



ANTON BRUCKNER
PRIVATUNIVERSITÄT
OBERÖSTERREICH

Daniela Dawn Fietzek

01071010

„Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans (n)immer mehr“ -

Notwendige Inhalte einer Klavierschule für Erwachsene und Beurteilungskriterien anhand der Betrachtung von Motivationen und Besonderheiten erwachsener SchülerInnen im Instrumentalunterricht

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts

des Studiums Instrumentalpädagogik Klavier

Studienkennzahl: RA 066 745 711

an der

Anton Bruckner Privatuniversität

Betreut durch: Dagmar Schinnerl, M.A.

Zweitleser*in: Ao.Univ.Prof. Bianka Wüstehube

Wien, 25.5.2020

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	3
2	Aspekte beim Erlernen eines Instruments erwachsener SchülerInnen	5
2.1	Lebenslanges Lernen im Instrumentalunterricht.....	5
2.2	Motivationen zum Erlernen eines Instruments.....	10
2.2.1	Sozial-orientierte Motivationen.....	13
2.2.2	Musikalisch-orientierte Motivationen.....	14
2.2.3	Persönlich-orientierte Motivationen.....	16
2.3	Besonderheiten im Instrumentalunterricht für Erwachsene.....	19
2.3.1	Körperliche Besonderheiten erwachsener SchülerInnen.....	21
2.3.2	Musikalische Besonderheiten erwachsener SchülerInnen.....	26
2.3.3	Persönliche Besonderheiten erwachsener SchülerInnen.....	30
2.4	Empfehlungen für den Instrumentalunterricht mit Erwachsenen nach Thorsten Pabst.....	33
3	Benutzung von Instrumentalschulen: Vor- und Nachteile und Beurteilungskriterien.....	37
3.1	Vor- und Nachteile einer Instrumentalschule im Unterricht.....	37
3.1.1	Vorteile einer Instrumentalschule im Unterricht.....	38
3.1.2	Nachteile einer Instrumentalschule im Unterricht.....	40
3.2	Beurteilungskriterien für Instrumentalschulen in der Literatur.....	42
3.2.1	Beurteilungskriterien nach der Abteilung Musikpädagogik des Instituts Musik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.....	43
3.2.2	Beurteilungskriterien nach Yara Borges.....	45
3.2.3	Beurteilungskriterien nach Anselm Ernst.....	50
4	Klavierschule für Erwachsene: Notwendige Inhalte und Beurteilungskriterien.....	55
4.1	Notwendige Inhalte und Aspekte einer Klavierschule für Erwachsene.....	56
4.2	Kriterienkatalog zur Beurteilung von Klavierschulen für Erwachsenen.....	73
5	Schluss	78
6	Literaturverzeichnis	80
7	Eidesstattliche Erklärung	87

Abstract

Die vorliegende Arbeit *„Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans (n)immer mehr“ - Notwendige Inhalte und Beurteilungskriterien einer Klavierschule für Erwachsene anhand der Betrachtung von Motivationen und Besonderheiten erwachsener SchülerInnen im Instrumentalunterricht* beschäftigt sich zu Beginn mit Argumenten für lebenslanges Lernen und listet dazu Motivationen und Besonderheiten erwachsener SchülerInnen auf, die für das Erlernen eines Instruments ausschlaggebend sein können und im Instrumentalunterricht mit Erwachsenen beachtet werden sollten. Im Anschluss dazu werden Vor- und Nachteile der Benutzung einer Instrumentalschule im Unterricht aufgelistet und verschiedene Beurteilungskriterien dargelegt, nach denen ein Unterrichtswerk untersucht werden kann. Aus den in der Arbeit dargelegten Motivationen, Besonderheiten und Beurteilungskriterien werden im Anschluss notwendige Inhalte und Aspekte einer Klavierschule für Erwachsene beschrieben. Zuletzt wird ein allgemeiner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Klavierschulen für Erwachsene dargelegt.

1 Einleitung

„So vieles hat man als älterer und alter Mensch nicht mehr. Aber das Musizieren, das kann ich bis zu meinem letzten Atemzug machen. Die Musik ist da und schenkt mir neue Erfahrungen und Erlebnisse. Müsste ich heute damit aufhören – es wäre als hätte ich meine beste Freundin verloren.“ (Paeschke 2009, S. 17)

So beschreibt eine erwachsene Schülerin, die erst im Erwachsenenalter mit dem Instrumentalspiel begonnen hat, ihr Verhältnis zur Musik. Welchen Stellenwert Musik in ihrem Leben einnimmt, lässt sich aus dem Zitat erahnen und zeigt, dass Musizieren im Leben eines Menschen kein Ablaufdatum hat. „Würde man eine Rangfolge der „nichtverwirklichten Träume“ Erwachsener erstellen, stünde Musizieren sicher an vorderer Stelle.“ (Pabst 2002, S. 11) Der Musikpädagoge Thorsten Pabst schreibt, dass der Wunsch nach aktivem Musizieren so weit verbreitet ist wie die Behauptung, Erwachsene könnten sich keinen Zugang zum aktiven Musizieren verschaffen. (Vgl. Pabst 2002, S. 12) Betrachtet man diese Behauptung vor dem Hintergrund des gegenwärtigen demographischen Wandels, ist umso mehr zu hinterfragen, wieso dieser Gedanke immer noch verbreitet ist.

Europa steht vor einer großen demographischen Veränderung: die Anzahl der älteren Menschen (65 Jahre und älter) wird wachsen, die der jüngeren (0-19 Jahren) sinken. Eine Tabelle zur Altersstrukturverschiebung in Oberösterreich zeigt diesen Wandel deutlich: waren im Jahre 1981 nur 13 % 65 Jahre oder älter, sind es 2020 bereits 19 % und 2040 voraussichtlich 27,5 %¹. (Vgl. Pawloff/Fürst 2007, S. 13) Heutzutage wird gesellschaftlich von Erwachsenen erwartet, dass sie Flexibilität, Mobilität, ständige Weiterbildung, offenen Umgang mit Technologien und nicht zuletzt die Bereitschaft für lebenslanges Lernen zeigen. (Vgl. Faltermaier 2002, S.18) Daraus lässt sich schließen, dass wie die von Thorsten Pabst beschriebene Annahme, Erwachsene wären ab einem bestimmten Alter nicht mehr fähig, zu musizieren oder gar ein Instrument zu lernen, verblasst. Für die Musikschulen und angehenden InstrumentalpädagogInnen bedeutet das, dass die Anzahl erwachsener SchülerInnen mit den Jahren vermutlich ansteigen wird.

¹ Der Anteil der 20-64-Jährigen beläuft sich in dieser Tabelle 1981 auf 55,9 %, 2020 auf 61,1 % und 2040 voraussichtlich auf 53,8 %.

Dies heißt auch zunehmend für die Instrumentalpädagogik für Erwachsene, „(...) Entwicklungschancen im höheren Lebensalter vorauszusetzen, lebensgeschichtlich geprägte Bedürfnisse von Lernenden wahrzunehmen sowie tradierte Ziele instrumentalen Lernens zu hinterfragen und umzudeuten.“ (Grimmer/Schroth 2004, S. 21)

Betrachtet man Unterrichtswerke für den Klavierunterricht, lässt sich erkennen, dass die Anzahl an Klavierschulen für Kinder weit größer als die für Erwachsene ist. Dennoch lassen sich Unterrichtswerke für Erwachsene finden, die jedoch den Erwartungen „(...) nach Kreativität, Entspannung, musikalischer und didaktischer Vielfalt, Improvisation und ausdrucksvollem Spiel (...)“ (Pabst 2002, S. 115) nicht gerecht werden, so Pabst. Es stellt sich also die Frage, welche notwendigen Inhalte eine Instrumentalschule/Klavierschule enthalten muss, damit diese dem instrumentalen Lernen erwachsener SchülerInnen gerecht wird.

Die folgende Arbeit befasst sich zunächst mit dem Aspekt des lebenslangen Lernens im Instrumentalunterricht, untersucht dann Motivationen zum Erlernen eines Instruments im Erwachsenenalter, damit zusammenhängende Besonderheiten im Instrumentalunterricht und beschreibt schließlich Empfehlungen für den Instrumentalunterricht mit Erwachsenen von Thorsten Pabst. Darauffolgend werden Vor- und Nachteile der Benutzung einer Instrumentalschule und verschiedene Schemata von Beurteilungskriterien beschrieben. Aus den in der Arbeit erarbeiteten Punkte werden schließlich notwendige Inhalte einer Klavierschule für Erwachsene und deren Beurteilungskriterien vorgestellt.

Die ersten beiden Hauptkapitel beziehen sich sehr allgemein auf verschiedene Instrumente, wobei hier Aspekte, die bei anderen Instrumenten auftauchen können, nicht berücksichtigt werden können. Der letzte Teil dieser Arbeit beschäftigt sich dann explizit mit notwendigen Inhalten von Klavierschulen und deren Beurteilungskriterien. Einzelne und mehrere Instrumente übergreifende Inhalte und Kriterien können allerdings auch für unterschiedliche Instrumentalschulen verwendet werden.

Mein Dank gilt meiner Betreuerin Dagmar Schinnerl und Zweitleserin Ao.Univ.Prof. Bianka Wüstehube, durch die ich in meinem Studium wertvolles pädagogisches Wissen erfahren durfte.

