sind und nicht in die Kategorie richtig oder falsch passen.

4.1.1 Fehlerkultur

Ein Aspekt, der einen entscheidenden Einfluss auf das Angstempfinden hat – besonders die Angst vor Misserfolg –, ist der Umgang mit Fehlern. Wir sind kulturell sehr stark geprägt, Fehler als etwas Negatives wahrzunehmen, das es nach Möglichkeit zu vermeiden gilt. Besonders unser Schulsystem ist stark darauf ausgerichtet, Fehler zu zählen und (negativ) zu bewerten.

Biesenbender betont, dass dieses Konzept im Widerspruch dazu steht, wie Lernen seiner Meinung nach funktioniert: „Man kann dem Schüler am Instrument zeigen, wie wichtig es ist, Fehler zu machen – saftige dicke Fehler! Er soll hautnah mitvollziehen können, dass lernen überhaupt darin *besteht*, Fehler zu machen. Wie haben wir z. B. laufengelehrt [sic]? – doch, indem wir tausendmal umfielen und uns wieder aufrappelten; indem wir das Richtige mit der Zeit, durch allmähliches Aussortieren des ‚Falschen‘, von selbst entstehen ließen“ (Biesenbender 1992, S. 68).

Silke Kruse-Weber (2012a) unterscheidet zwischen Erzeugungsdidaktik und Ermöglichungsdidaktik. In Anlehnung an Heinz von Förster schreibt sie, dass in der Erzeugungsdidaktik der*die Lernende als triviale Maschine betrachtet wird, bei der es einen geradlinigen Zusammenhang zwischen Input und Output gibt. Wenn zum Beispiel bei einem Toaster ein Knopf gedrückt wird, ist ein bestimmtes Ergebnis zu erwarten, wenn dieses Ergebnis nicht oder anders als erwartet eintrifft, wird diese Differenz als Defekt beziehungsweise Fehler betrachtet (vgl. Kruse-Weber 2012a, S. 25–27). Für das Instrumentalspiel bedeutet das, dass ein Input, zum Beispiel ein notierter Ton, einen bestimmten Output haben sollte. Entspricht dieser Output nicht der Erwartung, liegt ein Fehler vor, der von der Lehrperson ‚repariert‘ werden muss. Ganz anders werden diese Wirkungszusammenhänge in der Ermöglichungsdidaktik verstanden, hier wird der*die Lernende mit einer „nichttrivialen Maschine“ (Kruse-Weber 2012b, S. 27) verglichen. Bei dieser werden der innere Zustand und die Geschichte des Menschen als Einflussfaktoren für den Output mitberücksichtigt. Das Lernen passiert in einer solchen Maschine nicht in Form von Instruktion – also dem Einfüllen von außen –, sondern durch Konstruktion – also durch Abgleichen des Inputs mit bisher gemachten Erfahrungen. Ein Fehler ist in einem solchen Wirkungszusammenhang eine Informationsquelle, die ein zentrales Element für

konstruierendes Lernen darstellt (Kruse-Weber 2012a, S. 23–24). „Fehler liefern Informationen und geben Orientierung über die Funktionsweise des Lernprozesses bzw. das System“ (Kruse-Weber 2012a, S. 30).

Diese Sichtweise erläutert einen direkten Zusammenhang zwischen selbstständigem konstruierendem Lernen und der Ansicht, dass Fehler ein wichtiger informationsbringender Bestandteil des Lernens sind. Auch Jacoby ist davon überzeugt, dass das Fehlermachen ein zentraler Bestandteil im Prozess des Verstehens ist (vgl. Klaffke 1997, S. 70). Die einzige Möglichkeit, Dinge wirklich zu verstehen ist, laut Jacoby, sie selbstständig zu entdecken und zu erfahren. Auf diesem Weg kann man das Richtige nur über das Falsche entdecken. Diesen Prozess erklärt Jacoby anschaulich anhand der ersten Spielversuche auf einer Blockflöte. „Die Kinder sollen erkennen, daß man Löcher abdecken muß und daß man, wenn man Löcher öffnet, andere Klänge herausbekommt als zuvor. Für bestimmte Klänge kann man nicht beliebige Löcher öffnen, sondern man muß ganz bestimmte öffnen. Dazu muß das Kind erst falsch probieren, bis es das Richtige trifft. Auf diese Weise ist die Beziehung zum Instrument über das Ohr hergestellt und nicht über das Wissen, über Anweisungen“ (Jacoby 2003, S. 122).

Aus diesen Darstellungen resultiert also, dass das Fehlermachen ein wichtiger Bestandteil des Lernens ist. Das betrifft im Instrumentalspiel alle möglichen Bereiche: Tonerzeugung, Haltung, Tonhöhe, Rhythmus usw. Die*der Lernende kann nur über das Experimentieren mit verschiedenen Varianten zur richtigen beziehungsweise für sie*ihn stimmigsten Version finden. Dabei kann es Aufgabe der Lehrperson sein, Experimente mit verschiedenen Parametern anzuregen beziehungsweise zu begünstigen. Aus Jacobys Ausführung lässt sich auch ein enger Zusammenhang zwischen selbstständigem Erarbeiten und Fehlerkultur erkennen.

Wenn man also – wie in dieser Arbeit immer wieder dargestellt – davon ausgeht, dass eigenständiges Erarbeiten die einzige Lernform ist, die keine vermittelnden Störungen der Unmittelbarkeit im Lernprozess verursacht, dann ist zwangsläufig das *Fehler-Machen*, das Probieren des *Falschen*, ein zentraler Bestandteil des Lernens. Mehr noch: Der Fehlerbegriff existiert in einer solchen Sichtweise im Grunde nicht mehr, da der Unterricht nicht ergebnis- sondern prozessorientiert ist. Es sind also alle Varianten als Teil des Lernprozesses zu betrachten und nicht nur jene, die das ‚richtige‘ Ergebnis darstellen.

Eine solche Betrachtungsweise kann einen erheblichen Einfluss auf das Angstempfinden der Lernenden haben. Der Fokus liegt nicht mehr darauf, angespannt jeden Fehler zu vermeiden, sondern auf einem neugierigen Experimentieren mit Möglichkeiten, aus denen sich allmählich die eigenen Favoriten herausziehen.

5 Unmittelbares Musizieren – Schlussfolgerung

Unmittelbares Musizieren ist der Kernaspekt dieser Arbeit. Auf den Punkt gebracht scheint er so naheliegend und ist doch immer wieder so schwer zu erreichen. Unmittelbares Musizieren ist eine Art des Musizierens, bei dem die Musizierenden direkt mit dem eigentlichen musikalischen Geschehen in Verbindung sind. Das Gegenstück dazu wäre das mittelbare Musizieren. Dieses zeichnet sich dadurch aus, dass nur oberflächlich der musikalische Stoff wiedergegeben wird, ohne dabei die eigentlichen Geschehnisse der Musik zu verstehen. Mit dem Stoff sind die äußeren Grundstrukturen gemeint, wie zum Beispiel die Tonhöhen und die Tonlängen. Mittelbares Musizieren könnte beispielsweise das mechanische Abspielen von Noten sein, ohne dabei deren sinnhaften Zusammenhang zu empfinden. Auch Auswendigspielen kann eine reine Reproduktion einer motorischen Verinnerlichung sein und somit ohne Kontakt zum eigentlichen Geschehen in der Musik stattfinden (vgl. Klaffke 1997, S. 56–57). Der Vergleich mit Sprache macht die Auswirkungen mittelbaren Musizierens deutlich: Mittelbares Sprechen wäre die Wiedergabe gesprochener Worte, ohne deren Bedeutung verstanden zu haben. Die Extremform wäre dann das Vorlesen eines Satzes in einer Sprache, die man nicht versteht. Dabei geht es aber beim Musizieren weniger um kognitives Verständnis, sondern um ein Verständnis der energetischen Zusammenhänge.

Ein Musiziervorgang ist allerdings nicht entweder mittelbar oder unmittelbar, sondern immer eine Mischung aus beidem. Mittelbares und unmittelbares Musizieren stellen die beiden gegenüberliegenden Endpunkte einer stufenlosen Skala dar. Jedes Musizieren bewegt sich irgendwo auf dieser Skala.

Einer der grundlegendsten Aspekte, der aus den bisherigen Ausführungen hervor geht, ist die Forderung, den Zugang zum Instrumentalspiel konsequent vonseiten der Musik aufzubauen. Das bedeutet, das musikalische Bedürfnis und die innere Klangvorstellung sollen immer Ausgangslage für das Musizieren sein. Aus diesem heraus ergeben sich dann die notwendigen körperlichen Konsequenzen in Form von Spielbewegung und Haltung. Man könnte sagen, jede Auseinandersetzung mit Instrument und Musik soll um der Musik willen geschehen und nicht wegen des Instruments oder der Bewegung.

Ähnliche Gedanken finden sich auch in der in den letzten Jahrzehnten sehr in die Breite gewachsenen instrumentalpädagogischen Debatte um das Musizieren im Instrumentalunterricht. In dieser wird immer wieder gefordert, die rein instrumentalmusikalische Zugangsweise in den Hintergrund zu stellen und stattdessen möglichst viel Raum für (gemeinsames) Musizieren und musikalische Selbstverwirklichung zu schaffen (Niermann 1997; vgl. Rübke 2000; Rüdiger 2007; Ardila-Mantilla et al. 2016; Besse 2022).

Dieser Musiziermoment ist auf der Suche nach Unmittelbarkeit von besonderer Bedeutung, da in ihm eine unmittelbare Verbindung zur Musik hergestellt werden kann. Unmittelbare Verbindungen können aber auch zu anderen Bereichen des Instrumentalspiels entstehen. Diese lassen sich gut in kindlichen Begegnungen mit Instrumenten erkennen. Ein fünfjähriges Kind, dem ein Klavier oder eine Trommel zur Verfügung steht, wird wahrscheinlich neugierig – und mitunter ungestüm – versuchen, alle möglichen Klänge aus dem Instrument herauszubekommen. Auch in Beschreibungen professioneller Musiker*innen können diese Unmittelbarkeiten ausgemacht werden, zum Beispiel wenn Biesenbender von einer völligen körperlichen Mühelosigkeit schreibt und dass die Musiker*innen mit dem Instrument zu verschmelzen schienen. Es geht um unmittelbare Verbindung zum Instrument und zum eigenen Körper.

Die Verbindung zum Instrument ist nach Jacobys Maxime „Klavier, was willst du von mir?“ (Jacoby 1991, S. 31) eine Auseinandersetzung, die aus der Neugierde am Instrument entsteht. Bei der oben dargestellten Form des Musizierens geht der*die Spielende von seiner*ihrer Klangvorstellung aus und sucht die Bewegung, um diesen Klang hervorzubringen. In dem hier beschriebenen Fall ist der Prozessverlauf jedoch umgekehrt: Der*die Spielende macht eine Bewegung und erfährt dadurch, welchen Klang sie hervorbringt. Eine solche Art der Auseinandersetzung beschreibt Burzik unter der Bezeichnung „Kontakt zum Instrument“ (Burzik 2006, S. 273). Er erklärt, wie wichtig die unmittelbaren Kontaktstellen des*der Spielenden mit dem Instrument seien. Diese sollen sich satt, warm und weich anfühlen. Burzik empfiehlt eine solche „*Qualität des Berührungskontaktes*“ (Burzik 2006, S. 273) zu Beginn jeder Übesequenz bewusst zu etablieren (vgl. Burzik 2006, S. 273).

Die Verbindung zum Körper ist eine notwendige Grundvoraussetzung, um Verbindung zum Instrument aufbauen zu können. Der Verbindungsaufbau zum Instrument kann sich dadurch intensivieren, dass die körperliche Selbstwahrnehmung verfeinert und die Sinnesnutzung geöffnet wird. Daraus ergeben sich im Sinne der Unmittelbarkeit auch Auseinandersetzungen, die nicht nur die Musik als Quelle und Ziel haben, sondern aus der Neugierde zu Instrument und Körper entspringen und Verbindung zu diesen aufbauen. Diese Zugänge würde ich nicht als Musizieren im eigentlichen Sinne bezeichnen, da die Ausrichtung nicht der Musik gilt, sondern dem Instrument bzw. dem Körper. Gleichzeitig haben Instrument und Körper eine zentrale Rolle beim Instrumentalspiel und auch zu ihnen kann und muss eine unmittelbare Verbindung aufgebaut werden, damit ein ganzheitliches, unmittelbares Musiziererlebnis entstehen kann. Was wären die Beschreibungen Biesenbenders

von der musikalischen Präsenz und Exzellenz der Roma- und Sintimusiker*innen auf dem Festival in Luzern (vgl. S. 41), wenn der Kontakt zum Instrument ungenau und distanziert wirken würde, wenn ihre Körperhaltung steif und verkrampft wäre?

Auch um unmittelbares Musizieren zu ermöglichen, sind also unmittelbare Verbindungen zu Körper, Instrument und Musik nötig. Freilich sind auch hier die drei Aspekte kaum voneinander abzugrenzen, jede Auseinandersetzung mit dem Instrument erzeugt Klänge und ist somit auch eine Auseinandersetzung mit der Musik und umgekehrt, lediglich die Hauptausrichtung ist eine andere. Wie in Mantels Metapher vom Mobile beeinflussen auch hier alle Aspekte einander und jede Veränderung wirkt sich auf alle Bereiche aus.