2 Aspekte beim Erlernen eines Instruments erwachsener SchülerInnen

Wir gehen davon aus, dass Fähigkeiten grundsätzlich ein Leben lang erlernbar sind; wenn von Musizieren gesprochen wird, stößt man aber auf viele Vorurteile. (Vgl. Pabst 2002, S. 12) Erwachsene², die eigentlich ein Instrument lernen wollen, geben oft an, dass es in ihrem Alter „keinen Sinn machen würde“, diesen Schritt zu wagen. Besonders häufig genannte Argumente sind die angebliche Unmusikalität und fehlende Begabung, die sie in ihrer Jugend festgestellt haben. Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit diesen Punkten und zeigt Argumente auf, die für das lebenslange Lernen im Instrumentalunterricht sprechen. Danach wird auf Motivationen und Besonderheiten erwachsener SchülerInnen eingegangen, um diese Argumente zu bekräftigen. Zum Schluss behandelt das Kapitel Empfehlungen für den Instrumentalunterricht mit Erwachsenen nach Thorsten Pabst.

2.1 Lebenslanges Lernen im Instrumentalunterricht

„Musizieren ist eine der anspruchsvollsten Leistungen des menschlichen Zentralnervensystems“, so Eckart Altenmüller. „Ungeheure Mengen an eingehenden Informationen von Millionen Sinneszellen der Haut, der Gelenke, der Sehnen, der Muskelspindeln, der Augen und des Gehörs werden ständig ausgewertet und in die Planung der neuen Bewegungen miteinbezogen.“ (Altenmüller 2015, S. 104) Bewegungen stehen ständig unter Kontrolle des Gehörs, des Gesichtssinnes und der Körpereigenwahrnehmung. Ein Alterungsprozess findet bereits ab dem 25. Lebensjahr statt: In der Alterungsforschung hat man herausgefunden, dass Neurone und neuronale Verbindungen mit zunehmendem Alter verkümmern und zu Einbußen der Funktionen führen können. „Diese Veränderungen betreffen Wahrnehmung,

² In der Literatur wird der Begriff *Erwachsene* oft stark verallgemeinert verwendet, denn zwischen der Volljährigkeit (in Österreich mit 18 Jahren) und dem 60. Lebensjahr Jahre wird nicht unterschieden. Auch eine Aufteilung in frühes (18-30 Jahre), mittleres (30-40/60 Jahre) und spätes (ab 40/60 Jahre) Erwachsenenalter genügt nicht, da jeder Mensch unterschiedliche Entwicklungsstufen und Lebenserfahrungen durchläuft. Auch in der folgenden Arbeit werden die Begriffe *Erwachsene* und *erwachsene SchülerInnen* verwendet. Dabei ist zu beachten, dass die Begriffe eine Verallgemeinerung mit sich bringen, der individuelle Mensch dahinter jedoch nicht vergessen werden darf. Eine mögliche Einteilung des Alters der Erwachsenen sollte aus dem Kontext abgeleitet werden.

Gedächtnis, motorische Kontrolle und Affekte“ (Altenmüller 2015, S. 110) – es kommt zu einer verlangsamten Reaktionsgeschwindigkeit und geringerer motorischer Geschicklichkeit. Unumstritten ist dabei, dass durch Musizieren alle Hirnareale beansprucht, neuronale Abbauvorgänge und somit derartige Alterungsprozesse verlangsamt werden können. Das aktive Musizieren trägt dazu bei, die Wahrnehmung, das Denken und motorische Fertigkeiten zu üben, während dabei positive Emotionen erzeugt werden. (Vgl. Altenmüller 2015, S. 111)

Thorsten Pabst listet vier Argumente gegen die Defizithese *Erwachsene könnten nur schwer ein Instrument lernen* auf, die im Folgenden genauer erläutert werden.

Das *Argument der Kompensierung* zeigt, dass Leistungsminderung nicht unbedingt eintreten muss und all die Nachteile, die Erwachsene scheinbar haben, durch gewisse Kompensationsstrategien beseitigt werden können. Eine Kompensationsstrategie wäre dabei, aus vielen Übe-Möglichkeiten eine auszuwählen und diese häufig zu wiederholen. So würden sich Erwachsene auf eine Sache konzentrieren und in dieser dann im Laufe *der Zeit schneller Erfolge erfahren*.

Auch das Argument der individuellen Differenzen zeigt, dass die ausgeprägten Unterschiede der Erwachsenen beachtet werden sollten. Das Alter gibt dabei wenig Auskunft über die Entwicklung jedes einzelnen. Die Leistungsfähigkeit, die motorischen Fähigkeiten am Instrument und jeder Entwicklungsverlauf hat Auf- und Abbauprozesse, die zu unterschiedlichen Zeiten eines jeden Menschen stattfinden können. (Vgl. Pabst 2002, S. 36f.)

Im *Argument der zu verbessernden Lernsituation* wendet sich Pabst an die Musikvermittlung im Instrumentalunterricht, die seiner Ansicht nach noch wenige methodische Ansätze besitzt, die sich mit dem Lernen Erwachsener auseinandersetzen. Dies bezieht sich auf die Forschung, Lehre, Ausbildung und schließlich auch auf den aktiven Unterricht. Wenn noch wenig passende Unterrichtsformen/Vermittlungsstrategien für erwachsene SchülerInnen und LehrerInnen erforscht sind oder der Zugang zu einer erwachsenengerechten Didaktik noch nicht vorhanden ist, ist es für Lehrende umso schwieriger, einen erwachsenengerechten Unterricht anzubieten. (Vgl. Pabst 2002 S. 39)

Als letztes Argument nennt Pabst das *Argument der Veränderung eingefahrener Lebensstrukturen*. Im Leben Erwachsener ergeben sich Lebensstrukturen, die teils

eingefahren sind, die aber auch wieder veränderbar sind. Wenn sich Denk- und Handlungsstrukturen im Laufe des Lebens verändern können, so können sie auch offen sein im Instrumentalunterricht Neues zu lernen. (Vgl. Pabst 2002, S. 41)

Auch Frauke Grimmer und Gerhard Schroth sprechen sich in ihrem Artikel „Lebenslanges Lernen. Musikalische Erwachsenenbildung im Zeichen gesellschaftlicher Umstrukturierung“ für ein lebenslanges Lernen Erwachsener aus und nennen drei Aspekte gegen Vorurteile des Verlusts der Beweglichkeit und Intelligenz während des Alterns.

Erstens bilden sich intellektuelle Fähigkeiten nicht unbedingt zurück, sondern können im Laufe des Alters sogar entwickelt und gesteigert werden. Zweitens können auch andere Fähigkeiten intensiviert werden: das Vermögen logische Beziehungen zu finden, musikalische Strukturen zu erkennen und intelligentes Üben sind Beispiele für Fähigkeiten, die im Alter gesteigert werden können. Drittens ist für die kognitive Leistungsfähigkeit die kristalline Intelligenz³ verantwortlich. Dadurch, dass letztere im Alter zunimmt, können sich kognitive Fähigkeiten im Laufe des Lebens verbessern. (Vgl. Grimmer/Schroth 2007, S. 22)

Heiner Gembris spricht außerdem von der *musikalischen Reservekapazität* und meint dabei das ungenutzte Potential an musikalischer Begabung. Erwachsene verfügen dabei über ungenutzte Reserven, die sie mit Üben, Lernen und gezieltem Training aktivieren können. Dabei sollte man natürlich Profi-MusikerInnen, die durch jahrzehntelanges Üben versuchen, ihr Potential voll auszuschöpfen, von Hobby-MusikerInnen, die sich rein der Freude wegen mit Musik beschäftigen und keine Karriere anstreben, unterscheiden. Dabei dürfte allerdings die musikalische Reservekapazität bei Hobby-MusikerInnen deutlich größer sein, da es nicht darum geht, alle Begabungsreserven zu nutzen, sondern ein individuell mehr oder weniger großes Potential zu bedienen. „Es ist auch denkbar, dass im höheren Lebensalter eine im Vergleich zur Jugend geringer gewordene musikalische Reservekapazität durch Übung besser ausgeschöpft und dadurch eine höhere musikalische Leistung erreicht werden kann als im Jugendalter.“ (Gembris 2015, S. 171)

³ Man unterscheidet zwischen fluider und kristalliner Intelligenz. Erstere bezeichnet die Kurzzeitkapazität des Gedächtnisses, die Aufnahmegeschwindigkeit bei neuen Informationen und u.a. auch die Geschwindigkeit der Verarbeitung bei neuen Problemen. Diese nimmt bis zu einem gewissen Höhepunkt im jungen Erwachsenenalter zu, bis sie danach kontinuierlich abnimmt. Anders ist dies bei der kristallinen Intelligenz, die Funktionen wie Wissen, Erfahrungen und Verhaltensstrategien, Sprache, soziale Intelligenz, Pragmatik der Intelligenz u.v.m. abdeckt. (Vgl. Pabst 2002, S. 32f)

Dies belegt auch eine 2011 von Heiner Gembris durchgeführte Studie, in der Hobby-MusikerInnen in einem Amateurorchester nach ihren musikalischen Leistungen gefragt wurden. Auf die Frage, in welchem Alter sie die höchsten Leistungen an ihrem Instrument erreicht haben, gaben 38 % an, diese in den ersten 30 Jahren ihres Lebens erlangt zu haben, 38 % zwischen ihrem 50. und 59. Lebensjahr, 18 % der 60-69-Jährigen erlebten ihre besten Leistungen in diesem Abschnitt und 9 % der zwischen 40-49-Jährigen in eben diesem. (Vgl. Altenmüller 2015, S. 173)

Höchstleistungen am Instrument zu erzielen, wird auch oft mit Begabung in Zusammenhang gebracht. „(...) aus dem Fehlen musikalischer Leistungen oder geringen musikalischen Leistungen [kann] nicht auf mangelnde musikalische Begabung geschlossen werden (...). Unterschiedliche Motivationen, Lebensumstände, Krankheiten und viele andere Faktoren können dabei eine Rolle spielen“. (Altenmüller 2015, S. 177)

Musikalische Begabung besteht außerdem aus unterschiedlichen Bereichen und Komponenten und diese entwickeln sich auch in verschiedenen Maßen zu unterschiedlichen Zeiten. (Vgl. Gembris 2015, S. 167) Oft wird Begabung mit dem Begriff Talent verwechselt: das musikalische Talent ist demnach die in Leistung umgesetzte Begabung. (Vgl. Gembris 2015, S. 161) Wenn sich jemand noch nie mit einem Instrument beschäftigt hat, kann man auch nicht von einer fehlenden Begabung ausgehen.

Dennoch redet die Gesellschaft immer nur von Wunder-Kindern, nie von Wunder-Erwachsenen und Begabung scheint allein mit Kindern und Jugendlichen in Verbindung gebracht zu werden. Wörter wie „Altersbegabung“, „Alterstalent“ oder „Talentförderung im Alter“ tauchen nicht auf: dabei ist „[m]usikalische Begabung (...) das jedem Mensch in unterschiedlichem Maße angeborene Potential, Musik emotional zu erleben, geistig zu verstehen und durch Singen, Instrumentalspiel, Komponieren, Improvisieren, Arrangieren produzieren oder reproduzieren zu können.“ (Gembris 2015, S. 161)

Das zweite oft sehr häufig genannte Argument ist das der Unmusikalität. „Unmusikalisch sein“ wird allerdings oft fälschlicherweise mit dem nicht präzisen Treffen von Tönen, fehlerhaftem Spiel oder der Unfähigkeit, Dur/Moll unterscheiden zu können u.v.m. in Verbindung gebracht. Dabei gibt es den unmusikalischen Menschen nicht. (Jacoby 1995, S. 34) Vielmehr sind, laut Heinrich Jacoby, manche Menschen

gehemmt, sich musikalisch ganz individuell ausdrücken zu können und das führt dazu, sich als unmusikalisch einzuschätzen. Ein Unterschied zwischen „musikalisch und unmusikalisch“ scheint überflüssig zu sein, wenn die Hemmungen, die einen Menschen unmusikalisch erscheinen lassen, überwunden werden können. Die häufigste Ursache dieser Hemmungen ist ein Mangel an Selbstvertrauen. „Das Problem der Entfaltung der musikalisch „Gehemmten““, so Jacoby, „(...) ist in mindest ebenso hohem Maße eine Frage psychischer wie musik-pädagogischer oder musik-psychologischer Therapie.“ (Jacoby 1995, S. 16) Es geht also in erster Linie auch darum, das Selbstvertrauen zu stärken und „(...) die in jedem Menschen latente, meist nur verschüttete musikalische Ausdrucks- und Reaktionsfähigkeit zu befreien und zur Entwicklung zu bringen.“ (Jacoby 1995, S. 34)

Oft genug spüren Erwachsene innerlich das Bedürfnis, sich musikalisch auszudrücken. Unterschiedliche Beweggründe können sie dazu motivieren mit dem Instrumentalunterricht beginnen zu wollen. Im Folgenden werden verschiedene Voraussetzungen aufgezeigt, die erfüllt sein sollten, wenn Erwachsene mit dem Lernen eines Instruments beginnen wollen. Danach werden mögliche sozial-orientierte, musik- und persönlich-orientierte Motivationsgründe aufgezeigt.

2.2 Motivationen zum Erlernen eines Instruments

Immer mehr Erwachsene haben Selbstvertrauen in ihre Lernfähigkeit und wollen ein Instrument spielen lernen: zur Bereicherung ihrer Interessengebiete, als Ausgleich, als sinnvolle Freizeitbeschäftigung oder zur aktiven Beschäftigung mit Musik. (Vgl. Wiedemann 1985, S.3) Es stellt sich die Frage, welche Faktoren jemanden dazu motivieren, ein Instrument zu lernen. Laut Carsten Eckstaedt kann von einem „(...) allgemeinen Zustand des Angetriebenseins“ ausgegangen werden. (Eckstaedt 1996, S. 39) Auch Reinhild Spiekermann stellt Fragen, welche Gründe Erwachsene haben könnten, mit dem Instrumentalunterricht zu beginnen: „Was geht in Menschen vor, die sich als Erwachsene auf den Weg machen ein Instrument zu lernen? (...) Wie kommt es dazu, dass Menschen in unterschiedlichsten Lebenssituationen auf einmal den Wunsch verspüren, sich musikalisch zu betätigen? Warum fällt die Wahl dann auf ein spezielles Instrument? Gibt es bestimmte Schlüsselsituationen, die diesen Impuls, Instrumentalunterricht zu nehmen, auslösen? (...)“ (Spiekermann 2009, S. 31)

Es gibt eine große Anzahl an Gründen, wieso Erwachsene sich dazu entschließen ein Instrument zu lernen. „Der emotionale persönliche Erfahrungsbezug zur Musik schafft die Grundvoraussetzung für die Aufnahme des Instrumentalunterrichts.“ (Kleinschnittger 2008, S. 24) Aber auch andere Faktoren können ausschlaggebend dafür sein, sich mit etwas Neuem, einem Instrument, zu beschäftigen. Sinnfragen wie: Wie ist mein Leben bisher verlaufen? Was vermisse ich? Welche Fähigkeiten, welche Anlagen haben zwischenzeitlich brach gelegen? Was möchte ich nun endlich lernen? und viele weitere Fragen gewinnen an Bedeutung. Die Suche und das Bedürfnis nach sinnvoller und erfüllender Betätigung in der Freizeit wachsen mit zunehmendem Alter, so Frauke Grimmer und Gerhard Schroth. (Vgl. Grimmer/Schroth 2004, S. 21)

Bevor mit dem Unterricht begonnen werden kann, müssen allerdings viele Punkte erfüllt sein. Die Suche nach einem passenden Unterrichtsangebot, die Kontaktaufnahme mit der Lehrperson, die Anschaffung eines Instruments und vieles mehr erfordern viel Eigeninitiative und Motivation der erwachsenen SchülerInnen und sollten nicht unterschätzt werden. Auch die wirtschaftlichen Rahmenbedingungen, wie die Entscheidung ein Instrument zu kaufen oder die Instrumentalstunden zu bezahlen, müssen vorhanden sein. (Vgl. Tschemer 2010, S. 85)

Die Art der Motivation kann dabei den Lehrenden helfen, ihren Unterricht so zu gestalten, dass er zu den Erwachsenen passt. Dabei ist auch ein ausschlaggebender Punkt, ob die Erwachsenen aus primärer (intrinsischer) oder sekundärer (extrinsischer) Motivation mit dem Instrumentalunterricht beginnen wollten.⁴ Es kann vorkommen, dass Erwachsene aus ihrem näheren Umfeld, Familie oder Freunde, dazu motiviert werden mit dem Instrumentalunterricht anzufangen. Dies ist dann anfangs eine extrinsische Motivation, die sich im besten Fall zu einer intrinsischen wandelt, denn diese hat zusätzlich einen großen Nutzen für den Unterricht, so Lehmann. (Vgl. Lehmann 2002, S. 24)

„Die Hauptmotivation zu musikalischem Ausdruck besteht in der elementaren, allgemein menschlichen und intensiven emotionalen Äußerung.“ (Eckstaedt 1996, S. 46f) Den musikalischen Ausdruck sieht Eckstaedt als allgemeines Bedürfnis der Menschen, denn es gäbe keine Kultur, in der nicht musiziert würde. So würde auch jeder Mensch eine intrinsische Motivation zum Musizieren und Ausdruck haben. (Vgl. Eckstaedt 1996, S. 40)

Es geht darum, die Motivation der Erwachsenen zu erforschen, so Mareike Kleinschnittger. Erstens müssen der Ursprung der musikalischen Bildungswünsche und die Bedingungen, die erfüllt sein müssen, damit dieser Wunsch aktiv ausgeübt wird, untersucht werden. Dazu kommt auch die Bedeutung musikbiographischer Einflüsse und Faktoren. Zweites müssen die Motivationen mit der Zielperspektive der Lernenden verglichen werden. Unterschieden wird dabei zwischen musikorientierten, personenorientierten und sozialen Interessen. (Vgl. Kleinschnittger 2008, S. 23)

Wie bereits genannt, müssen einige Bedingungen erfüllt sein, dass Erwachsene sich für die Aufnahme eines Instrumentalunterrichts entscheiden und diese können auch als Hürden seitens der SchülerInnen gesehen werden, denn es erfordert Mut und Eigeninitiative, den Kontakt zu Lehrpersonen oder Lehrinstitutionen aufzusuchen. Damit dies überhaupt geschehen kann, muss ein Angebot an Instrumentalunterricht für Erwachsene bestehen; dies kann entweder durch die Musikschule, eine andere Lehrinstitution oder auch auf privater Basis stattfinden. Ohne ein solches Angebot

⁴ Die sekundäre Motivation meint dabei eine Aktivität, um beispielsweise Anerkennung und Erfolg zu erreichen. Die Identifikation mit nahestehenden musizierenden Menschen, ein ästhetisches Unerlebnis oder das beeindruckende Können einer Person, welches man ebenso erlernen möchte, können dabei sekundäre Motivationsmuster darstellen. Primäre Motivation meint dabei die Motivation, bei der ein Mensch von sich aus aktiv wird um diese Aktivität auszuüben. Sie dient als Selbstzweck aus der Persönlichkeit heraus und braucht keine äußerliche Bestätigung.

kann auch der motivierteste Erwachsene keinen Instrumentalunterricht nehmen. Angebote wie Schnupperunterricht und Unterrichtsformen, die Erwachsene ansprechen, können zunehmend dabei helfen, diese für den Instrumentalunterricht zu motivieren. (Vgl. Kleinschnittger 2008, S. 23)

Ebenso kann dies ein bereits vorhandenes Instrument: ein Instrument zu kaufen, bringt Kosten mit sich, gerade der Kauf oder die Miete eines Klavieres kann sehr kostenaufwändig sein. Ohne Kenntnisse oder Hilfe trauen sich viele nicht, ein Instrument anzuschaffen.