5.1 Unmittelbares Musizieren – Eine Hypothese

Als Zusammenfassung der bisherigen Aussagen dieser Arbeit folgt der Versuch einer strukturierten Darstellung unmittelbaren Musizierens. Diese Darstellung ist keine alle Aspekte umfassende wissenschaftliche Theorie, sondern eine Hypothese, welche Aspekte einen Einfluss auf Unmittelbarkeit beim Musizieren haben könnten, die sich aus der in dieser Arbeit betrachteten Literatur und daraus gezogenen Schlüssen herleitet.

5.1.1 Bereiche der Unmittelbarkeit

Unmittelbarkeit beim Instrumentalspiel entsteht, wenn der*die Musizierende eine direkte unvermittelte Verbindung zu den für Instrumentalspiel relevanten Aspekten eingeht. Aus den bisherigen Ausführungen lassen sich grob drei Bereiche erkennen, zu denen eine unmittelbare Verbindung eingegangen werden kann und soll:

- der eigene Körper
- die Musik
- das Instrument

Daraus ergibt sich zusammengefasst folgender Zielzustand für das unmittelbare Musizieren:

*Die*der Musizierende ist in einem Zustand, in dem sie*er sich mit ihrem*seinem Körper, der Musik und dem Instrument unmittelbar verbunden fühlt.*

Unmittelbares Musizieren entsteht durch eine möglichst unmittelbare Verbindung zwischen der musizierenden Person und den drei Bereichen der Unmittelbarkeit (vgl. Abbildung 1).

Unmittelbarer Kontakt zum Körper

Da Körper und Bewegung ein zentraler Bestandteil des Instrumentalspiels sind, ist eine Verbindung zur eigenen Körperwahrnehmung ein Grundbaustein im unmittelbaren Musizieren. Das bedeutet unmittelbar im eigenen Körper wahrnehmen zu können, welche Bewegungen und Haltungen sich entspannt, stimmig und zweckmäßig anfühlen, und gleichzeitig auch Verkrampfungen und übermäßige Spannungen wahrzunehmen. Es heißt auch, durch achtsame Selbstwahrnehmung zweckmäßige, der Anforderung und dem eigenen Körper entsprechende Bewegungen zu finden und nicht durch Leistungsdruck und Machen-Wollen die körpereigene Wahrnehmung für das Stimmige zu unterdrücken. Diese Wahrnehmungen und Strukturen können nur im Körper des*der Lernenden selbst entstehen, alle Anweisungen von außen würden den unmittelbaren Kontakt zur eigenen Selbstwahrnehmung stören, sie würden als vermittelnde Instanz eine ganzheitliche Entwicklung der stimmigen Bewegung hemmen. Es ist Aufgabe der Lehrperson, die körperliche Entwicklung der Lernenden zu betreuen und zu ermöglichen und gegebenenfalls die Wahrnehmung der Lernenden auf bestimmte Aspekte zu lenken. Dabei ist darauf zu achten, dass die Zielsetzung nicht die ist, Fehlhaltungen von außen zu korrigieren, sondern die Aufmerksamkeit für einen Aspekt so weit zu erhöhen, dass sich eine zweckmäßige Veränderung von innen heraus entfalten kann. In diesem Prozess ist damit zu rechnen, dass die Selbstwahrnehmung und die selbstregulierenden Funktionen bei vielen Menschen Störungen aufweisen (vgl. Biesenbender 1992, S. 70). Daher ist es notwendig, auch mit diesen Störungen zu arbeiten.

Unmittelbarer Kontakt zur Musik

Ein unmittelbarer Kontakt zur Musik entsteht aus Neugierde an der Musik – am Klang – selbst. Diese Auseinandersetzung entspringt aus einem musikalischen Bedürfnis heraus. Das Instrument ist ein Werkzeug, um diesem musikalischen Bedürfnis Ausdruck zu verleihen. Mit der Musik unmittelbar in Kontakt zu sein bedeutet, dem im Inneren empfundenen Klang

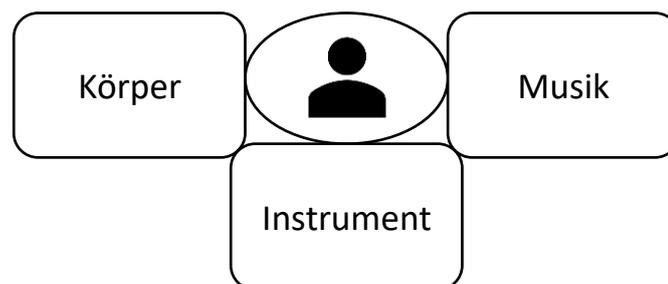


Abbildung 1: Bereiche der Unmittelbarkeit

Ausdruck zu verleihen und gleichzeitig lauschend und reagerbereit zu sein für den Klang, der einen von außen erreicht, und sich davon berühren und verändern zu lassen. Wenn es beim Musizieren einen Bezug zum Inhalt der Musik gibt, kann sich eine unmittelbare Verbindung zu dieser entfalten. Dieser Bezug zur Musik kann in den Lernenden nur durch eigene Erfahrung in ihrem eigenen Tempo entstehen. Fremdanweisungen zur musikalischen Gestaltung wären eine unzulängliche Abkürzung, welche die Unmittelbarkeit beeinträchtigt, da anstelle einer ganzheitlichen eigenen Erfahrung eine kognitive Fremdanweisung gesetzt würde. Auch unzweckmäßig eingesetzte Noten können eine solche Fremdanweisung darstellen, wenn sie als Erinnerungshilfe für Griffe am Instrument genutzt werden und nicht als Erinnerungshilfe für einen musikalischen Zusammenhang.

Unmittelbarer Kontakt zum Instrument

Das Instrument ist bereits ein vermittelndes Glied zwischen Körper und Musik, zwischen Klangvorstellung und Klangerzeugung (vgl. Abbildung 1). Umso wichtiger ist es, in beiden Richtungen so unmittelbar wie möglich mit dem Instrument in Kontakt zu gehen. Die eine Richtung ist vom Körper zum Instrument: In dieser Richtung unmittelbar mit dem Instrument in Kontakt zu sein bedeutet, die Kontaktstellen zu spüren, warm und satt, als wäre das Instrument die Verlängerung des Körpers. Die andere Richtung ist vom Instrument zum Ohr: Diese Verbindung wird durch ein offenes Lauschen auf das, was aus dem Instrument herauskommt, unmittelbar. Auch wahrnehmen zu können, wie sich der physische Kontakt zum Instrument anfühlt und wie diese Empfindung in Bezug zum Klang steht, ist Unmittelbarkeit. Eine unmittelbare Verbindung zwischen Bewegung und Klang ohne kognitive Vermittlung ist eine wichtige Zielsetzung unmittelbaren Musizierens.

Diese drei Bereiche (Körper, Musik, Instrument) werden in der Praxis selten isoliert vorkommen, viele Methoden werden mehrere Bereiche gleichzeitig ansprechen. Um ein ganzheitliches, unmittelbares Musizieren zu fördern, ist es unabdingbar, dass alle drei Handlungsfelder bedient werden.

5.1.2 Verhalten unmittelbaren Musizierens

Der Zustand der Unmittelbarkeit kann nicht aktiv in einer Person hergestellt werden, weder durch Anweisungen von außen noch durch die Person selbst, da es sich um das Weglassen vermittelnder Instanzen handelt. Der Zustand entsteht dann von selbst, wenn es keine Störungen gibt, die ihn verhindern. Mit „Verhalten unmittelbaren Musizierens“ sind Verhaltensweisen gemeint, die das Entstehen von Unmittelbarkeit begünstigen.

Lauschen & Tasten

Die Begriffe *tastend* und *lauschend* – in Anlehnung an Jacoby (vgl. Jacoby 2003, S. 271) – sind als Überbegriff für Verhaltensweisen zu verstehen, die unmittelbare Verbindung ermöglichen. Sie beschreiben die Art und Weise, wie eine Person mit den oben dargestellten Bereichen in Verbindung gehen kann, um größtmögliche Unmittelbarkeit zu erfahren. Dabei liegt dem *Tasten* und dem *Lauschen* dieselbe Verhaltensqualität zugrunde, sie unterscheiden sich lediglich dadurch, dass der eine Begriff sich auf das kinästhetische Wahrnehmungsfeld bezieht und der andere auf das auditive. Die Verbindung zum Körper ist also tastend, die zur Musik lauschend. Zum Instrument gibt es sowohl eine tastende als auch eine lauschende Verbindung (vgl. Abbildung 2).

Die folgenden Verhaltensweisen sind als dem Tasten und Lauschen untergeordnete Verhaltensstrukturen zu verstehen. Sie sind gewissermaßen die Definition für tastendes und lauschendes Verhalten. Für den Instrumentalunterricht dienen diese Verhaltensweisen als Werkzeuge: Ist das Ziel, unmittelbares Musizieren zu ermöglichen, dann können diese Aspekte bedient werden, um dieses Ziel zu erreichen.

Empfangsbereitschaft und Anstrengungslosigkeit

Tasten und Lauschen sind passive, empfangende Verhalten. Jedes druckvolle und aktive Machen-Wollen behindert den unmittelbaren Kontakt zwischen dem Menschen und seiner Umgebung (vgl. Jacoby 1991, S. 13). Um möglichst empfängsbereit für sein Umfeld und die Impulse des eigenen Körpers zu werden, ist es notwendig, die innere Besetztheit möglichst

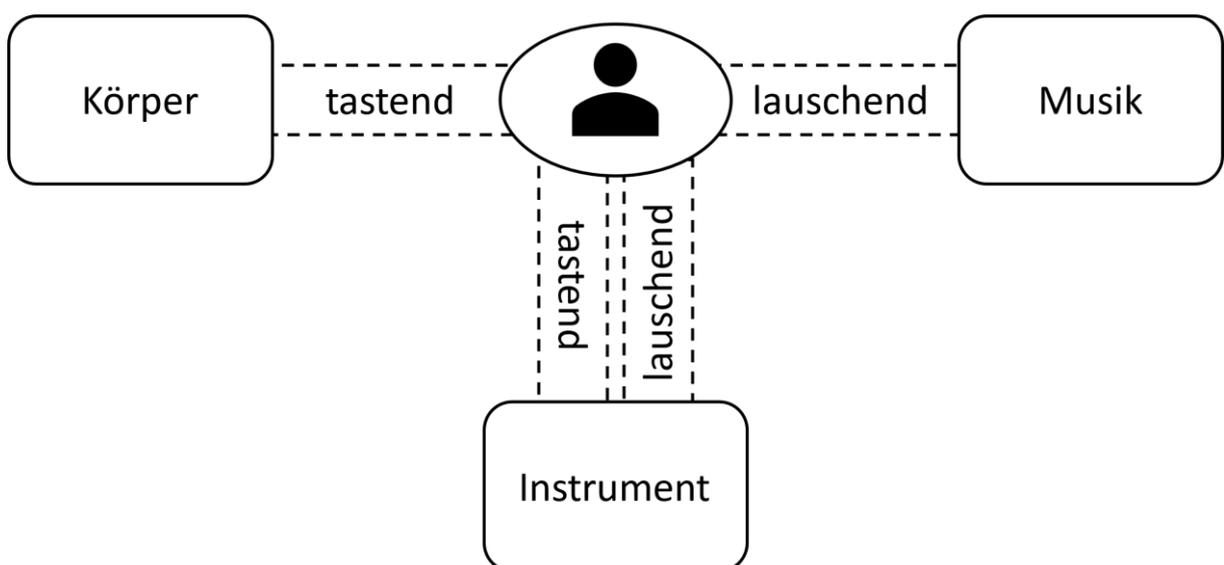


Abbildung 2: Tastendes und lauschendes Verhalten

loszulassen, um ein „Zu-sich-selber-Kommen“ (Wieland und Uhde 2002, S. 24) zu ermöglichen. Aus dieser inneren Ruhe heraus wird es möglich, den Dingen so zu begegnen wie sie wirklich sind. Es wird einem auch möglich, sich selbst zu begegnen, nicht bloß „als jene Karikatur, die Erziehung und Verhältnisse aus uns gemacht haben mögen, sondern sich selbst dabei als jenes Wesen mit all den Möglichkeiten und Entfaltungstendenzen zu entdecken, als das wir ursprünglich entstanden sind“ (Jacoby 1991, S. 48). Dabei geht es aber nicht zwangsläufig um eine komplexe spirituelle Praxis mit dem Ziel, die absolute innere Ruhe zu finden. Eher geht es darum, das eigene Ego ein wenig zurückzunehmen und eine Demut und Achtsamkeit für die Informationen unseres Umfelds zu entwickeln. Was kann ich über die Musik erfahren, wenn ich ihr lausche? Welche Empfindungen teilt mir mein Körper mit? Was spüre ich im Kontakt zum Instrument? Aus dieser Haltung lässt sich das „Prinzip der Anstrengungslosigkeit“ (Burzik 2006, S. 275) ableiten. Ein forciertes gewaltvolles Üben kann zu Verspannungen und Verkrampfungen führen, die die Geschmeidigkeit und Selbstwahrnehmung der Muskeln beeinträchtigt. Ein empfangsbereiter Umgang mit unserem Körper wird automatisch Verspannungen vermeiden und mühelose, weiche, freudvolle Bewegungen suchen beziehungsweise entstehen lassen.