Auch nicht zu unterschätzen ist die Bereitschaft, sich mit dem Instrumentalunterricht wieder in eine Unterrichtssituation zu begeben. Das Verhältnis LehrerIn – SchülerIn ist vielen Erwachsenen nur noch aus der Schule bekannt, welche schon viele Jahre zurückliegen kann. Die erwachsenen Lernenden müssen sich innerlich dazu bereit fühlen, wieder SchülerInnen zu sein.

So unterschiedlich die Erwachsenen sind, so verschieden können auch die Ursprünge der musikalischen Bildungswünsche sein.

Oft kann ein Lebenswandel der Erwachsenen dazu führen, dass sie mit dem Instrumentalunterricht beginnen wollen. Ein Einschnitt in das bisherige Leben kann z.B. der Eintritt in die Rente, ein Umzug oder ein persönlicher Schicksalsschlag sein. Diese Begebenheiten bieten ihnen die Chance, etwas Neues zu beginnen.

Damit zusammenhängend spüren sie einen Mangel, den sie zum Beispiel während der Berufsausübung nicht gespürt haben. Plötzlich haben sie viel Zeit und müssen bzw. wollen ihre Freizeit sinnvoll gestalten. Sie haben Zeit sich auf ihre Wünsche zu besinnen und erinnern sich an ihre Jugendzeit, in der sie evtl. mit dem Instrumentalspiel aufgehört haben oder als Kind nie die Möglichkeit hatten, ein Instrument zu lernen.

Diese und viele andere Gründe können der Ursprung musikalischer Bildungswünsche sein. Im Folgenden werden sozial-orientierte, musik-orientierte und persönlich-orientierte Motivationen aufgezeigt. Diese beziehen sich auf den Klavierunterricht, können jedoch genauso für den allgemeinen Instrumentalunterricht gelten.

2.2.1 Sozial-orientierte Motivationen

Sozial-orientierte Motivationsgründe hängen natürlich stark mit persönlich-orientierten Motivationen zusammen, sollen hier aber dennoch getrennt behandelt werden, da sie mehr das Umfeld der Erwachsenen und deren äußere Beweggründe ansprechen.

Ein Motivationsgrund kann ein oder mehrere besondere Konzerterlebnisse darstellen. Viele erwachsene SchülerInnen gehen regelmäßig ins Konzert, haben Interesse an der Musik, dem kulturellen Leben und genießen die Spannung, wenn viele Menschen zusammenkommen und Musik hören. (Vgl. Stübe 1995, S.143) Diese oder ähnliche Schlüsselerlebnisse können sehr wichtig für den fortlaufenden musikbiographischen Verlauf sein. (Vgl. Beckers 2004, S. 196) Die erwachsenen KonzertgängerInnen beginnen einen inneren Wunsch zu spüren, sich selbst musikalisch zu betätigen, Teil des Musiklebens zu sein und sich nicht nur auf passiver, sondern auch auf aktiver Ebene, nämlich Musik selbst auszuüben, auseinanderzusetzen.

Einen weiteren und nicht zu unterschätzenden Faktor kann das soziale Umfeld darstellen: eine hilfreiche Voraussetzung ist dabei, wenn dieses positiv auf den Wunsch, ein Instrument zu lernen, reagiert und die Erwachsenen dabei unterstützt. Familie, Freunde und Bekannte können dabei einen enormen Einfluss darstellen.

Der Wunsch nach neuen Kontakten kann ein weiterer Motivationsgrund sein. Besonders in einer Musikschule können Erwachsene andere SchülerInnen kennen lernen, die die gleiche Leidenschaft mit ihnen teilen. Sie suchen nach sozialen Kontakten mit Gleichgesinnten (Vgl. Hartough/Wickel 2008, S. 371) und wollen neue Bekanntschaften über das Musizieren machen, da sie ein Bedürfnis nach Kommunikation (über Musik) empfinden. (Vgl. Kleinschnittger 2008, S. 23) Sie suchen nach Kommunikationsmöglichkeiten, um sich über Musik und das neu Erlernte austauschen zu können. Es kann sich aber auch eine Freundschaft zwischen Lehrenden und Lernenden entwickeln, in der ein (musikalischer) Austausch stattfinden kann.

Ähnlich wie die Konzerterlebnisse können musikalische Gruppenerlebnisse⁵ motivierend wirken.

⁵ Goswin Stübe versteht unter diesem Begriff eine Gruppe von Personen, die sich regelmäßig zum gemeinsamen Musikhören trifft.

Solche Momente werden als bedeutsame Momente beschrieben, wenn es um die Beziehung zur Musik geht. Erwachsene SchülerInnen lernen Menschen kennen, die ebenfalls den gleichen Musikgeschmack haben und sich mit einem Instrument intensiver beschäftigen wollen. (Vgl. Stübe 1995, S. 143)

Nicht nur der Austausch über Musik oder das Instrument, sondern auch das gemeinsame Musizieren kann einen Motivationsgrund darstellen und dazu motivieren, ein Instrument lernen und dieses in einem Ensemble spielen zu wollen. Das Klavier kann als Begleitinstrument oder kammermusikalisch eingesetzt werden. Auch im vierhändigen Spiel kann gemeinsam musiziert werden.

Zuletzt sei noch genannt, dass viele Erwachsene mit dem Klavierunterricht beginnen wollen, um ihre Kinder beim Musizieren unterstützen zu können. Entweder lernen beide das gleiche Instrument, können sich so gegenseitig helfen und gemeinsam vierhändig musizieren, (Vgl. Kleinschnittger 2008, S. 25) oder sie nutzen das Klavier, um ihre Kinder am Instrument zu begleiten. Das gemeinsame Musizieren kann das Eltern-Kind-Verhältnis stärken und auch positive Auswirkungen auf das familiäre Umfeld haben.

2.2.2 Musikalisch-orientierte Motivationen

Das gemeinsame Chorsingen kann ein Motivationsgrund sein, mit dem Instrumentalunterricht zu beginnen. Haben sich Erwachsene im Chorsingen bereits musikalisch beschäftigt, kann der Wunsch im Laufe des Lebens aufkommen, sich auch mit einem Instrument auseinandersetzen zu wollen. Für die Chorgemeinschaft kann das von Nutzen sein, denn es ist immer von Vorteil, eine/n Pianist/in während der Proben oder der Konzerte als Unterstützung zu haben.

Ist der Vorsatz gefasst, kann die Vorliebe des Klanges eines bestimmten Instruments ausschlaggebend dafür sein, ein bestimmtes Instrument zu lernen. Vielen ist der Klang eines Klaviers bekannt. Auch die Liebe zu bestimmten KomponistInnen oder Musikstilen (die sie entweder in Konzerten, im Chor, in ihrem sozialen Umfeld kennen gelernt haben usw.) kann die Erwachsenen dazu bekräftigen, den Klavierunterricht zu beginnen.

Ein musikalisches Schlüsselerlebnis kann die Entscheidung für ein bestimmtes Instrument erleichtern: ein Ereignis kann soweit reichen „(...), dass sich das Verhältnis zur Musik oder einem bestimmten Genre verändert.“ (Stübe 1995, S. 136) Dies begünstigt die Motivation und kann den Start für eine intensive musikalische Auseinandersetzung bedeuten.

All diese genannten Punkte zielen auf den emotionalen oder persönlichen Erfahrungsbezug Erwachsener, der natürlich unterschiedlich stark ausgeprägt sein kann. Wieso zum Beispiel musikalische Schlüsselerlebnisse einen derart wichtigen Einfluss haben können, kann daran liegen, dass „(...) musikalische Erinnerungen (...) mit Situationen, Erlebnissen und Gefühlen [gekoppelt sind] und (...) damit ihre subjektive Bedeutung (erhalten).“ (Tschemer 2010, S. 85) Damit bekommen sie einen wichtigen Stellenwert im Leben der Erwachsenen, sind aber von Mensch zu Mensch sehr verschieden.

Nicht nur ein persönlicher Erfahrungsbezug zur Musik, sondern auch die Herausforderung, ein Instrument neu zu erlernen, kann motivierend sein. Dabei geht es mehr darum, dass die Erwachsenen spieltechnische, interpretatorische und zuletzt auch musikalische Schwierigkeiten annehmen wollen. Haben sie sich bereits mit einem Musikstil beschäftigt, wollen sie vielleicht diesen Musikstil auf ihrem Instrument musikalisch ausdrücken. Das Gehörte aktiv selbst auszuüben, stellt dabei eine große Herausforderung dar, die motivierend sein kann.

Ein zuletzt sehr wertvoller Motivationsgrund ist der Wunsch und das Bedürfnis nach musikalischer Äußerung, der Wunsch nach vertiefterem Zugang zur Musik. (Vgl. Lechthaler 2010, S.11) Es scheint den Erwachsenen nicht mehr zu genügen, Musik zu hören und passiv aufzunehmen, sondern sie möchten diese auch aktiv ausüben und erleben. „Der Instrumentalunterricht ermöglicht es in einen intensiven Dialog mit der Musik zu treten, mit den Sinnen ästhetisch Schönes aufzunehmen und zu gestalten, sich über die Musik ausdrücken und mitteilen zu können“. (Kleinschnittger 2008, S. 24)

2.2.3 Persönlich-orientierte Motivationen

Laut Mareike Kleinschnittger sind personenorientierte Motivationsgründe noch wichtiger als musikbezogene Interessen, wenn man die große Bedeutung der „(...) identitätsstiftende[n] Funktion des Musizierens (...) [berücksichtigt]“. (Kleinschnittger 2008, S. 23) Auch die Vielzahl der unterschiedlichen persönlichen Gründe ist sehr groß und wird im Folgenden aufgezählt.

Zunächst einmal spielt die Lebenssituation, in der sich die Erwachsenen befinden, eine wichtige Rolle: oft entwickelt sich der Wunsch zu musizieren aus einem spürbaren Mangel oder dem Bedürfnis nach etwas Neuem. Mit dem Instrumentalunterricht etwas Neues zu wagen und auszuprobieren, kann eine Befreiung aus bisher gelebten Mustern sein. Dabei kommen Körper und Geist zusammen und können auch bei der Bewältigung von Lebenskrisen helfen. (Vgl. Kleinschnittger 2008, S. 23)

Der Beginn des Instrumentalspiels kann dabei wie eine Therapie für Erwachsene dienen, in der sie ihre Person neu orientieren können. Wie bereits anfangs erwähnt, kommen teils Sinnfragen auf, wie: Welche Fähigkeiten habe ich? Was fehlt mir in meinem Leben? Wie kann ich diese spürbare Leere füllen? Diese und viele andere Fragen stellen oft Erwachsene, die zwischen Berufsleben und Rente stehen, aber auch die, die beispielsweise einen persönlichen Wandel erleben.

Ältere Erwachsene sehen das Lernen eines Instruments auch als Gedächtnistraining bzw. Gehirnjogging an. (Vgl. Lechthaler 2010, S. 21) „Wie neuere neurophysiologische Untersuchungen zeigen, wirkt sich die Motorik des Klavierspiels positiv auf die vegetativen Funktionen unseres Körpers aus, z.B. auf ihre Funktionen, wie Gedächtnis, Konzentration, Kombinationsvermögen.“ (Rauhe 2001, S. 185) So können auch motorische Fähigkeiten durch gezieltes Üben wiedererlangt und sogar verbessert werden.

Die Arbeit und Verbesserung der Motorik kann auch ein elementares Bewegungsbedürfnis in den Erwachsenen wecken und ihren Gesten einen „innewohnenden Ausdruck“ verleihen. Das Instrument wird dadurch als Spielobjekt gesehen und fördert die Spiel- und Bewegungslust. (Vgl. Eckstaedt 1996, S. 42) Laut Hermann Rauhe ist Spielfreude die beste Vorbeugung gegen Krankheiten des Bewegungsapparates. (Vgl. Rauhe 2001, S. 185)

Die (neu erlernten) Bewegungen motivieren und zeigen neue Möglichkeiten auf. Im normalen Alltagsleben benutzt man meistens nur die Greifhand: Daumen und die restlichen vier Finger öffnen bzw. schließen die Hand. Für das Klavierspielen braucht man allerdings alle zehn Finger und muss diese auch unabhängig voneinander bewegen. Dieser Schritt stellt für viele eine Neuerung in ihrer Feinmotorik dar. Die Herausforderung, die einzelnen Finger und deren Bewegungsfähigkeit zu spüren kann motivieren und bestärken.

Ein weiterer Grund für die Aufnahme des Instrumentalunterrichts kann die Erfüllung eines lang ersehnten Wunsches, die Verwirklichung eines Jugendtraums, sein. (Vgl. Lechthaler 2010, S. 11) Manche erwachsene AnfängerInnen konnten aus finanziellen oder kulturellen Gründen im Kindesalter kein Instrument lernen, im Erwachsenenalter können sie für die nötigen finanziellen Mittel aufkommen.

Die Suche nach einer sinnvollen Freizeitbeschäftigung (Vgl. Lechthaler 2010, S. 8) kann ein weiteres Motiv darstellen. So wollen sie beispielsweise ihre Freizeit während ihrer Berufsausübung musikalisch gestalten oder sie haben im Rentenalter den Wunsch, die gewonnen Zeit sinnvoll zu nutzen. Ein solcher Wechsel der Zeiteinteilung kann den Start eines neuen Hobbys bewirken.

Auch körperlich-seelische Beweggründe können dazu führen, mit dem Instrumentalunterricht zu beginnen. Für viele ist das aktive Musizieren eine Form von Entspannung, Ausgleich und eine willkommene Abwechslung zu ihrem Alltag. „Klavierspielen⁶ dient gleichzeitig zur Entspannung und Entkrampfung“, so Hermann Rauhe. „Es hilft zur Besinnung, Stille, Konzentration und Meditation. Es führt uns in die Tiefen unseres Selbst und vermittelt uns Gelassenheit und Ruhe.“ (Rauhe 2001, S. 183) Dieser Stressabbau kann zum einen förderlich für die seelische Befindlichkeit der Erwachsenen sein, sich zum anderen aber auch positiv auf körperliche Verspannungen auswirken, denn der mit Freude erlebte Ausdruck führt zur Spannungsabfuhr. (Vgl. Eckstaedt 1996, S. 39) Im Musizieren, Hören und Erleben der Musik spürt man keinen Aufwand im Lösen von Verspannungen. Die Entspannung kann ganz von allein während des Instrumentalspiels kommen.

Zuletzt sei noch gesagt, dass das Spielen eines Instruments zusätzlich die Fähigkeit des Erlebens und Wahrnehmens fördern kann, soziale Kreativität und Sensibilität

⁶ Anmerkung: Spielen eines Instruments.

werden im Musizieren in Gruppen verstärkt. Die Lebensqualität kann durch die Entscheidung, ein Instrument zu lernen, außerdem verbessert werden. (Vgl. Rauhe 2001, S. 183)

Alle hier aufgelisteten Motivationsgründe können so unterschiedlich wie die Erwachsenen selbst sein und dienen nur als Beispiele, welche Faktoren ausschlaggebend für den Beginn eines Instrumentalunterrichts sein können.

„Solche Motive, Sinndefinitionen und thematisierten Bedürfnisse (das Klavier als „Rettungsanker“, die Musik als „Lebenshilfe“, Üben als „nachträgliches Ausleben von Kindsein“) sind deshalb von InstrumentalpädagogInnen besonders ernst zu nehmen, weil sie veranschaulichen, dass es älteren Musiklernenden mehr um Aspekte der Selbstbegegnung in der Musikbegegnung und Kommunikation mit anderen, dagegen weniger um den Aufbau spezieller instrumentalbezogener Fertigkeiten geht.“ (Grimmer/Schroth 2004, S. 21)

Es kann deshalb im Unterricht mit Erwachsenen viel mehr darum gehen, den Instrumentalunterricht als Hilfe zur Entspannung, Bewältigung von Lebenskrisen, Förderung der Spielfreude und vielem mehr zu sehen. Diese Faktoren sind im Unterricht von Kindern ebenso wichtig wie bei Erwachsenen, dennoch nehmen „außermusikalische Faktoren“ im Unterricht Erwachsener einen besonderen Stellenwert ein.

Im folgenden Kapitel wird deshalb auf Besonderheiten erwachsener SchülerInnen genauer eingegangen und wie sich diese von Kindern im Unterricht unterscheiden können.

2.3 Besonderheiten im Instrumentalunterricht für Erwachsene

Allein der signifikante Altersunterschied zwischen Erwachsenen und Kindern unterscheidet die beiden Gruppen voneinander. Es gibt aber natürlich noch viele weitere Unterschiede: Erwachsene zahlen beispielsweise ihre Instrumentalstunden meistens selbst, was oft eine unglaubliche Hingabe und besonderen Eifer bewirken kann. Sie haben keine besorgten Eltern, die sie zum Üben animieren wollen, denn sie müssen sich selbst zum Üben motivieren. Des Weiteren sagen sie, laut McVeigh, eher die Wahrheit, wenn sie nicht zum Üben gekommen sind. Mit Erwachsenen kann eine besondere Freundschaft entstehen und man kann mit ihnen auch außerhalb des Unterrichts problemlos gemeinsame Aktivitäten, wie ins Konzert gehen, unternehmen. (Vgl. McVeigh 2006, S. 21)

Erwachsene Lernende können wie Unterrichts-PartnerInnen sein, die ihre Ziele, Wünsche und Ängste darlegen und dann liegt es an den Lehrenden, aus dem vielseitigen Angebot zu wählen, welche Methode die geeignetste für den Erwachsenen ist. (Vgl. Werner/Fürst/Kloibl Müller 2006, S. 17f) Die didaktische Planung sollte daher an die im Alltag erfahrenen Lernstrategien der Erwachsenen anschließen. (Vgl. Beckers 2004, S.17)

Die Probleme der Erwachsenen sollten ernst genommen werden. „Nicht auf diese Interessen einzugehen, Zielvorstellungen und Problemstellungen nur aus den nicht gerade reichhaltigen Befunden der Entwicklungspsychologie zu ziehen, hieße, Musikvermittlung im luftleeren Raum zu betreiben und an der Realität der Erwachsenen vorbei zu unterrichten.“ (Pabst 2002, S. 110) Sowohl intellektuell, emotional als auch körperlich sollten sie in das Unterrichtsgeschehen und die Unterrichtsplanung eingebunden werden. Eine positive Beziehung zwischen Lehrenden und erwachsenen Lernenden ist zusätzlich wichtig, damit eine angenehme Unterrichts Atmosphäre entstehen kann.