Improvisierendes Verhalten und Reagierbereitschaft

Das Gefühl, sich in einer von unzähligen automatisierten Wiederholungen zu befinden, in der es nichts Neues zu entdecken gibt, verhindert die lauschende Qualität. Unmittelbare Verbindung entsteht dadurch, dass wir jeden Moment als aktuell einzigartig betrachten. Dabei geht es nicht darum, sich bei einem Stück, das man schon unzählige Male gespielt hat, einzureden, man kenne das Stück noch nicht, sondern darum wahrzunehmen, dass die Umstände einander nie gleichen. Der eigene mentale, emotionale und körperliche Zustand ist nie derselbe und auch das Umfeld, die Stimmung des Instruments, der Raum können unterschiedlich sein. Wahrzunehmen, wie diese inneren und äußeren Zustände gerade sind und sich von ihnen verändern zu lassen, das ist lauschendes und tastendes Verhalten, dadurch entsteht Unmittelbarkeit.

Improvisationsbereitschaft stellt sich leichter in Situationen ein, in denen flexibel und aus der Situation heraus reagiert werden muss. Aufgabenstellungen, in denen eigenständig musikalische Ideen entwickelt werden sollen, oder in denen spontan auf Impulse von außen reagiert werden soll, wecken daher eher Reagierbereitschaft und improvisierendes Verhalten.

Angstfreiheit

Angst und Stresszustände lösen ein Verhalten in unserem Körper aus, in dem wir schnell und effizient auf bewährte Routinen zurückgreifen können, die in Gefahrensituationen unser Überleben sichern können. Auf andere, weniger tief verankerte Erfahrungen, die für assoziatives Verhalten wie Flexibilität und Kreativität notwendig sind, können wir jedoch kaum noch zugreifen. Wir werden sowohl geistig als auch körperlich starr und festgefahren (vgl. Spitzer 2006, S. 163–164). Allein der Gedanke an Stresssituationen führt zu einer Veränderung unseres Zustandes: Wir ziehen hastig Luft ein und werden starr, verkrampft und hart (vgl. Gindler 1926, S. 8). Dieser Zustand ist das Gegenteil von lauschendem und tastendem Verhalten, wofür wir offene und aufnahmefähige Sinne und einen wachen und flexiblen Geist brauchen. Der Kontakt zu Körper und Instrument soll sich warm, weich und sicher anfühlen. Wir können unsere Umwelt nur neugierig tastend und lauschend wahrnehmen, wenn wir keine Angst davor haben müssen, dass einer der Eindrücke uns verletzt oder schadet.

Ein möglichst angst- und stressfreier Zustand ist Voraussetzung, um unmittelbar musizieren zu können. Daher muss es Ziel der Lehrperson sein, einen Rahmen zu schaffen, in dem sich die Lernenden sicher und geborgen fühlen. Eine umfassende Auseinandersetzung damit, wie es gelingen kann, einen solchen Rahmen zu schaffen, ist nicht Teil dieser Arbeit. Kurzgefasst können folgende Grundsätze dabei helfen:

- Alle Menschen werden als gleichwertige vollständige Wesen betrachtet.
- Die Lernenden befinden sich auf einer eigenständigen Lernreise, die Lehrperson hat eine begleitende, unterstützende und ermöglichende Funktion.
- Störungen bekommen einen angemessenen Raum und Konflikte werden begleitet.
- Der Unterricht ist nicht ergebnis- sondern prozessorientiert, Bemühungen beim Lernen werden weder von der Lehrperson noch von anderen abgewertet.
- Fehler werden als notwendiger Teil des Lernens betrachtet.

Die Anforderung an die Lehrperson ist dabei einerseits, diese Grundsätze in sich selbst zu kultivieren und das eigene Verhalten dahingehend auszurichten und zu reflektieren. Andererseits ist es auch Aufgabe der Lehrperson, allen anderen Beteiligten diese Grundsätze näherzubringen und sie bei einem dementsprechenden Verhalten zu unterstützen.

Musikalischen Vorspielsituationen kommen im Zusammenhang eine besondere Rolle zu, da sie besonders häufig Quelle für Angstsituationen sind. Bei Vorspielsituationen ist daher besonders darauf zu achten, einen Rahmen zu finden, in dem sich die Musizierenden

wohlfühlen können. Folgende Elemente können dabei helfen, Angst, Stress und Leistungsdruck in Vorspielsituationen zu minimieren:

- Jede*r entscheidet frei, ob sie*er vorspielen will.
- Das Publikum wird auf wohlwollende Prozessorientiertheit vorbereitet.
- Exponierte Bühnen werden durch ein Setting ersetzt, das ein Miteinander suggeriert.
- Gemeinsam musizieren ist oft entspannter als allein.
- Improvisieren ist leichter als Reproduzieren.
- Fokuspunkte für Gedanken helfen, sich sicher zu fühlen.

Selbstständigkeit

Ein Aspekt, der für das Entstehen von Unmittelbarkeit von besonderer Bedeutung ist, ist das selbstbestimmte, eigenständige Erarbeiten von Lerninhalten. Dabei ist nicht von einer autodidaktischen Lernweise die Rede, sondern von dem Gedanken, dass tief verinnerlichtes ganzheitliches Lernen durch einen Prozess in den Lernenden passiert und nicht durch Imitation vorgefertigter Schemata. Dieses Prinzip taucht in zahlreichen Überlegungen dieser Arbeit auf:

- Unser Körper hat selbstregulierende Eigenschaften, die sich einstellen, wenn wir die Prozesse nicht durch Anweisungen von außen stören (vgl. Seite 24).
- Audiation wird durch eigene Handlungsmöglichkeiten gefördert (vgl. S. 49).
- Musik soll besonders zu Beginn über eigenständiges Erfinden musikalischer Phrasen erarbeitet werden (vgl. S. 50).

Fremdbestimmtes Lernen geht über einen mittelbaren Umweg, indem eine externe Instanz einen Sachverhalt erklärt. Die unmittelbare Verbindung zwischen Lernendem und Gegenstand wird gekappt. Selbstbestimmtes Lernen bedeutet also den unmittelbarsten Weg zwischen Lernendem und Lerninhalt zu gehen. Nicole Besse beschreibt, wie analytische Fremdanweisungen die unmittelbare Verbindung beim Musizieren beeinflussen können: „Während des Musizierens kommt es nicht selten vor, dass verbale Anweisungen der Lehrerin, die sich auf analytische Sachverhalte, Notennamen oder Bewegungsbeschreibungen beziehen, unverhofft wie eine Art Echo im Kopf erklingen und die Spielerin aus dem Modus des Versunkenseins hinauskatapultieren – oder auch gar nicht erst hineinlassen“ (Besse 2022, S. 95).

Unmittelbares Musizieren muss daher einen anderen Weg gehen, einen Weg, in dem die*der Lernende durch eigene Erfahrungen zu eigenen Ergebnissen kommt. Die Lehrperson

bewegt sich dabei in einem Paradoxon, das Wolfgang Lessing als „Symmetrieantinomie“ (Lessing 2016, S. 78) bezeichnet. Die pädagogische Situation ist einerseits asymmetrisch, da die Lehrkraft einen Kompetenzvorsprung hat, gleichzeitig sind Lernprozesse auf eine symmetrische Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung angewiesen. „Damit neue technisch-musikalische Bewegungs- und Gestaltungsmöglichkeiten ausgelotet werden können, bedarf es eines Lehrers, der sich partnerschaftlich mit dem Schüler auf einen Weg ins Offene begibt, dessen genauen Verlauf er ebenso wenig vorher kennt wie jener“ (Lessing 2016, S. 78). Diese Antinomie lässt sich laut Lessing nicht aufheben, man kann und soll sie jedoch gestalten, in dem man die beiden Bereiche bewusst anwendet (vgl. Lessing 2016, S. 79). Es gilt also im Sinne der Selbstständigkeit eine symmetrische Beziehung zu dem*der Schüler*in aufzubauen. Die Rolle der Lehrperson ist dabei, die Lernenden darin zu begleiten ihre eigenen Erfahrungen zu machen. Diese Rolle muss keineswegs die eines*einer unbeteiligten Zusehers*Zuseherin sein. Der Lehrperson kommt die verantwortungsvolle Aufgabe zu, geeignete Lernräume zu kreieren und Lerninhalte zur Verfügung zu stellen. Hier kommt der asymmetrische Kompetenzvorteil zu tragen. Die Lehrperson hat auch die Aufgabe, die Lernreise der*des Schülerin*Schülers zu überblicken und die Aufmerksamkeit auf bisher unbeachtete Bereiche zu lenken. Albert Kaul und Klaus Terhag meinen, Lernen sei ein immerwährender „Differenzierungsprozess“ (Kaul und Terhag 2013, S. 8). Durch die Auseinandersetzung mit einem Stoff lernen wir ihn immer differenzierter zu betrachten und Nuancen zu unterscheiden (vgl. Kaul und Terhag 2013, S. 8–9). Die Differenzierung passiert in dem*der Lernenden selbst, die Lehrperson muss aber das richtige Lernmaterial zur Verfügung stellen und die Wahrnehmung auf Bereiche lenken, die weitere Differenzierungen ermöglichen.

5.1.3 Fähigkeiten

Die Voraussetzungen für unmittelbares Musizieren sind an dieser Stelle alle gegeben. Wenn den Bereichen Körper, Instrument und Musik mit einem lauschenden und tastenden Verhalten begegnet wird, kann sich der Zustand der Unmittelbarkeit einstellen. Es ist wichtig zu verstehen, dass Unmittelbarkeit ein Zustand und keine Fähigkeit ist, daraus resultiert auch, dass dieser Zustand für jeden Menschen, unabhängig von seinen Vorkenntnissen, erreichbar ist. Ob Unmittelbarkeit beim Musizieren entstehen kann, hängt nicht von den musikalischen Fähigkeiten ab, sondern von der Tatsache, ob diese Unmittelbarkeit durch irgendetwas gestört wird oder nicht.

Ziel der Auseinandersetzung mit einem Instrument und des Instrumentalunterrichts ist aber nicht einfach nur, einen unmittelbaren Zustand herzustellen – das wäre Unterricht in Unmittelbarkeit. Instrumentalunterricht hat zum Ziel, die instrumentalen Fähigkeiten der*des Lernenden zu erweitern. Um dieses Ziel mit dem Anliegen unmittelbar zu musizieren zu verbinden, stellt sich die Frage, welche instrumentalen und musikalischen Fähigkeiten der Unmittelbarkeit nicht im Weg stehen, sondern diese vertiefen und fördern (vgl. Abbildung 3).

Selbstverständlich könnten auch die oben angeführten Verhaltensweisen wie Reagierbereitschaft als zu erlernende Fähigkeiten gesehen werden. Der Unterschied ist die Annahme, dass es bei den Verhaltensweisen um naturgegebene Funktionen unseres Körpers geht, die latent in uns angelegt sind und die dadurch ermöglicht werden, dass wir Störungen auflösen. Im Gegensatz dazu handelt es sich bei den im Folgenden zusammengefassten Fähigkeiten um Dinge, die wir zunächst nicht können und die nur durch Auseinandersetzung mit dem Stoff zu erlernen sind.

Im Laufe der Arbeit haben sich einige Fähigkeiten herauskristallisiert, deren Ausbildung dem Erhalt und der Förderung des Unmittelbaren beim Musizieren dienlich sind. Die Aspekte sind als übergeordnete Punkte zu verstehen, die dann abhängig von Instrument, Stil, Kultur, etc. mit unterschiedlichen Inhalten gefüllt werden.

Audiation

Audiation ist die Fähigkeit, Musik innerlich zu hören, zu verstehen und zu konstruieren (vgl. Gordon 2003b, S. 361). Das bedeutet, wenn wir uns im Kopf ein uns bekanntes Lied vorstellen, dann audiiere wir, ebenso wenn wir uns den Klang eines Instruments vorstellen, bevor wir es spielen, oder wenn wir im Kopf den fehlenden Schlussston eines Stücks ergänzen, das wir nicht kennen (vgl. Gruhn 2018, S. 96). Auch wenn Gordon den Begriff klar von innerem Hören abgrenzt, meinen Biesenbender und Jacoby etwas Vergleichbares, wenn sie davon schreiben. Audiation unterscheidet sich von Imitation insofern, dass es nicht einfach eine identische Imitation von Musik ist, die wir gehört haben, sondern dass wir aus einer Dichte musikalischer Erfahrungen flexible Strukturen konstruieren können (vgl. Gordon

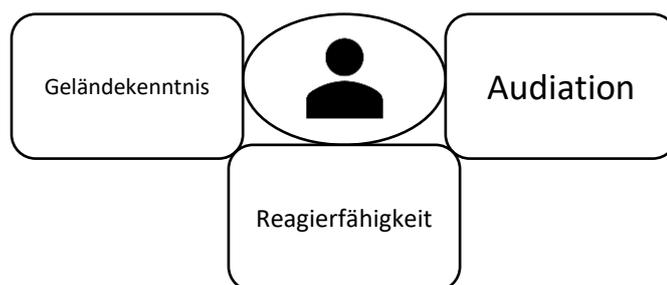


Abbildung 3: Fähigkeiten des unmittelbaren Musizierens

2003b, S. 9–10). Durch Audiation sind wir zum Beispiel nicht nur in der Lage, ein Stück, das wir hören, eins zu eins nachzusingen, sondern auch die Melodie zu variieren oder uns vorzustellen, wie sie mit einem anderen Instrument klingen würde. Audiation umfasst alle für das unmittelbare Instrumentalspiel relevanten musikalischen Fähigkeiten (vgl. Gruhn 2018, S. 95). Audiation bedeutet Musik zu *verstehen*, dabei ist allerdings nicht in erster Linie kognitiv begriffliches Verständnis gemeint, sondern ein außerbegriffliches Verständnis für musikalische Strukturen und Zusammenhänge. Wir können ein uns bekanntes Lied leicht in einer anderen Tonart singen, ohne dabei die Funktionen und Namen der einzelnen Töne in Bezug auf die Tonart bewusst benennen zu können. Ebenso können wir uns den Klang eines Instruments vorstellen, ohne zu wissen, durch welches Einschwingverhalten und durch welche Obertonstruktur dieser Klang zustande kommt. Wir brauchen also kein begriffliches Verständnis, um Musik zu verstehen. Diese Tatsache spielt in Bezug auf Unmittelbarkeit eine besondere Rolle, da kognitiv-begriffliches Verständnis oft eine vermittelnde Rolle einnimmt, die Unmittelbarkeit hemmt.

Geländekenntnis

Der von Jacoby übernommene Begriff Geländekenntnis beschreibt die Kenntnis über das zu erlernende Gelände, in unserem Fall das Instrument. Geländekenntnis zu erwerben bedeutet einen Bezug zu den Wirkungszusammenhängen am Instrument herzustellen. Auf einer Blockflöte könnten die ersten Schritte sein festzustellen, dass ein Ton herauskommt, wenn man hineinbläst und dass sich dieser verändert, wenn man Löcher zuhält (vgl. Jacoby 2003, S. 122). Auch die sanfte Vibration des Tons an den Lippen zu spüren, schafft Geländekenntnis. Besonders zu Beginn beim Erlernen eines Instruments ist die Lust, durch Probieren herauszufinden, wie der Klang entsteht, wie er sich anhört/anspürt und wie er sich verändern lässt, besonders hoch. Diese Neugierde kann aufgegriffen und unterstützt werden. Das Erwerben von Geländekenntnis ist aber nicht auf die instrumentalen Anfänge beschränkt. Mit der Zeit wird das Verständnis über die Zusammenhänge immer größer und differenzierter, aber im Sinne des improvisierenden Verhaltens ist der Prozess nie vollendet. Es gibt immer eine Obertonnuance, die man noch nicht entdeckt hat, immer einen noch feineren Differenzierungsgrad. Man sollte sich immer die Frage gegenwärtig halten: „Instrument, was willst Du von mir?“ (Biedermann 1993, S. 29). Diese Art der Auseinandersetzung schafft ein immer tiefer werdendes Verständnis für die Zusammenhänge am Instrument in unmittelbarer Verbindung mit diesem. Wie bei der Audiation geht es auch hier nicht um begrifflich-kognitives Verständnis. Es bedeutet, ‚automatisch‘ eine gewisse Bewegung auszuführen,

damit der Ton höher wird, es bedeutet, ‚intuitiv‘ den Anschlag zu verändern, um die audiierte Klangfarbe hervorzurufen.

Geländekenntnis ist – wie Audiation - eine Fähigkeit, die das Gehirn aus den bisher gemachten Erfahrungen generiert. Dieser Prozess lässt sich nicht durch Anweisungen von außen ersetzen, ohne dabei die Ganzheitlichkeit und die Unmittelbarkeit zu stören. Aufgabe der Lehrperson ist es, möglichst vielfältige Lerngelegenheiten für Geländekenntnis zu schaffen und immer weiter Fragen zu stellen, die weitere Differenzierungen ermöglichen.

Reagierfähigkeit

Die Fähigkeit, auf ein musikalisches Ereignis zu reagieren, musikalisch zu interagieren und sich einzubringen, bezeichnet Biesenbender als Reagierfähigkeit. Sie entsteht durch die Kombination von Audiation und Geländekenntnis: Ein musikalisches Ereignis wird wahrgenommen und in seiner Struktur verstanden (Audiation), dann wird im Kopf eine musikalische Reaktion konstruiert (Audiation) und diese auf dem Instrument umgesetzt (Geländekenntnis) (vgl. Abbildung 4).

Dabei kann Reagierfähigkeit bedeuten, auf eine musikalische Phrase improvisierend zu reagieren oder einen unerwünschten Klang zu korrigieren oder auf veränderte Akustik im Raum zu reagieren. Reagierfähigkeit trainiert sich dadurch, dass man reagiert, es ist also förderlich, wenn Umstände und Anforderungen sich verändern. Immer auf demselben Instrument in demselben Raum dasselbe Stück in einer möglichst identen Weise zu spielen, würde keine Reagierfähigkeit fördern. Stattdessen könnte immer mit leichten Veränderungen der Haltung, der Spielweise, der Position im Raum etc. gespielt werden, um so immer differenzierter Veränderungen wahrzunehmen und auf diese reagieren zu lernen. Biesenbender sieht es als das zentrale Ziel des geigerischen Lernprozesses, die Reagierfähigkeit immer weiter zu steigern (vgl. Biesenbender 1992, S. 29).

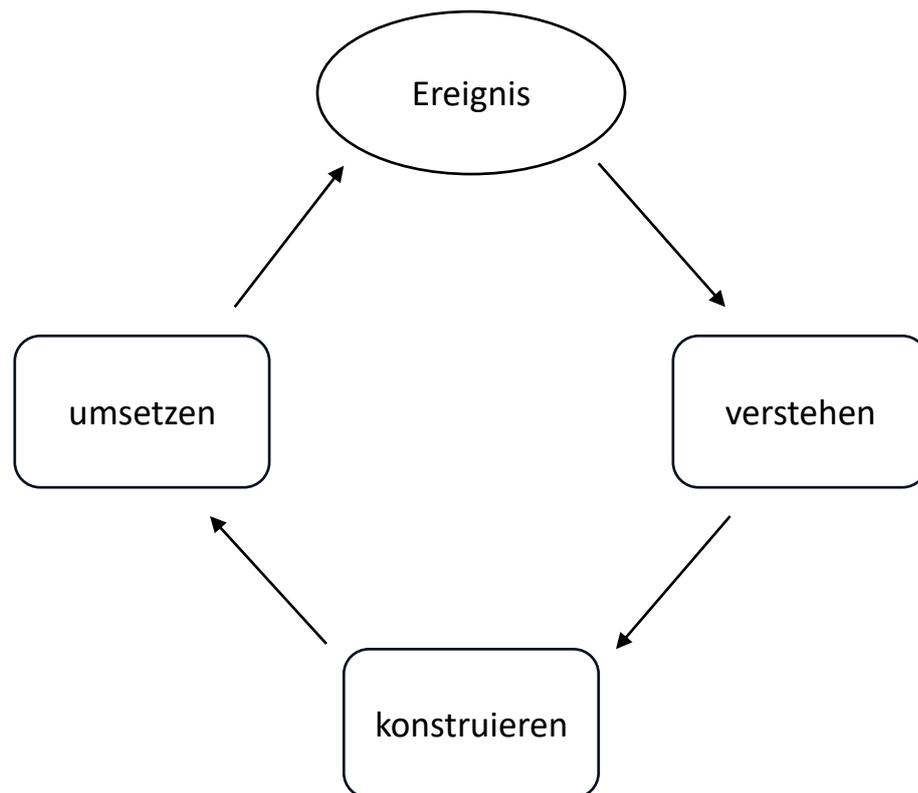


Abbildung 4: Kreislauf der Reagierfähigkeit

6 Methoden zur Umsetzung

Die im vorherigen Kapitel ausgeführte Hypothese ist ein theoretisches Grundgerüst, das darlegt, welche Aspekte relevant sein könnten, um Unmittelbarkeit beim Musizieren zu ermöglichen. Im folgenden Kapitel soll darüber nachgedacht werden, wie ein Instrumentalunterricht konkret in der Praxis aufgebaut sein könnte, der unmittelbares Musizieren als Grundlage und als Zielsetzung hat. Zunächst folgen einige allgemeine Überlegungen darüber, was bei einer solchen praktischen Umsetzung zu beachten ist. Anschließend folgt als Beispiel ein Unterrichtskonzept, das versucht, die im vorherigen Kapitel zusammengefassten Elemente für unmittelbares Musizieren in der Praxis zu ermöglichen.

6.1.1 Die pädagogische Antinomie beim unmittelbaren Musizieren

Zunächst müssen wir uns bewusst machen, dass es nicht möglich oder sinnvoll ist, die unmittelbare Verbindung als Dauerzustand im Unterricht zu etablieren. Viel mehr ist es ein Zustand, den wir versuchen möglichst oft zu ermöglichen, der sich aber mit anderen Arten der

Auseinandersetzung abwechseln und ergänzen soll. Eine interessante Sichtweise darauf ermöglicht die Feststellung, dass es im pädagogischen Handeln eine ganze Menge Antinomien gibt – gegensätzliche Dinge, die doch beide im Unterricht wirken. Diesen Ansatz hat Wolfgang Lessing (2016, S. 77–88) für die Instrumentalpädagogik aufgegriffen. Als eine zentrale Antinomie in der Musikpädagogik beschreibt Lessing den Gegensatz zwischen Unterrichten und Musizieren. Er ist sich dabei im Klaren, dass er mit der Ansicht, Unterrichten und Musizieren seien einander gegensätzlich, zunächst auf Widerstand stoßen könnte. Dabei bezieht er sich auf die in der Musikpädagogik immer wieder geführte Debatte, dass Musizieren das Kernelement des Instrumentalunterrichts sein soll (vgl. Lessing 2016, S. 82). Doerne meint, es sollte eigentlich von einem „Musizierunterricht“ (Doerne 2012, S. 11) gesprochen werden. Lessing begründet die Gegensätzlichkeit damit, dass beim Unterrichten bestimmte Qualitäten wirksam sind, die im Widerspruch zum Musizieren stehen: Zum Musizieren braucht es zum Beispiel Spontaneität und eine Gleichberechtigung zwischen den Musizierenden, wohingegen es beim Unterrichten eine geplante Struktur und eine Kompetenzasymmetrie zwischen Lehrperson und Lernenden gibt (vgl. Lessing 2016, S. 77–82). Vergleichbare Gegensätzlichkeiten finden sich auch im Spannungsfeld Unterrichten versus Unmittelbarkeit. Jede Form von Planung und Vorgaben seitens der Lehrperson steht im Widerspruch zur Unmittelbarkeit. Diese Antinomien können laut Lessing nicht ausgeschaltet werden, wir können sie aber gestalten. „In dem Maße, in dem diese Gestaltung gelingt, [...] ist es legitim, von einem Musizier-Unterricht [...] zu sprechen“ (Lessing 2016, S. 82). Es gilt ein stimmiges Wechselspiel zwischen Unterrichten und Musizieren zu finden.

Lessing betrachtet das Unterrichten und das Musizieren als zwei Welten, die durch eine Schwelle getrennt sind. Eine Schwelle kennzeichnet sich laut Lessing dadurch, dass sie von beiden Seiten übertretbar ist und gleichzeitig die jeweils andere Seite stets präsent bleibt (vgl. Lessing 2016, S. 85–86). Er schreibt, „dass Musiziersituationen von der sie umgebenden Welt des Unterrichts durch eine Schwelle getrennt sind. Indem ich mir als Lehrender diese Schwellenstruktur zu Nutze mache, bin ich in der Lage, die Antinomie zwischen Unterricht und Musizieren so zu gestalten, dass sich beide Pole voneinander berühren lassen“ (Lessing 2016, S. 86). Lessing meint also, dass man sich entweder in der Welt des Musizierens oder in der Welt des Unterrichts befindet. Die Gegensätzlichkeiten dieser beiden Welten können dadurch gewinnbringend gestaltet werden, dass man bewusst je nach Situation zwischen den beiden Welten hin- und herwechseln kann. Übertragen auf das unmittelbare Musizieren bedeutet das, dass wir uns bewusst machen müssen, dass ein durchgehend unmittelbarer Zustand im Unterricht nicht möglich und auch nicht zielführend ist. Vielmehr gilt es, sich der

Schwelle zwischen Unterricht und Unmittelbarkeit bewusst zu sein und zu gestalten, wann man sich auf welcher Seite befindet und wie die Wechsel funktionieren.