Viele Erwachsene können eine Hürde im aktiven Spielen erleben, da sie im Kindesalter keinen aktiven Zugang zur Musik erleben konnten oder immer ein zu hoher Leistungsdruck mit dem Musizieren verbunden war. (Vgl. Lechthaler 2010, S. 14) Diesen Leistungsdruck spricht auch Barry Green in seinem Buch „Der Mozart in uns / The inner game of music“ nach W. Timothy Gallway an. In diesem beschreibt er das

*Innere Spiel*⁷, welches jeder Mensch täglich spielt. Green verwendet dazu die Formel „ $L = P - S$ “ wobei „L“ für Leistung, „P“ für Potential und „S“ für Störung steht. Aus dieser Formel wird deutlich, dass Leistung dann erreicht werden kann, wenn die Störung verschwindet. „Wenn wir unsere Zweifel und Ängste abstellen, also die Stimme von *Selbst 1* einfach ignorieren, werden wir merken, dass wir damit auch die mentalen und körperlichen Störungen ausschalten können.“ (Green 1993, S. 32)

Carsten Eckstaedt beschreibt, nach Biesenbender, dass man sich für improvisatorisches Lernen und Abschalten des „Richtig-machen-wollens“ im Unterricht aussprechen und sich Lehrende besonders auf die Sensibilisierung der Sinne und eine Stärkung von Gefühl und Ausdrucksfähigkeit beziehen sollten. Durch das aktive Musizieren sind zielführende und angenehme Bewegungen des Körpers möglich, die ohne Kontrolle, wie Tätigkeiten im Alltag, ausgeübt werden können. (Vgl. Eckstaedt 1996, S. 153)

Erich Beckers spricht in seinem Aufsatz „Erwachsene lernen Musik. Empirische Studien zu subjektiven Theorien des Musiklernens Erwachsener aus Sicht der Lernenden“ von „speziellen Lernproblemen der Erwachsenen“ und nennt Punkte wie Gehörbildungsprobleme, fehlendes musiktheoretisches Wissen sowie Konzentrationsschwierigkeiten. (Vgl. Beckers 2004, S. 77)

All diese genannten Punkte können im Unterricht, sowohl mit Erwachsenen als auch mit Kindern, natürlich Schwierigkeiten bereiten. Allerdings gilt es diese nicht als Probleme, sondern als Besonderheiten anzusehen, die man mit Hilfe von Übungen, speziellen Unterrichtsformen und vielen anderen Angeboten verbessern und überwinden kann. Im Folgenden wird auf körperliche, musikalische und persönliche Besonderheiten erwachsener SchülerInnen genauer eingegangen.

⁷ Das *Innere Spiel* besteht aus *Selbst 1* und *Selbst 2*. *Selbst 1* ist die negative Stimme, die kritisiert und von Versagensängsten geprägt ist. *Selbst 2* hingegen ermöglicht natürlich zu agieren, denn es hat alle musikalischen Ereignisse gespeichert, wenn es nicht von der Stimme von *Selbst 1* gestört wird.

2.3.1 Körperliche Besonderheiten erwachsener SchülerInnen

Eine körperliche Leistungsminderung vollzieht sich laut Thorsten Pabst in aller Regel sehr langsam und viele für das Klavierspiel notwendige Funktionen bleiben lange erhalten. So können Erwachsene u.a. auf ihre Muskelkraft, die Nervenleitgeschwindigkeit, Reaktionsgeschwindigkeit, Fähigkeit zu dauernder Bewegungswiederholung, koordinative Fähigkeiten (Steuerungs- und Reglungsfähigkeit von Bewegungen, Anpassungsvermögen, Orientierungsvermögen) und vieles mehr zurückgreifen. Problematisch scheinen also nicht die mögliche körperliche Disposition, sondern vielmehr Mangel an Übung, ungewohnte Bewegungen und eingefahrene Muster. (Vgl. Pabst 2002, S. 34f)

Der Unterricht mit Erwachsenen sollte von Anfang an so angelegt sein, dass er an den Erfahrungsschatz und die Fertigkeiten der jeweiligen SchülerInnen anknüpft, sodass möglichst wenig neue Handlungen erlernt werden müssen. Für das Klavierspielen braucht man 10 Finger, die unabhängig voneinander bewegt werden müssen. Im Alltag braucht man allerdings nur die Greifhaltung: der Daumen und die restlichen vier Finger greifen und nehmen einen Gegenstand auf. Bei erwachsenen KlavieranfängerInnen, so Martin Gellrich, besteht oft das Problem, dass sie die dritten, vierten und fünften Finger nicht unabhängig und schwerfällig voneinander bewegen können. Oft spüren sie auch ein Defizit in der Bewegung der linken Hand und haben eine stärkere rechte Hand. (Vgl. Gellrich 1989, S. 95f)

Heutzutage arbeiten viele Erwachsene an Computern und können auf einer Tastatur schnell schreiben; wieso diese Fertigkeiten nicht für den Klavierunterricht nutzen? Auch andere Berufe und deren motorische Fähigkeiten können für den Klavierunterricht hilfreich sein: eine Gärtnerin braucht viel motorisches Feingefühl, um die Pflanzen in die Erde zu stecken, ohne dass diese kaputt gehen und hat dabei eine gewisse Feinmotorik bereits verinnerlicht. Ein Schneider ist in der Lage, verschiedene Stoffe zu unterscheiden und muss seine Hände und Finger geschickt betätigen, wenn er die Stoffe schneidert. Ähnlich ist es beim Tischtennispiel: Bewegungen, die feinfühlig aus dem Handgelenk ausgeübt werden müssen, erfordern ein lockeres Handgelenk. Diese Handgelenkstechnik lässt sich für den Klavierunterricht nutzen. Berufe und Hobbies, von denen man denken könnte, es seien keine feinmotorischen Fähigkeiten nötig, entpuppen sich schnell als förderlich für den Klavierunterricht.

Probleme oder Schwierigkeiten, die Erwachsene während des Instrumentalunterrichts erleben, sind weniger körperlichem Unvermögen geschuldet, sondern mehr auf motorische Ungeübtheit und auf Verfestigung des Muskelapparates (wegen Lebensgewohnheiten, Alltag, Beruf etc.) zurückzuführen. Motorische und sensomotorische Einschränkungen können durch Lernwillen und Lernintensität auch ausgeglichen werden. (Vgl. Klöckner 1989, S.107f) „Die Angebote zum Lernen eines Instruments müssen sich also auf den aktuellen körperlichen Leistungsstand der Teilnehmer ausrichten und auf dessen Interessen und deren Motivation.“ (Klöckner 1989, S.106)

McVeigh beschreibt in ihrem Artikel „Man ist nie zu alt zum Lernen“ verschiedene Aspekte, die sie während des Unterrichts mit Erwachsenen festgestellt hat und schreibt, dass Erwachsene körperliche Einschränkungen, wie starke Verspannungen, geringe motorische Fähigkeiten etc., haben können. Manchmal sind Erwachsene auch zu stark: Erwachsene haben im Allgemeinen mehr Kraft als Kinder, wissen allerdings oft nicht, wie sie diese Kraft sinnvoll einsetzen können. Diese nutzen sie weniger intuitiv, verwenden für das Spiel mehr Muskelkraft und weniger die durch schnelle Bewegungen verursachte Reaktionsgeschwindigkeit und Energie; so kann es kaum zu einer schönen Entfaltung des Klanges kommen. (Vgl. McVeigh 2006, S.22)

Um einen gewünschten Klang herstellen zu können, ist zum einen ein funktionierendes und klangliches Vorstellungsvermögen, aber auch viel Körperbewusstsein nützlich. Erwachsene müssen sich oft Dinge abgewöhnen, so McVeigh. (Vgl. McVeigh 2006, S.22) Sie haben beispielsweise eine nicht geeignete angelernte Technik, oft leiden sie unter starken Verspannungen und Verkrampfungen (zum Teil auch, da sie sich „zu sehr darum bemühen, nicht verkrampft zu sein“) und spüren somit keinen Bewegungsfluss in ihrem Körper. Beim Klavierspiel braucht man allerdings viel Körperempfinden, beispielsweise für die Lage (links, rechts, Mitte), das Heben und Senken der Hände und des Fußes, der einzelnen Finger und des Arms, für ein Fallenlassen und ein Liegenbleiben auf den Tasten und vieles mehr. Die Lehrperson hat dabei die Aufgabe, diese Verspannungen zu erkennen und mit den Lernenden Entspannungs-/ Entkrampfungsübungen gemeinsam zu trainieren. „Man kann den Spielprozess so vermitteln, dass der belebte, erlebte, lebendige Körper, der Leib als Subjekt und „Weltbezug“ [...] – und nicht der funktionalisierte Körper als Objekt – im Mittelpunkt steht.“ (Sobottke 1993, S.134) Nicht jede erwachsene Person ist gleich

aufgeschlossen, da viele Erwachsene im Laufe ihres Lebens ein gewisses Körperbewusstsein verlernt haben bzw. nicht mehr wissen, wie sie ihren Körper zielführend einsetzen können. Körperorientierte und pädagogische Verfahren wie Feldenkrais oder die Alexander-Technik können dabei helfen, Hemmungen und Verspannungen zu lösen, die zu zwanghaftem und körperlichem Fehlverhalten geführt haben. Ohne diese Hinzunahme von Übungen „(...) nähmen [wir] nur Teile unseres Körpers wahr, vollführten stets parasitäre Nebenhandlungen und schöpften nur einen Bruchteil unseres Leistungspotentials aus. Hemmung geschehe vor allem durch Zwang und solche Leistungsansprüche, die der Entwicklung unangemessen sind (...).“ (Eckstaedt 1996, S. 147)