Lessing beschreibt eine Beispielsituation mit folgendem Spielformat: Drei Celloschüler*innen und der Lehrperson wird jeweils nach Solmisations-Silben im Quartraum ein Ton von Do bis Fa zugeordnet. Eine*r spielt eine freie Improvisation in diesem Quartraum und endet dann auf einem Ton – zum Beispiel Re. Die Person, die diesem Ton zugeordnet ist, setzt die Improvisation fort (vgl. Lessing 2016, S. 82).

Solange die Lehrperson die Regeln erklärt, befinden sie sich in der Welt des Unterrichts, durch die Vorstellung, was gleich kommen wird, befindet sich die Vorbereitung aber schon an der Schwelle zum Musizieren. Sobald das Spiel in vollem Gange ist, befinden sich die Spielenden in der Welt des Musizierens (das durchaus als unmittelbares Musizieren bezeichnet werden könnte, da viele der oben zusammengefassten Kriterien wie Selbstständigkeit, Audiation, lauschendes Verhalten, etc. erfüllt werden). Auch von der Seite des Musizierens ist die Welt des Unterrichts stets sichtbar und die Schwelle kann jederzeit überschritten werden. Zum Beispiel das Ändern der Regeln oder eine Zwischenfrage einer*eines Schülerin*Schülers wäre ein Schritt in die Welt des Unterrichts (vgl. Lessing 2016, S. 86). In diesem Sinne ist es nicht sinnvoll, permanentes unmittelbares Musizieren als Ziel für den Instrumentalunterricht zu sehen, sondern sich beider Seiten sowie der Schwelle bewusst zu sein, um die Welt der Unmittelbarkeit bewusst und gezielt betreten zu können.

Diese Überlegungen sollen jedoch nicht dazu legitimieren den Unterricht so aufzubauen, dass unmittelbares Musizieren nur eine Randerscheinung im Unterricht ist. Wenn Makenzie meint, sein Üben ist ein stundenlanger versunkener Prozess, in dem er lauscht, was die Trommel von ihm will (vgl. Biesenbender 1992, S. 24–25), dann lässt sich leicht vorstellen, dass er währenddessen durchgehend in einer unmittelbaren Verbindung mit seinem Körper, der Trommel und der Musik war. Es bleibt also Ziel des Unterrichts, möglichst viel dieser Unmittelbarkeit zu ermöglichen, die obigen Überlegungen sollen jedoch der Tatsache Rechnung tragen, dass wir eine lange unmittelbare Auseinandersetzung kaum gewöhnt sind und uns daher in kleinen Portionen daran annähern müssen. Das Konzept des Unterrichts steht immer wieder im Widerspruch zur Unmittelbarkeit und wenn wir unmittelbares Musizieren ermöglichen wollen, müssen wir lernen, mit diesem Widerspruch umzugehen.

6.1.2 Anwendungshürden und Anwendungsfelder

Es ist kein Zufall, dass sich Jacoby im Laufe seines Lebens von der Musikpädagogik immer weiter in Richtung allgemeiner Entfaltung des Menschen bewegt hat. Wenn man Jacobys und

Gindlers Ansätze zur zweckmäßigen Nutzung von Körper und Sinnen in ihrem vollen Umfang ernst nimmt, dann entstehen Konzepte, die weit über musikpädagogische Inhalte hinaus tief bis in unser Alltagsverhalten hineinwirken. Die Ansätze müssten in weiterer Folge auch auf ein fundamentales Umdenken in unseren Lehr- und Gesellschaftsstrukturen abzielen. Vergleichbares gilt auch für das unmittelbare Musizieren. Die Unmittelbarkeit wird in dieser Arbeit nur in Bezug auf die Musik und das instrumentale Lernen betrachtet. Das ist jedoch nur ein kleiner Ausschnitt eines größeren Zusammenhangs. Unser Vermögen, unmittelbar zu Musizieren, steht in starker Wechselwirkung damit, wie unmittelbar wir anderen Tätigkeiten begegnen. Das wirft wiederum die Frage auf, wie geeignet unser Bildungssystem und unsere Gesellschaftsstrukturen allgemein sind, um eine unmittelbare Verbindung der Menschen zu ihrer Umwelt zu fördern. Eine derartige gesellschaftspolitische Auseinandersetzung kann und soll jedoch nicht Gegenstand dieser Arbeit sein. Um über konkrete Umsetzungen nachzudenken ist es aber sinnvoll, im Hinterkopf zu behalten, dass viele der erwähnten Gedanken und Ansätze weit entfernt sind von der Lebensrealität der meisten Mitteleuropäer*innen. Auch auf die Musikpädagogik begrenzt unterscheiden sich viele der in dieser Arbeit formulierten Gedanken in ihrer Ganzheitlichkeit maßgeblich von den in Mitteleuropa gängigen Unterrichtspraxen und von der Erfahrung, die die meisten von uns mit musikalischem Lernen und Lehren im Allgemeinen gemacht haben. Der daraus resultierende Ansatz beinhaltet viele Zugänge, mit denen wir im herkömmlichen Instrumentalunterricht nicht unbedingt rechnen. Diese wären zum Beispiel: eine umfassende Auseinandersetzung mit der körperlichen Selbstwahrnehmung, antennige Nutzung unserer Sinne, eigene musikalische Ideen entwickeln und entfalten, etc. Gleichzeitig würde ein solcher Unterricht viele Elemente nicht oder viel weniger beinhalten, mit denen wir im Instrumentalunterricht sehr wohl rechnen. Das könnten sein: direkte Anweisungen der Lehrperson in Bezug auf korrekte Haltung und Technik, das Erlernen von Noten, Begriffen und fixen Stücken als erste Schritte, klar benennbare Ziele bezüglich Können und Wissen, etc.

Im allgemeinen Musikschulwesen könnte es daher zu Interessens- und Erwartungskonflikten kommen, wenn die Lehrperson versucht, ein umfassendes Modell des unmittelbaren Musizierens im Instrumentalunterricht anzuwenden. Für die Umsetzung könnten deshalb zwei unterschiedliche Annäherungsrichtungen interessant sein:

Die eine wäre der Versuch, mit Menschen zu arbeiten, die konkret an einem solchen Konzept Interesse haben, also deren Grundhaltung und Zielsetzungen sich in den Gedanken des unmittelbaren Musizierens zu großen Teilen wiederfinden. Ein solches Format müsste entweder unter Zustimmung der*des Vorgesetzten einer öffentlichen Musikschule entstehen

oder in einem privaten Rahmen, wie dem einer privaten Musikschule oder einer Selbstständigkeit. Diese Herangehensweise wurde für das im Abschnitt 6.2 beschriebene Unterrichtskonzept genutzt.

Eine andere Annäherungsrichtung wäre aus dem herkömmlichen Musikschulwesen gedacht und baut auf der Situation auf, die ein*e Instrumentallehrer*in in einer öffentlichen Musikschule in der Regel vorfindet. Dabei könnten die Aspekte und Zielsetzungen des unmittelbaren Musizierens wahrscheinlich nicht in ihrer Gesamtheit einfließen, sondern es wäre eher die Frage, welche Teilaspekte und Grundsätze eine sinnvolle Ergänzung zu dem von Schüler*innen und Eltern erwarteten Zugang sein könnte. Diese Herangehensweise würde zwar nicht dasselbe Ausmaß an Unmittelbarkeit erreichen, es hätte jedoch trotzdem seine Berechtigung, da es den herkömmlichen Unterricht um viele wertvolle Elemente ergänzen könnte.

6.2 Ein Modell unmittelbaren Musizierens mit einer ausgewählten Zielgruppe

Das folgende Konzept ist für einen Unterricht mit sechs- bis zehnjährigen Kindern ausgelegt und geht davon aus, dass Kinder und Eltern an einer Lernweise und Zielsetzung im Sinne unmittelbaren Musizierens interessiert sind.

Das zentrale Element des Konzepts ist ein regelmäßig (einmal wöchentlich) stattfindender Gruppenunterricht, an dem Schüler*innen mit verschiedensten Instrumenten (auch Orffinstrumentarium) teilnehmen.

Dieser wird durch instrumentenspezifische Unterrichtseinheiten ergänzt, in denen konkreter auf die Begebenheiten des jeweiligen Instruments und des*der Lernenden eingegangen werden kann.

6.2.1 Instrumentenübergreifender Gruppenunterricht

Der Aufbau dieses Unterrichts ist an ein Lehrveranstaltungsformat angelehnt, das ich bei der Schauspielprofessorin Ingrid Gebeshuber-Sturm an der Anton Bruckner Privatuniversität als Teilnehmer erlebt habe. Das Format war interdisziplinär gleichermaßen für Schauspieler*innen, Tänzer*innen und Musiker*innen. Die Einheiten dauerten 2,5 Stunden und gliederten sich grob in vier Phasen, wobei die Übergänge zwischen diesen teilweise fließend waren: Eine Aufwärmphase, in der sie verschiedene Anregungen gab, die von Tanzen über Schauspielwarmups bis hin zu sehr ruhiger Körperwahrnehmung reichten. Dann kam eine Art Inputphase, in der bestimmte Qualitäten besonders geweckt und exploriert wurden.

Diese konnten sein: „Bewegt euch nur in geraden Linien“ oder „Bewegt euch alle oder stoppt alle, aber immer gemeinsam“. Oft führte sie zu einer Bewegungs-/Verhaltens-Qualität eine zweite gegensätzliche ein. Der Aufforderung, sich nur auf geraden Linien zu bewegen, wurde zum Beispiel „bewegt euch in flüssigen Kurven“ entgegengestellt. Die Aufgaben in der Inputphase waren zunächst sehr eingeschränkt und wurden dann nach und nach erweitert. Die nächste Phase war eine Improvisationsphase, diese entwuchs meist fließend aus der Inputphase. Inspiriert durch die Elemente der Inputphase entstanden freie Bewegungsimprovisationen, diese waren manchmal sehr konkret szenisch, bekamen eine klare Geschichte und Handlungsverläufe, andere Male blieben sie sehr abstrakt. Die Improvisationsphase stand unter den Prämissen:

- Sei in Verbindung mit dir und allen Geschehnissen im Raum.
- Mache alles, was gerade aus dir heraus will, versuche nichts zurückzuhalten.
- Es gibt kein Richtig oder Falsch, es gibt nur Authentizität.

Die Bewegungsimprovisation wurde oft durch eine musikalische Ebene ergänzt. Einzelne oder mehrere Teilnehmende brachten sich auf Aufforderung der Lehrperson mit ihren Instrumenten klanglich in die Improvisation ein. Den Abschluss der Einheit bildete eine Reflexions-Runde. Im Kreis sitzend hatten alle die Möglichkeit mitzuteilen, wie es ihnen ergangen war und was für Fragen oder Gedanken sie dazu hatten. Auch die Lehrperson teilte ihre Beobachtungen und gab Anregungen, was die Teilnehmenden das nächste Mal probieren könnten.

Diese letzte Phase war die einzige, die zu einer verbal kognitiven Auseinandersetzung einlud. Der größte Teil der Einheit bestand ausschließlich darin, in einer intensiven Art und Weise neue Erfahrungen zu machen und sich, seinen Körper und sein Umfeld unmittelbar zu erleben. Es wurde neues Gelände erkundet und man erforschte reagerbereit und improvisierend sich selbst und seine Umgebung.

Die folgende Darstellung ist ein Vorschlag, wie sich dieser Aufbau auf einen instrumentalen Kontext übertragen ließe. Die Länge der Einheit ist dabei stark abhängig von der Konzentrationsspanne und damit vom Alter der Teilnehmenden. Mit Vor- und Grundschulkindern machen wohl circa 50 Minuten Sinn, mit Jugendlichen und Erwachsenen können bis zu zwei Stunden möglich sein. In einer 50 Minuten Einheit würden sich die Phasen etwa folgendermaßen aufteilen:

- 10' Ankommen und Aufwärmphase
- 20' Input

- 12' Improvisation
- 8' Abschluss

Die *Aufwärmphase* dient in erster Linie dazu, dass alle gut ankommen, andere Gedanken, die sie beschäftigen, loslassen können und sich auf den Raum und die Gruppe einstellen. Das Aufwärmen sollte so angelegt sein, dass sie die Einzelpersonen und die Gruppe in die Stimmung bringt, die sie später für die Inputphase benötigen. Besonders in der Arbeit mit Kindern kann es dabei sinnvoll sein, zunächst mit einer konträren Energie zu starten, um dann allmählich in die gewünschte Energie überzuleiten. Hierfür eignen sich verschiedenste Warmups, wie sie zum Beispiel von Terhag zusammengetragen wurden (Terhag 2012).

In der *Input-Phase* gibt die Lehrperson verschiedene Aufgabenstellungen vor, die bestimmte Qualitäten in den Teilnehmenden wecken sollen. Dabei kann es um verschiedenste konkrete Aufgaben gehen, sie sollten aber einen oder mehrere der oben zusammengestellten Fähigkeiten des unmittelbaren Musizierens bedienen. Dabei ist es wichtig, dass die Aufgabenstellungen aus der Erfahrungswelt der Teilnehmenden kommen. Besonders in der Arbeit mit Kindern wird daher das eigentliche Lernfeld nie direkt adressiert werden, sondern in eine Aufgabenstellung verpackt, die dieses bedient.

Im Folgenden Beispiel ist das Ziel, die Wahrnehmung für Verspannungen und Verkrampfungen im Körper zu sensibilisieren:

+ Alle werden zu Ameisen und es kommt ein starker Sturm, sie müssen mit aller Kraft Halt am Boden suchen, um nicht fortgeblasen zu werden.

Dieser Teil dient dazu das maximale Gefühl von Anspannung im Körper zu generieren.

+ Alle werden zu Schleim, ohne jegliche feste Struktur und Kraft, sie zerrinnen am Boden.

Dieser Teil soll ein Gefühl der vollkommenen muskulären Erschlaffung spürbar machen. Gleichzeitig sind die Nachwirkungen der vorhergehenden Anspannung noch wahrnehmbar.

+ Nach und nach entstehen feste Teile in dem ‚Schleimhaufen‘, er kann anfangen, sich Stück für Stück aufzurichten. Dabei sind alle Körperteile zunächst noch sehr weich und knicken manchmal weg, mit der Zeit wird alles so stabil, dass sich der Körper ganz aufrichten und im Gleichgewicht stehen kann.

Dieser Teil ermöglicht durch Bewegungsvorstellung ein spielerisches Erforschen der Frage, welche muskulären Spannungen nötig sind, um den Körper in eine aufrechte Position zu bringen.

Die Inputphase kann sich mit solchen sehr ganzkörperlichen Inhalten befassen, sie kann aber auch aus musikalischen und instrumentalen Übungen bestehen. Zum Beispiel könnte sich der Input auch mit laut und leise Spielen am Instrument auseinandersetzen. Beachtet werden sollte dabei immer, dass im Hintergrund auch die Basisziele wie Audiationsvermögen oder lauschendes Musizieren trainiert werden.

Mit der Zielsetzung, Geländekenntnis am Instrument zu schaffen und Differenzierungserfahrungen für verschiedene Klangfarben zu ermöglichen, könnte die Inputphase folgendermaßen aufgebaut sein:

Es ist verschiedenes Material vorbereitet, das sich dazu eignen könnte, den Klang eines Instruments zu verändern. Das könnte sein: Schnur, Stoff, Büroklammern, Papier, Schaumstoff, Kluppen, Handschuhe, etc. Jeder dieser Gegenstände ist so oft vorhanden, wie Mitspielende im Raum sind.

+ Die Lehrperson teilt einen Gegenstand aus, zum Beispiel ein Stück Stoff.

+ Alle versuchen in einer Experimentierphase den Klang eines Tons mit Hilfe des Gegenstands zu verändern, dabei soll sich nach Möglichkeit nicht die Tonhöhe, sondern lediglich der Klangcharakter ändern.

+ Reihum spielt jede*r vor, was sie*er herausgefunden hat. Dazu wird zuerst der normale Ton gespielt und dann der veränderte.

Diese drei Punkte werden einige Male mit verschiedenen Gegenständen wiederholt. Zuletzt könnte noch ein Durchlauf folgen, in dem kein Gegenstand ausgeteilt wird, die Teilnehmenden sind jetzt dazu angehalten, mit ihrem eigenen Körper und durch Veränderung der Spieltechnik den Klang zu verändern. Das ermöglicht ein erstes Bewusstsein dafür, dass Ton nicht gleich Ton ist und wir bei jedem Ton durch unsere Spielweise Einfluss auf den Klang nehmen können.

Mit diesen Gegenständen kann nun folgende Spielform entwickelt werden:

+ Eine Person dirigiert die Gruppe, indem sie einen Gegenstand hochhält, was anzeigt, dass alle ihren Ton mit Hilfe dieses Gegenstands verändern sollen. Durch Wechseln der Gegenstände kann die dirigierende Person den Gesamtklang verändern.

Als Erweiterung kann die*der Dirigent*in auch Personen ausblenden und verschiedene Gegenstände gleichzeitig hochhalten. Die gesamte Übung regt das lauschende Spielen an und erweitert die Geländekenntnis am Instrument.

Nach einer Inputphase in diesem Sinne kann die *Improvisationsphase* beginnen, sie kann von Improvisationskonzepten mit klaren Materialvorgaben bis hin zu freien Formen reichen. Ziel ist dabei, sehr viel Raum einerseits für das Entfalten eigener musikalischer Ideen und andererseits für gemeinsame musikalische Gebilde und Interaktion zu schaffen. Zugänge, Möglichkeiten und Schwierigkeiten in dieser Phase unterscheiden sich stark je nach Altersgruppe. Bei Erwachsenen liegt vielleicht der Schwerpunkt mehr darauf, ihre Hemmungen abzubauen und sie zu freiem, experimentellem Ausdruck zu ermutigen. Besonders in der Arbeit mit Kindern ist es essenziell, dass das gemeinsame Spielen nicht einfach in einem wahl- und ziellosen Drauflosspielen versinkt, sondern, dass ein lauschendes Musizierverhalten etabliert wird, in dem lauschend und achtsam wahrgenommen wird, was die anderen machen und wie man sich selbst dazu einbringen will. Verschiedenste Spielformate könnten dabei helfen, einen solchen Rahmen zu etablieren:

- Es gibt ein akustisches Signal der Lehrperson (Klangschale). Mit dem Signal verstummen alle anderen Klänge. Danach darf immer nur ein Instrument gleichzeitig zu hören sein. Diese Phase geht so lange, bis ein erneutes Signal der Lehrperson kommt, das anzeigt, dass von diesem Zeitpunkt weg auch wieder mehrere Instrumente gemeinsam spielen dürfen.
- Es wird ein leiseres Instrument ausgewählt und alle spielen immer so, dass sie dieses Instrument noch hören.
- Es gibt einen Lauschkreis, in dem zu Beginn alle mit geschlossenen Augen sitzen. Wer den Impuls verspürt zu spielen, geht zu einem/seinem*ihrem Instrument und spielt – das können auch mehrere Personen gleichzeitig sein. Wenn man zuhören möchte, setzt man sich wieder in den Lauschkreis.

In der Improvisationsphase sollte definiert sein, ob in einem tonalen oder einem freitonalem System gespielt wird. Besonders zu Beginn kann es einfacher sein, keine tonalen Begrenzungen vorzugeben, da dadurch die Angst vor falschen Tönen genommen werden kann. Hier kann es sinnvoll sein, zunächst wirklich bewusst atonal zu spielen, um sich auf diese Klangwelt einzulassen. Jacoby meint im Zusammenhang mit der Gewinnung von Geländekenntnis am Klavier: Es ist eine große Hilfe, bei derartigen Versuchen dem

„Stoff“ diatonischer Musik aus dem Wege zu gehen, weil dann die einzelnen Klänge für die Klangerwartung eine viel weniger große Rolle spielen und weil ein Daneben-Greifen nicht mehr so erschrecken kann. ... Nehmen Sie den Handteller oder die Faust oder den Unterarm zum Spielen“ (Jacoby 2003, S. 261).

Wenn tonal gearbeitet, wird kann es Sinn machen, das angestrebte Tonmaterial in der Inputphase in irgendeiner Form vorzubereiten. Hierfür kann man einfache Skalen wählen, die mit einem gleichbleibenden Fingersatz spielbar sind. So entsteht schnell Sicherheit, sich auch in einem tonalen Zusammenhang improvisierend zu bewegen, ohne Angst vor falschen Tönen zu haben. In einem fortgeschrittenen Stadium kann es natürlich auch ein besonderer Reiz sein, das tonale Gelände nicht im Vorhinein klar abzustecken, sondern spontan entstehen zu lassen. Victor L. Wooten stellt eine spannende Rechnung auf, um die Angst vor freiem Improvisieren zu nehmen: In der westlichen Musik gibt es zwölf verschiedene Töne, die meisten Skalen, die wir benutzen, bestehen aus sieben Tönen. Das bedeutet: Auch wenn wir keine Ahnung von Tonart und Vorzeichen haben, spielen wir zu über 50 Prozent einen richtigen Ton. Dazu kommt, dass sich in diatonischen Tonsystemen neben jedem falschen Ton einen Halbtonschritt darüber und darunter ein richtiger Ton befindet (vgl. Wooten 2009, S. 65–66). „Du bist also immer höchstens einen halben Schritt vom ‚richtigen‘ Ton entfernt. Immer! Also, wovor hast du Angst? (Wooten 2009, S. 66).

Die gleichen Überlegungen gelten auch für andere musikalische Parameter wie zum Beispiel dem Metrum. Es können Strukturen entstehen, die einem fixen Metrum zuzuordnen sind und solche, die sich ohne Metrum und Tempo bewegen. Um mit freiem, persönlichem Ausdruck zu experimentieren, kann es sinnvoll sein, sehr offene musikalische Räume zu schaffen. Diese können durch einen durchlaufenden Puls leicht beschränkt werden. Gleichzeitig sind Metrum und Rhythmus – wie auch Tonalität – sehr zentrale Elemente fast aller westlicher Musik und es ist wertvoll, in der Improvisationsphase in eine intensive, explorative Auseinandersetzung mit diesen zu gehen.

Die *Abschlussphase* dient dem Ausklang und der Reflexion. Sie ist auch ein wertvolles Feedback für die Lehrperson, sie kann hören, wie es den einzelnen Teilnehmenden ergangen ist und wo persönliche Herausforderungen waren. Es ist ein wichtiger Teil, um Sicherheit und Geborgenheit zu schaffen, alle sollen sich hier gesehen/gehört fühlen und ihre eignen Erfahrungen teilen. Je älter die Teilnehmenden sind, umso eher macht es Sinn, hier ausführliche Gesprächsrunden abzuhalten. Mit jungen Kindern reicht es, eine Frage wie „was nimmst du dir von heute mit?“ in die Runde zu geben und danach ein gemeinsames Abschiedslied zu singen.

6.2.2 Instrumentenspezifischer Unterricht

Dieser Teil des Konzepts ist eine Ergänzung zu den instrumentenübergreifenden Einheiten. Alle Teilnehmenden bekommen instrumentenspezifischen Unterricht von einer Fachlehrkraft. Dieser wird als Einzelunterricht oder in Kleingruppen abgehalten und hat den Zweck, auf den individuellen Prozess des*der einzelnen Schülers*Schülerin und instrumentenspezifische Fragen eingehen zu können. Dabei ist es essenziell für das Konzept, dass alle involvierten Fachlehrkräfte überzeugt nach den Werten des unmittelbaren Musizierens arbeiten – nur so können die Teile einander bestmöglich ergänzen. Würde der instrumentenspezifische Unterricht nach herkömmlichen Methoden und Zielsetzungen abgehalten, würde das zwangsläufig zu Verwirrungen und Interferenzen bei den Teilnehmenden führen.

Tastendes und lauschendes Verhalten durch achtsames Öffnen der Selbstwahrnehmung und vorsichtiges Herantasten zu ermöglichen kann für Erwachsene ein guter Zugang sein. Für Kinder braucht es sicherlich einen anderen Zugang. Kinder haben meist einen ungestörteren Zugang zu lauschenden, tastenden und staunenden Qualitäten, zu Neugierde, Begeisterungsfähigkeit und Unmittelbarkeit. Den Zugang zu diesen Qualitäten zu wecken und zu ermöglichen funktioniert jedoch selten über direkte Inputs. Es ist kaum zielführend ein Kind dazu anzuhalten, durch achtsames Hinspüren Verspannungen im Körper zu erfühlen. Zielführender wäre, wie oben dargestellt, über Aufgaben, die indirekt zu Anspannung und Entspannung der Muskeln führen, die unterschiedlichen Körpergefühle erlebbar zu machen. Unmittelbarkeit entsteht bei Kindern – und nicht nur bei ihnen –, wenn eine Sache an ihre Neugierde und ihren Entdeckergeist anknüpft. Lauschendes und tastendes Verhalten stellt sich dann ein, wenn der zu lösenden Aufgabe die Notwendigkeit dazu innewohnt. Wollen sie zum Beispiel herausfinden, wo auf einem Instrument die stärkste Vibration zu spüren ist, wird sie das automatisch in einen tastenden, reagierbereiten Zustand versetzen.

Folgende Zugangsweisen könnten zweckmäßig sein, um im Einzelsetting eine selbstständige, unmittelbare instrumentale Lernerfahrung zu ermöglichen:

Das Instrument erkunden

Die Neugierde, bei einem Instrument herauszufinden, wie es funktioniert und welche Klänge man damit erzeugen kann, ist besonders zu Beginn mit einem neuen Instrument sehr groß. Aufgabe der Lehrperson ist es, diesen Entdeckungsprozess zu ermöglichen, zu begünstigen und durch verschiedenartige Anregungen so umfassend und vielfältig wie möglich zu gestalten. Wieland und Uhde erläutern, dass wir einen Organismus zu selbstständigem Entdecken und Erforschen animieren können, indem wir ihm die richtigen Fragen stellen (vgl.