Erwachsene können in ihren Bewegungen auch langsamer sein, so McVeigh. Ihre Reaktionsgeschwindigkeit ist teilweise eingeschränkter als ihre Denkgeschwindigkeit, was oft zu Ärger führen kann, da die Finger und Hände nicht das tun wollen, was man sich wünscht. Erwachsene brauchen deshalb längere Einspielzeiten und bessere technische Übungen. (Vgl. McVeigh 2006, S. 21) Dabei kann es helfen „(...) präzise Zielvorstellungen zum Ausgangspunkt der Bewegung [zu] machen.“ (Röbke 2000, S. 217) Die technischen Übungen sollten allerdings nicht aus „unmusikalisch hoch und runter gespielten“ Tonleitern bestehen, sondern den Lernenden die Möglichkeit geben, dem Körper zu vertrauen und dabei helfen auf bereits abgespeicherte Bewegungen im Bewegungsapparat zurückgreifen zu können. „Im Idealfall werden Körper und Instrument eins, verschmelzen Mensch und „Werkzeug““, so Röbke, und weiter ist „[d]ie Durchlässigkeit der Sinneskanäle (...) dabei die unabdingbare Voraussetzung eines optimalen sensorischen Feedbacks.“ (Röbke 2000, S. 217f) Bewegungen können dadurch auch als schön empfunden werden, es entstehen keine Schmerzen und Erwachsene können ihre Geschicklichkeit nicht als Mittel zum Zweck, sondern als Selbstzweck genießen. Wichtig ist dabei auch, dass Erwachsene in der Lage sind, die Qualität ihrer Bewegungen selbst zu erfassen. Dazu brauchen sie die drei klassischen Sinne (Tast-, Gesichts- und Gehörsinn) und die kinästhetischen Sinne, die also über Zustände ihres Organismus informieren (Lage, Stellung und Spannung). (Vgl. Röbke 2000, S. 217) Dabei scheint es, dass der Gehörsinn im Alltag der Erwachsenen am wenigsten aktiv gebraucht wird. Natürlich hören sie täglich unterschiedlichste Geräusche und Klänge, die wenigsten können ihren Gehörsinn aber so kontrollieren, dass sie auf bestimmte Dinge hören und diese selektieren können, z. B.: Was höre ich genau? Wie klingt das? Klingt es hart, weich? etc.

Das hörende Ohr ist zum einen das Gleichgewichtsorgan, zum anderen ist es für die Wahrnehmung der Töne und Klänge zuständig. Das Hören beinhaltet aber auch das Horchen, Hinhören, Zuhören und die Bereitschaft zur Aufmerksamkeit. (Vgl. Runze 1998, S. 54) Wer aufmerksam zuhört, kann auch einen Klang, der an sich schnell verklingen kann, weiter hören und in sich selbst aufrechterhalten. Demnach kann jemand, der gelernt hat zuzuhören, explizit etwas lernen, ohne besonders Mühe für das eigentliche Lernen aufbringen zu müssen. Erwachsene SchülerInnen sollten das Hören üben und lernen, dass das Gehör im Instrumentalspiel im Gegensatz zum alltäglichen Leben anders eingesetzt werden muss. Diese gesteuerte Aufmerksamkeit und das neue Hörvermögen können durch das Instrumentalspiel erfahrbar und intensiviert werden. (Vgl. Horvath 2007, S. 39)

Ein weiterer Aspekt, den Gellrich als vielleicht wichtigsten Punkt beim Unterricht mit Erwachsenen bezeichnet und der mit dem Gehör zusammenhängt, ist die sensomotorische Ohr-Hand-Koordination. (Vgl. Gellrich 1989, S. 98) Geübte PianistInnen passen ihren Anschlag und die Pedalisierung dem Klang des Klaviers an, welches ihnen oft unbekannt ist. Das ist deshalb möglich, da sie über eine sehr gut funktionierende sensomotorische Verbindung zwischen Hand und Ohr verfügen (bzw. auch Fuß und Ohr). Zwar benutzen sie beispielsweise beim Autofahren auch ein Pedal, aber diese Tätigkeit wird durch das visuelle Wahrnehmungssystem vermittelt: das Treten auf das Pedal bewirkt eine schnellere Geschwindigkeit. Im Alltag der Erwachsenen brauchen sie diese Verbindung allerdings nicht. Die Ohr-Hand-Koordination ist aus diesem Grund weniger ausgebildet. Um diese im Unterricht einzubauen, kann auf die bereits funktionierende Verbindung zwischen Mund und Ohr angeknüpft werden: beim Sprechen wurde diese Form der sensomotorischen Koordination bereits automatisch trainiert.

Damit allerdings eine sensible Ohr-Hand-Verbindung erworben werden kann, muss die gut funktionierende und dadurch oft dominante Regelkreissteuerung, die durch das visuelle System gesteuert wird, ausgeschaltet werden. Um den Fokus auf die Ohr-Hand-Verbindung zu lenken, sind Methoden von Kodaly oder Willelm hilfreich, die mit dem Singen (bzw. Solfeggio) beginnen. Es folgt das Singen mit begleitendem Spielen und schließlich im dritten Schritt das Instrumentalspiel, welches dann vom innerlichen Singen hergeleitet wird. Dabei schlagen Kodaly und Willelm vor, erst mit dem visuellen Notenlesen zu beginnen, wenn alle drei Schritte durchgegangen sind. Laut Gellrich

geschieht diese Methode nur selten, da im Anfängerunterricht mit Erwachsenen gleich mit dem Lesen der Noten begonnen wird. Oft trauen sich Erwachsene auch nicht im Unterricht laut zu singen. Dies sollten die Lehrenden natürlich verstehen, die SchülerInnen aber gleichzeitig dazu motivieren, während des Übens (zu Hause) zu singen. (Vgl. Gellrich 1989, S. 98f)

Mit dem Singen eng verbunden ist die Fähigkeit, den Atem ideal einzusetzen. Durch die Tendenz einer rein intellektuellen Betrachtungsweise des Unterrichts oder der musikalischen Anweisungen in diesem, können Erwachsene viele Blockaden und Verspannungen erleben. Im Unterricht gilt es, dieses körperliche Unwohlsein zu lösen, wobei der Atem keine unwichtige Rolle spielt: die Wirkung des Atems kann viel Energie und Kraft für das Musizieren geben und in einer Atemschulung können oft Verspannungen gelöst werden. (Vgl. Werner/Fürst/Kloibl Müller 2006, S. 18) Des Weiteren erfordert das Instrumentalspiel ein gezieltes Bewusstsein von gleichzeitigem Denken, Handeln und Fühlen, wobei der Atem immer das Zentrum bildet. (Vgl. Horvath 2007, S. 41) Den Atem als aktives Mittel zu verwenden um Spannungen zu lösen und als Mittelpunkt des Menschen wahrzunehmen, kann demnach dem musikalischen Ausdruck der erwachsenen SchülerInnen sehr helfen.

2.3.2 Musikalische Besonderheiten erwachsener SchülerInnen

Es besteht ein Unterschied, ob eine musikalische Fähigkeit ganz neu erlernt werden muss oder bereits musikalische Voraussetzungen vorhanden sind. (Vgl. Gellrich 1989, S. 92)

Ein Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen lässt sich schnell erkennen, wenn man ihre musikalische Biografie betrachtet, die bei ersteren durch ihr jüngeres Alter deutlich kürzer ist.

Pränatale Erfahrungen und musikalische Sinneseindrücke beginnen bereits im Mutterleib, also Monate vor der Geburt. Das Gehörorgan ist bereits im 3. Monat ausgebildet; wie viel Singen und aktives Musizieren das ungeborene Kind hört, ist demnach von der Mutter und der Umgebung abhängig. „Das Argument, dass man den Grundstein für die musikalische Entwicklung des Menschen schon früh setzen sollte, weil das früh Erworbene zu reichhaltigen musikalischen Möglichkeiten prädestiniert (...) ist, ist genauso richtig wie wichtig. Darüber hinaus sollte aber die potenzielle Nacherhaltung des erwachsenen Menschen nicht in Vergessenheit geraten.“ (Pabst 2002, S. 54) Dabei verläuft musikalische Entwicklung nicht ein-, sondern vieldimensional und „(...) umfasst viele verschiedene Bereiche wie instrumentale oder vokale Fähigkeiten, sensorische Hörfähigkeiten, Denken und Wissen oder emotionales Erleben.“ (Horvath 2007, S. 43) Das Erlernen der Bedeutung und Funktion der Tonalität kann bei Kindern beispielsweise mehr Zeit in Anspruch nehmen, während Erwachsene diese durch ständiges Musikhören und -erleben bereits verinnerlicht haben können. Erwachsene tendieren auch dazu, dass sie meist objektivierend an das Musizieren heran gehen, sie wissen bereits wie Instrumente und Stücke klingen („oder zu klingen haben“). Kinder kümmern sich weniger darum und hinterfragen in geringerem Maße ihren Klang oder die Qualität dessen, was sie spielen. (Vgl. Horvath 2007, S. 40)