Uhde und Wieland, S. 28, 228-229). Auch Jacoby spricht immer wieder vom zweckmäßigen Fragenstellen und meint damit solche Fragen, die den Menschen dazu anregen, die zweckmäßigen Wirkungszusammenhänge zu erforschen (vgl. Le Brun-Hölscher 1987, S. 63–68). Die erste Begegnung mit einer Zither könnte dann folgendermaßen aussehen:

+ Die*der Schüler*in bekommt eine Zither in die Hand und kann diese eine Weile betrachten. Nach einer Weile deutet die Lehrperson in Richtung eines Zither-Tisches, der vorbereitet steht. „Probier´ mal.“

+ Die*der Schüler*in stellt das Instrument ab und streicht über die Saiten. Dann zupft sie*er einzelne Saiten an. Die Lehrperson steuert zu der kleinen Improvisation auf seiner Zither ab und zu ein paar Töne bei.

+ Nach einer Weile beginnt die Lehrperson etwas mehr zu spielen und fordert die*den Schüler*in auf: „Schau mal auf meinen rechten Daumen.“ Sie*er bemerkt den Ring am Daumen der Lehrperson und bekommt einen eigenen Zitherring.

+ Mit dem Ring probiert die*der Schüler*in wieder eine Zeit lang aus und erkennt, dass der Dorn an der Unterseite des Rings dabei helfen kann, die Saiten anzuzupfen.

+ Nach und nach lässt die Lehrperson weitere Fragen einfließen, die immer wieder einen neuen Forschungsprozess anstoßen:

- „Wo kommt der lauteste Klang aus dem Instrument?“
- „Wo kannst du die Vibration am stärksten spüren?“
- „Kann man die Tonhöhe einer Saite verändern?“
- „Wo ist der höchste, wo der tiefste Ton?“

Alle diese Fragen sind nur mögliche Anregungen, die von der Lehrperson kommen können. Fragen, die von der*dem Schüler*in kommen, werden in ähnlicher Art und Weise forschend erkundet.

In einer solchen Auseinandersetzung wird im direktesten Sinne das Instrument tastend und lauschend erkundet, der Prozess ist selbstbestimmt, improvisierend und angstfrei. Ununterbrochen wird die Geländekenntnis am Instrument erweitert und dabei besteht über weite Strecken eine unmittelbare Verbindung zum Instrument.

Dieselbe Art der Auseinandersetzung kann auch in fortgeschrittenerem Stadium angeregt werden. Fragen könnten dann sein:

- „Auf welcher Saite spürst du die Vibration am stärksten?“

- „Wie entsteht der weichste Klang am Instrument?“
- Es können auch dieselben Fragen wie oben gestellt werden, nur diesmal mit verbundenen Augen.

Stücke spielen

Ein starkes Bedürfnis, mit dem Schüler*innen möglicherweise in die Stunde kommen, ist, ein Lied oder Stück spielen zu wollen. Auch diese Auseinandersetzung bietet viel Potential Geländekenntnis und Audiationsvermögen zu steigern. Daher sollte der Wunsch unbedingt aufgegriffen werden.

Dabei sollten Stücke so gewählt werden, dass sie das Audiationsvermögen und die bisher erworbene Geländekenntnis des*der Schülers*Schülerin nicht zu weit übersteigen. Ein guter Einstieg könnten zum Beispiel die Melodien von Knieratern oder Auszählreimen sein, die oft mit nur drei Tönen auskommen.

Da das Stück nach Gehör selbstständig erarbeitet werden soll, ist es wichtig, dass vor der Umsetzung am Instrument eine gute Klangvorstellung vorhanden ist. Um diese zu festigen, sollte im Sinne Jacobys zunächst mit den körpereigenen Ausdrucksmitteln – singen, summen, pfeifen, klatschen - musiziert werden. Danach können die passenden Töne am Instrument gesucht werden. Dabei gibt es zunächst keine Korrekturen bezüglich Fingersatzes und Haltung von Seiten der Lehrperson, die ganze Aufmerksamkeit des*der Schülers*Schülerin ist damit gebunden, die richtigen Töne zu finden. Nach und nach, wenn die Töne gefunden und gefestigt wurden, werden in dem*der Schüler*in Kapazitäten frei, um die Frage zu stellen, wie der Spielaufwand minimiert werden kann. Die Lehrperson kann dann durch Gegenfragen weitere Möglichkeiten aufzeigen. Werden sehr weite Sprünge auf einer Saite gespielt, könnte die Lehrperson zum Beispiel die Frage stellen, ob es denselben Ton auch noch anderswo auf dem Instrument gibt.

Bei fortgeschrittenen Schülern*Schülerinnen kann begonnen werden, Bassstimmen zu den Melodien zu finden. Jacoby betont immer wieder, dass das Hören und Finden von Bässen die Grundlage für das Verständnis funktioneller Musik ist (vgl. Jacoby 2003, S. 298–299). Wenn ein Grundverständnis für das Instrument nach Gehör erarbeitet wurde, können auch Noten als Erarbeitungshilfe verwendet werden. Dabei ist darauf zu achten, dass die unmittelbare Verbindung zwischen Klang und Instrument erhalten bleibt und nicht durch die Noten ersetzt wird (vgl. S. 45).

Spontanes Erschaffen von Musik

Ein weiteres Bedürfnis vieler Schüler*innen ist es, eigene Musik zu erschaffen. Dabei bieten sich im Einzelunterricht zwei Settings an:

Die*der Schüler*in spielt eine spontane Improvisation, die Lehrperson kann sich gegebenenfalls musikalisch dazu einbringen. Diese Improvisationen können ganz frei gehalten sein, nach dem Motto: „Spiele einfach, was dir gerade einfällt.“ Sie können aber auch durch verschiedene Inputs gelenkt oder beschränkt werden. Das kann helfen Ideen zu bekommen, Neues zu entdecken und konkreter zu werden.

Die Inputs könnten assoziativ sein:

- „Wie ist das Wetter heute?“
- „Wie geht es dir heute?“
- „Spiele dieses Bild...“
- „Stell dir vor, du bist eine Nähmaschine.“
- „Welche Klänge fallen dir zu dieser Geschichte ein?“

Sie könnten auch formal sein:

- „Spiele nur mit dem Mundstück.“
- „Spiele mit Handschuhen.“
- „Spiele in diesem Metrum.“
- „Spiele nur lange Töne.“

Die zweite Variante für solche Improvisationen könnte umgekehrt aufgebaut sein. Die Lehrperson spielt und die*der Schüler*in versucht sich dazu einzubringen. Diese Methode bietet die Möglichkeit, dass die Lehrperson viele Formen und Strukturen erfahrbar machen kann, ohne sie vorneweg verbal zu erklären. Sie könnte zum Beispiel eine sich wiederholende Akkordprogression spielen, sodass die*der Schüler*in experimentieren kann, welche Töne dazu passen. Dabei können Tonartenstrukturen erfahrbar gemacht werden, die dann bei Bedarf später auch kognitiv betrachtet und verstanden werden können – ganz nach dem Prinzip „Erleben – Erkennen – Benennen“ (Konferenz der österreichischen Musikschulwerke (Hg) 2019, S. 4) aus der Elementaren Musikpädagogik. Für die Unmittelbarkeit ist das von großer Bedeutung, da so ein Phänomen durch die unmittelbare musikalische Erfahrung kennengelernt wird und nicht durch eine vermittelnde kognitive Erklärung. Wenn ein musikalisches Phänomen noch nicht über das Ohr ergründet werden kann, wäre es auch für eine Erklärung noch zu früh (vgl. S. 50).

Zusammenführung

Gemeinsam könnten die beiden vorgeschlagenen Formate – der instrumentenübergreifende Gruppenunterricht und die instrumentenspezifischen Einheiten – eine recht umfassende instrumentale Lernreise ermöglichen. Die Lernenden können durch vielfältige Anregungen und Auseinandersetzungen ihr Instrument, die Musik, ihren Körper und ihr Umfeld erkunden, immer tiefer kennenlernen und eine unmittelbare Verbindung aufbauen. Das hier vorgestellte Konzept ist selbstverständlich nur *ein* möglicher Vorschlag, wie unmittelbarer Instrumentalunterricht gestaltet werden könnte. Es wurde in dieser Form noch nicht in der Praxis getestet und bedarf sicherlich noch einiger Umgestaltung und Ausfeilung, bis ein wirklich tragfähiges Konzept daraus entsteht. Darüber hinaus könnten auch ganz andere Herangehensweisen entstehen, die ebenso oder besser unmittelbares Instrumentalspiel fördern und ermöglichen. Wahrscheinlich ist es das Wichtigste, dass die Lehrperson für sich selbst einen individuellen Zugang zu unmittelbarem Musizieren findet und kultiviert. Aus dieser Erfahrung heraus kann sie sich die Frage stellen, wie sie diese Qualität auch für andere erfahrbar machen kann.

7 Fazit und Ausblick

In der Einleitung dieser Arbeit wurden einige Musiziersituationen beschrieben, in denen besondere Lebendigkeit und Erfüllung zu erleben waren. Eine mögliche Antwort darauf, wie diese Lebendigkeit und Erfüllung entstehen können, könnte der in dieser Arbeit dargestellte Ansatz des unmittelbaren Musizierens sein. Ein unmittelbarer Kontakt zur Musik, zum Instrument, aus dem diese Musik entsteht, und zum eigenen Körper, der dieses Instrument spielt, führen zu einem Gefühl der Selbstwirksamkeit, der Erfüllung, der inneren Ruhe und Vitalität. Im Laufe dieser Arbeit wurde herausgearbeitet, welche Herangehensweisen diese Unmittelbarkeit fördern und welche sie behindern. Dabei wurde unmittelbares Musizieren nicht nur als Endziel des instrumentalen Lernens betrachtet, sondern der ganze Lernprozess sollte auf unmittelbare Auseinandersetzungen aufbauen.

Eine Leitfrage dieser Arbeit ist, ob unmittelbares Musizieren nur von exzellenten Künstler*innen nach jahrelangem Training zu erreichen ist, oder ob es für jede*n zugänglich ist und zwar von Anfang an. Die Antwort auf diese Frage hat sich im Abschnitt Fähigkeiten (siehe S. 71) der Zusammenfassung schon herauskristallisiert: Unmittelbarkeit ist ein natürlicher Zustand, der uns allen gleichermaßen gegeben ist. Er stellt sich dann ein, wenn keine Störungen ihn unterbinden. Somit ist er nicht an Vorkenntnisse, Erfahrungen, Alter oder

Fähigkeiten geknüpft. In welchem Ausmaß Unmittelbarkeit sich entfalten kann, hängt von den Gegebenheiten im Unterricht ab und von den Störungen in der Person. Sicher ist aber: Es kann von Anfang an Zielsetzung des Instrumentalunterrichts sein, die größtmögliche Unmittelbarkeit zu ermöglichen.

Um dieser Ausrichtung Rechnung zu tragen, würde sich der Zugang zu instrumentalem Lernen und Instrumentalunterricht mitunter maßgeblich von dem bei uns gängigen Instrumentalunterricht unterscheiden. Das Hauptziel wäre dann nicht Personen auszubilden höchster technischer Präzision und musikalischem Hintergrundwissen Musik reproduzieren können, sondern Menschen zu ermöglichen voll Neugierde und Erfüllung sich selbst, das Instrument und die Musik zu entdecken und ihre musikalische Ausdrucksfähigkeit zu entfalten. Die Ausrichtung entfernt sich von den Könnens- und Wissenszielen, wie bestimmte Spieltechniken oder Stücke, von denen viele Lehrpläne, Lehrbücher und Methoden durchzogen sind. Stattdessen treten Ziele wie die Schulung der Selbstwahrnehmung und des Audiationsvermögens in den Vordergrund. Ganzheitlicher Fähigkeitenerwerb passiert in erster Linie durch selbstständiges Erarbeiten und Erkunden anstatt durch Anweisungen der Lehrperson. Das technische Können und Wissen entsteht dann durch Neugierde und Auseinandersetzung der Lernenden und nicht durch Vorgaben der Lehrperson.

Mit dem Ziel, vielen Menschen eine erfüllende, wohltuende und natürliche Begegnung mit Musik zu ermöglichen, erwächst dieser Arbeit die klare Forderung, die Ziele und Herangehensweisen des unmittelbaren Musizierens in allen Bereichen des instrumentalen Lernens zu etablieren. Diese Forderung richtet sich gleichermaßen an alle Menschen, die Musik weitergeben: Zum einen sind das Lehrer*innen an Musikschulen, private Musiklehrer*innen und (Musik-) Pädagog*innen an allgemeinbildenden Schulen und Kindergärten. Die Forderung richtet sich aber auch an Hochschullehrende: Zum einen sollten Studierende in der künstlerischen Ausbildung mehr nach den Werten des unmittelbaren Musizierens unterrichtet werden, zum anderen wäre eine Auseinandersetzung mit solchen Konzepten als fixer Bestandteil der (instrumental-)pädagogischen Ausbildung wichtig, um so wieder die nächste Schüler*innengeneration zu erreichen.

Diese Arbeit stellt einen ersten Versuch dar, das Potential von Unmittelbarkeit beim Musizieren darzustellen und festzustellen, welche Faktoren diese Unmittelbarkeit begünstigen können. Es ergeben sich daraus einige weiterführende Fragen und Untersuchungen, durch welche der Ansatz des unmittelbaren Musizierens ausgearbeitet und vervollständigt werden könnte:

- Eine Suche nach konkreten Umsetzungen in der pädagogischen Praxis, die Elemente des unmittelbaren Musizierens beinhalten, und danach, welche Faktoren in der Praxis zu Unmittelbarkeit führen.
- Anhand der Ergebnisse aus dem obigen Punkt kann ein umfassendes Unterrichtskonzept entwickelt werden, das in der Praxis umgesetzt und erforscht wird.

Letztlich ist es das Herzstück des unmittelbaren Musizierens, dass die Dinge in unmittelbarer Auseinandersetzung mit der Sache selbst erfahren und entfaltet werden. Dieser Grundsatz gilt wohl auch für die Entwicklung des Konzepts. Diese Arbeit kann ein Anstoß sein, um eine Idee zu bekommen, wonach wir suchen, fragen und forschen können. Das Konzept selbst kann sich aber erst entfalten, wenn wir unmittelbar in der Praxis lauschend und tastend unsere eigenen Erfahrungen machen.

Literaturverzeichnis

- Alexander, Frederick Matthias (2001): *Der Gebrauch des Selbst. Die bewusste Steuerung des Gebrauchs im Bezug auf Diagnose, Funktionieren und Reaktionskontrolle*. Basel: Kager.
- Ardila-Mantilla, Natalia; Rübke, Peter; Stöger, Christine; Wüsthube, Bianka (Hg.) (2016): *Herzstück Musizieren. Instrumentaler Gruppenunterricht zwischen Planung und Wagnis*. Mainz: Schott Music.
- Besse, Nicole (2022): *Musizieren als Kunst der Begegnung. Auragogik - Reflexivität und Intersubjektivität in musikalischen Bildungsprozessen*. Münster: Waxmann.
- Biedermann, Walter (1993): *Unmusikalisch ...? Die Musikpädagogik von Heinrich Jacoby*. Aarau: Musiked. Nepomuk.
- Biesenbender, Volker (1992): *Von der unerträglichen Leichtigkeit des Instrumentalspiels. Drei Vorträge zur Ökologie des Musizierens*. Aarau, Schweiz: Musikedition Nepomuk.
- Biesenbender, Volker (1999): *Was können wir von Zigeunermusik lernen?* In: *Üben & Musizieren 1*, S. 8–13.
- Biesenbender, Volker (2006): *Von der Wiedereroberung des Selbstverständlichen. Geigerische Selbstgespräche über die notwendige Funktion des Intuitiven*. In: Mahler, Ulrich (Hg.): *Handbuch Üben. Grundlagen, Konzepte, Methoden*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, S. 347–369.
- Burzik, Andreas (2006): *Üben im Flow. Eine ganzheitliche, körperorientierte Übemethode*. In: Mahler, Ulrich (Hg.): *Handbuch Üben. Grundlagen, Konzepte, Methoden*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, S. 265–286.
- Doerne, Andreas (2010): *Umfassend musizieren. Grundlagen einer Integralen Instrumentalpädagogik*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Dudenredaktion (1996): *Duden. Deutsches Universalwörterbuch*. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- Feldenkrais, Moshé (2013): *Verkörperte Weisheit. Gesammelte Schriften*. 1. Aufl. Hg. v. Elizabeth Beringer. Bern: Huber.
- Gellrich, Martin (1988): *Konzentration und Verspannung*. In: *Üben & Musizieren 3* (179-187).

- Gellrich, Martin (1992): Üben mit Lis(z)t. Wiederentdeckte Geheimnisse aus der Werkstatt der Klaviervirtuosen. Frauenfeld: Im Waldgut.
- Geminiani, Francesco; Walls, Peter (2021): The art of playing on the violin, op. 9 (1751). Edited by Peter Walls. Bologna: Ut Orpheus.
- Gindler, Elsa (1926): Die Gymnastik des Berufsmenschen (Gymnastik, Jahrgang I., hg. vom Deutschen Gymnastikbund). Online zu finden unter: <http://www.tiwald.com/wisstexte/mudo/elsa-gindler.pdf>, zuletzt geprüft am 13.9.2023.
- Gordon, Edwin E. (2003a): A music learning theory for newborn and young children. Chicago: GIA Publications.
- Gordon, Edwin E. (2003b): Learning sequences in music. Skill, content, and patterns ; a music learning theory. Chicago: GIA Publications.
- Gruhn, Wilfried (2005): Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens. Hildesheim: Olms.
- Gruhn, Wilfried (2018): Audiation - Grundlagen und Bedingungen musikalischen Lernens. In: Gruhn, Wilfried und Röbbke, Peter (Hg.): Musiklernen. Bedingungen - Handlungsfelder - Positionen. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling Verlag, S. 94–109.
- Jacobs, Dore (1990): Die menschliche Bewegung. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Jacoby, Heinrich (1984a): Grundlagen einer Schöpferischen Musikerziehung. In: Jacoby, Heinrich: Jenseits von "musikalisch" und "unmusikalisch". Die Befreiung der schöpferischen Kräfte dargestellt am Beispiele der Musik. Hamburg: Christians, S. 7–27.
- Jacoby, Heinrich (1984b): Jenseits von "Musikalisch" und "Unmusikalisch". In: Jacoby, Heinrich: Jenseits von "musikalisch" und "unmusikalisch". Die Befreiung der schöpferischen Kräfte dargestellt am Beispiele der Musik. Hamburg: Christians, S. 29–74.
- Jacoby, Heinrich (1991): Jenseits von "begabt" und "unbegabt". Zweckmässige Fragestellung und zweckmässiges Verhalten - Schlüssel für die Entfaltung des Menschen. Hamburg: Christians.
- Jacoby, Heinrich (2003): Musik. Gespräche - Versuche 1953 - 1954; Dokumente eines Musikkurses. Erw. Neuausg. mit Hörbeisp. Hamburg: Christians.

- Jacoby, Heinrich (2010): Einige Notizen über grundlegende Tatsachen, die wir uns ständig gegenwertig halten sollten. Von Jacoby unveröffentlichtes, maschinenschriftliches Manuskript. Archiv der Heinrich-Jacoby-Elsa-Gindler-Stiftung. In: Weber, Rudolf: Die Entfaltung des Menschen. Arbeit und Bestreben Heinrich Jacobys vor dem Hintergrund seiner Biografie. Berlin: Heinrich-Jacoby-Elsa-Gindler-Stiftung, S. 121–127.
- Kaul, Albert; Terhag, Jürgen (2013): Improvisation. Elementare Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Mainz: Schott.
- Klaffke, Andrea (1997): Die Ideen Heinrich Jacobys und ihre Bedeutung für den heutigen Musikunterricht. Augsburg: Wißner.
- Konferenz der österreichischen Musikschulwerke (Hg) (2019): Lehrplan für Musikschulen in Österreich und Südtirol - Elementares Musizieren. Unterrichtsziele, Methodisch-didaktische Grundsätze, Aktionsbereiche und Inhalte, Fächerangebote.
- Kroboth-Kolasch, Martina; Vaught, Michaela; Wüstehube, Bianka (2020): Ich spiele die Sonnenstrahlen! Elementares Musizieren mit alten und sehr alten Menschen. Kefermarkt: Studio Weinberg.
- Kruse-Weber, Silke (2012a): Zwischen Instruktion und Konstruktion. Einstellungen zum Lernen, Lehren und zu Fehlern. In: Kruse-Weber, Silke (Hg.): Exzellenz durch differenzierten Umgang mit Fehlern. Kreative Potenziale beim Musizieren und Unterrichten. Mainz: Schott (Üben & musizieren).
- Kruse-Weber, Silke (Hg.) (2012b): Exzellenz durch differenzierten Umgang mit Fehlern. Kreative Potenziale beim Musizieren und Unterrichten. Mainz: Schott (Üben & musizieren).
- Le Brun-Hölscher, Heike (1987): Musikerziehung bei Heinrich Jacoby. Münster: Lit.
- Lessing, Wolfgang (2014): Versuch über Technik. In: Hiekel, Jörn Peter und Lessing, Wolfgang: Verkörperungen der Musik. Interdisziplinäre Betrachtungen. Bielefeld: Transcript (Musik und Klangkultur), S. 13–60.
- Lessing, Wolfgang (2016): Paradoxie als Regel. (Musik-)Pädagogische Antinomien im instrumentalen Gruppenunterricht. In: Ardila-Mantilla, Natalia, Rübke, Peter, Stöger, Christine und Wüstehube, Bianka (Hg.): Herzstück Musizieren. Instrumentaler Gruppenunterricht zwischen Planung und Wagnis. Mainz: Schott Music, S. 77–88.

- Ludwig, Sophie (2003): Einleitung zu Musik; Gespräche - Versuche. In: Jacoby, Heinrich: Musik. Gespräche - Versuche 1953 - 1954; Dokumente eines Musikkurses. Erw. Neuausg. mit Hörbeisp. Hamburg: Christians.
- Mahlert, Ulrich (Hg.) (2006): Handbuch Üben. Grundlagen, Konzepte, Methoden. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Mantel, Gerhard (2006): Üben und Sprechen. In: Mahlert, Ulrich (Hg.): Handbuch Üben. Grundlagen, Konzepte, Methoden. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Mozart, Leopold (1991): Gründliche Violinschule. Wiesbaden, Leipzig, Paris: Breitkopf & Härtel.
- Neubauer, Inken (2010): Zur Praxis der Arbeitsgemeinschaft Heinrich Jacobys. "interessieren durch das, wie wir sind...". Hamburg: Kovač.
- Niermann, Franz (1997): Elementare musikalische Bildung. Grundfragen, Praxisreflexionen, Unterrichtsbeispiele : eine Publikation der Abteilung Musikpädagogik der Hochschule für Musik und darstellende Kunst in Wien. Wien: Universal-Ed.
- Ribke, Juliane (2018): Elementare Musikpädagogik. Persönlichkeitsbildung als musikerzieherisches Konzept. Regensburg: ConBrio Verlagsgesellschaft.
- Röbke, Peter (2000): Vom Handwerk zur Kunst. Didaktische Grundlagen des Instrumentalunterrichts. Mainz u.a: Schott.
- Rüdiger, Wolfgang (2007): Der musikalische Körper. Ein Übungs- und Vergnügungsbuch für Spieler, Hörer und Lehrer. Mainz: Schott Music.
- Schäffer, Thomas (1989): Angst im Instrumentalunterricht. Düsseldorf: Nogat.
- Selden-Goth, Gisella (1923): Neue Wege der musikalischen Erziehung. In: Die Musik - Monatsschrift herausgegeben von Bernhard Schuster 16/2, S. 107–111.
- Spitzer, Manfred (2006): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Terhag, Jürgen (2012): Warmups. Musikalische Übungen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Mainz: Schott.
- Uhde, Jürgen; Wieland, Renate: Denken und Spielen. Studien zu einer Theorie der musikalischen Darstellung.

- Wallbaum, Christopher (2005): Relationale Schulmusik. eine eigene musikalische Praxis und Kunst. In: Diskussion Musikpädagogik 26, S. 4–17.
- Weigelt-Liesenfeld, Michael (2009): Untersuchungen zu einem wahrnehmungs-zentrierten Instrumentalunterricht. Auf dem Weg der Entdeckung ganzheitlicher Qualitäten im Instrumentalunterricht. Dissertation. Universität Duisburg-Essen, Duisburg-Essen. Fakultät für Geisteswissenschaften.
- Wiedemann, Herbert (1999): Impulsives Klavierspiel. Elementare Improvisation, populäre Musik, Kunstmusik. Kassel: Gustav Bosse.
- Wiedemann, Herbert (2010a): Klavier spielend begreifen. Improvisatorisches Lernen - kreatives Spielen. Kassel: Gustav Bosse Verlag.
- Wiedemann, Herbert (2010b): Klavier, Improvisation, Klang. Klassik, Populärmusik, Blues-Boogie, Jazz. Kassel, Kassel u.a.: Bosse; Bärenreiter-Verlag, Auslfg.
- Wieland, Renate; Uhde, Jürgen (2002): Forschendes Üben. Wege instrumentalen Lernens: Über den Interpreten und den Körper als Instrument der Musik. Kassel, London: Bärenreiter.
- Wooten, Victor L. (2009): Music lesson. Die Geschichte einer Suche nach Wahrheit, Weisheit und Vollendung. München: Irisiana.
- Wüstehube, Bianka (2016): Gruppenunterricht als künstlerisches Ereignis. In: Ardila-Mantilla, Natalia, Röbbke, Peter, Stöger, Christine und Wüstehube, Bianka (Hg.): Herzstück Musizieren. Instrumentaler Gruppenunterricht zwischen Planung und Wagnis. Mainz: Schott Music, S. 89–100.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich eidesstattlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst habe. Alle Stellen oder Passagen der vorliegenden Arbeit, die anderen Quellen im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, sind durch Angaben der Herkunft kenntlich gemacht. Dies gilt auch für die Reproduktion von Noten, grafischen Darstellungen und anderen analogen oder digitalen Materialien.

Ich räume der Anton Bruckner Privatuniversität das Recht ein, ein von mir verfasstes Abstract meiner Arbeit sowie den Volltext auf der Homepage der ABPU zur Einsichtnahme zur Verfügung zu stellen.