Die musikalische Biografie erwachsener SchülerInnen ist natürlich verschieden stark ausgeprägt: man muss zwischen NeueinsteigerInnen, UmsteigerInnen und WiedereinsteigerInnen unterscheiden. Es gibt jene, die als Kind zwar ein Instrument gelernt haben, dies aber nie weiterverfolgt haben. Oder es gibt diejenigen, die ihr Leben lang gesungen, aber nie ein Instrument gespielt und dadurch das Musizieren auf eine andere Art und Weise erlebt haben. Dabei hängt es von früheren Erfahrungen

ab, wie viel Selbstbewusstsein und Begeisterung jemand während des Instrumentalspiels/Musizierens hat. (Vgl. Pabst 2002, S. 53)

Das Gefühl von früheren scheinbaren Misserfolgen oder Erfahrungen eines negativ erlebten Unterrichts kann schwerwiegende Folgen haben, ob sich Erwachsene das Musizieren zutrauen oder nicht. Die Lehrenden sollten im Unterricht mit Erwachsenen daher unbedingt biografische Vorerfahrungen beachten und verschiedene Fragen klären: Wurde bereits ein Instrument gespielt oder (im Chor) gesungen? Welche Musik wird/wurde am liebsten gehört? Gibt es bevorzugte Einspielungen von Werken? Welche Bedeutung hat Musik im Alltag? Gibt/ Gab es besondere Schlüsselerlebnisse mit Musik? In welcher Lebensphase spielte Musik eine wichtige Rolle? Welche Gedanken/ Gefühle löst Musik aus? Welche Bedeutung spielt sie im sozialen Umfeld? (Vgl. Hartough/Wickel 2008, S. 39) Diese und ähnliche Fragen gilt es im Unterricht langfristig zu klären, denn oft haben Erwachsene selbst ein bestimmtes Bild von Musik und so können die Lehrenden ihren Unterricht den Bedürfnissen ihrer SchülerInnen anpassen. Der Instrumentalunterricht sollte demnach keinesfalls als „Musikerziehung“ oder „musikalische Späterziehung“ missverstanden werden, so Hartough/Wickel. Vielmehr sollten die Lehrenden die SchülerInnen in ihren musikalischen Wünschen und Vorstellungen begleiten, motivieren und mit ihren musikpädagogischen Kompetenzen unterstützen.

Wie bereits erwähnt, hängen das Selbstvertrauen oder die musikalischen Kenntnisse der Erwachsenen davon ab, wie sehr sich diese in ihrem Leben mit Musik beschäftigt haben. Musikalische Erfahrungen in Familie und Elternhaus (ein musikalisches Zuhause) können dabei einen großen Einfluss haben, wie sehr sich die musikalische Biografie im Leben entwickelt und weiterhin musiziert wird. Dabei ist es nicht entscheidend, mit welcher Musik die Erwachsenen groß geworden sind, sondern viel mehr, wie sie die Musik erlebt haben und ihnen das (gemeinsame) Musizieren vermittelt wurde. (Vgl. Pabst 2002, S. 59) „Je weniger Eltern selbst Freude am Musizieren und an der Musik haben, desto weniger werden sie auch ein Interesse an der Musik bei ihren Kindern hervorrufen können.“ (Pabst 2002, S. 55) Musikalische Schlüsselerlebnisse im Elternhaus können für das spätere Musizieren demnach von Vorteil sein.

Auch kann es hilfreich sein, wenn Erwachsene in ihrer Kindheit „musikalische Vorbilder“ hatten – dies können ihre Eltern, Geschwister, FreundInnen, LehrerInnen oder andere MusikerInnen gewesen sein.

Der Musikunterricht in der Schule kann ein weiterer Bereich sein, in dem Erwachsene in ihrer Kindheit Musik erlebt und vielleicht sogar auch musiziert haben. In einer Umfrage hat Thorsten Pabst allerdings festgestellt, dass bei vielen SchülerInnen die Erinnerung an den Schulunterricht eher negativ ist, denn sie empfanden den Musikunterricht zu theorielastig. Dort wurden z. B. der Quintenzirkel gelernt, Tonbeispiele analysiert und nur in den wenigsten Fällen musiziert. Auf die (musikalische) Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen wurde nicht oder wenig eingegangen. Teilweise fand auch gar kein Musikunterricht statt. Ob Musikstunden in der Schule positiv erlebt wurden, hängt davon ab, ob die Inhalte glaubhaft und lebendig vermittelt wurden und ob auf die Wünsche der SchülerInnen eingegangen wurde. (Vgl. Pabst 2002, S. 60 / 62)

In der späteren Entwicklung kann es vorkommen, dass Erwachsene klassische Musik zunehmend ablehnen: Pabst spricht von einem „bildungsbürgerlichen Fetisch“: „Die Ablehnung basiert im Rückblick vor allem auf zwei Ursachen. Entweder muss einfach ein Fehlen klassischer Musik im Elternhaus konstatiert werden, oder aber klassische Musik, wie auch ihre Ausübung, werden als etwas empfunden, das Leistungs- und Perfektionsgedanken unterworfen ist.“ (Pabst 2002, S. 57) Klassische Musik wird dabei als „hohe Kunst“ angesehen und mit strengen Perfektions- und Leistungsgedanken in Verbindung gebracht. Einige Erwachsene gehen vielleicht in klassische Konzerte, aber können es sich nicht vorstellen, eine „so hohe Kunst“ selbst zu spielen. Es kann Jahre dauern, bis ein solcher negativer Standpunkt überwunden werden kann und ein langsames Herangehen an klassische Musik ist dabei notwendig. Lehrende sollten demnach solche Ablehnungen analysieren und ihnen offen begegnen. Ähnlich kann auch der Zugang zu Neuer Musik sein: diese Musik erfordert viel Konzentration, aber auch die Bereitschaft, sich auf etwas Neues (neue Klänge, neue Spieltechniken etc.) einzulassen. Ob dieser Musikstil (und das gilt für alle Musikstile) gefällt oder nicht, kann erst nach häufigem Hören entschieden werden. Dadurch wird die Musik auch vertrauter und ein tieferes Verständnis kann sich daraus entwickeln. (Vgl. Beckers 2004, S. 75)

Hier seien auch noch die musikalischen Perfektionsansprüche genannt, die bei erwachsenen SchülerInnen immer wieder auftauchen können. Durch Konzerte, Aufnahmen, Einspielungen etc. wissen sie oft, wie ein Musikstil, eine Gattung oder ihr Lieblingsstück klingen soll. Dass sie sich dabei oft mit Profi-MusikerInnen oder mit CD-Einspielungen vergleichen, vergessen sie oft, und dass erstere oft ihr Leben lang geübt haben und Aufnahmen mit mehreren Schnitten und unter genauesten Mikrofon-Einstellungen hergestellt wurden. Es kann dazu führen, dass sie nur das „Ideal“ hören. Dies hindert sie, sich auf ihre persönliche Art und Weise musikalisch auszudrücken und lässt ihre natürliche Musikalität, bzw. das „Erproben von Musik machen“ nicht zu. (Vgl. Pabst 2002, S. 55)

„Neben dem Musikhören als Lernmethode scheint einigen Interviewpartnern das Sprechen über Musik wichtig.“ (Beckers 2004, S. 75) Im Gespräch können Lehrende und Lernende sich über Musik, ihre Erfahrungen und Kenntnisse austauschen. Dies ist zwar eine sehr intellektuelle Ebene, hilft aber oft den Erwachsenen über diesen Weg zum Musizieren zu kommen. Bestimmte Phrasen können gemeinsam analysiert werden; dadurch lernen sie sie über die Sprache kennen, können die Musik benennen und sie dann musikalisch umsetzen. Das gemeinsame Gespräch über Musik kann ihnen über eventuelle Blockaden hinweghelfen.

Zuletzt sei noch genannt, dass viele erwachsene SchülerInnen der Meinung sind, sie seien unmusikalisch oder hätten keine Begabung. Musikalische Begabung wird dabei zum Beispiel als Voraussetzung zur musikalischen Tätigkeit gesehen, wobei Musikalität und Begabung keine sehr eindeutigen und vorbelastete Begriffe sind. (Vgl. Eckstaedt 1996, S. 33 und 38) Kinder sind diesbezüglich noch nicht so vorbelastet und neigen weniger dazu, sich selbst als unmusikalisch zu bezeichnen, wenn sie Schwierigkeiten mit etwas haben. Vielmehr scheint es wichtig zu sein, Erwachsene zu ihrer eigenen Musikalität zu motivieren und sie davon zu überzeugen, dass Motivation und Freude zum Musizieren genügen. Musikalisches Lernen findet ein Leben lang statt und Musik kann lebenslang ausgeübt werden. „Die Qualität von Musikalität wird allein durch das individuelle Erleben eines jeden Menschen bestimmt. Normen für angemessenes musikalisches Erleben existieren nicht, und insofern verbietet sich eine fremdbestimmte Definition von Unmusikalität. Das bedeutet: Es ist nie zu spät, sich auf den musikalischen Weg zu machen, wenn man auch nur ansatzweise das Bedürfnis nach Musizieren verspürt.“ (Hartough/Wickel 2008, S. 29)

2.3.3 Persönliche Besonderheiten erwachsener SchülerInnen

Wie im Unterricht mit Kindern ist es überaus wichtig, die Bedürfnisse der Erwachsenen zu kennen und auf diese einzugehen. Was sind die Interessen meiner SchülerInnen? Welchen Weg wollen sie gehen? Wie kann ich dabei helfen? Welche Rahmenbedingungen sind geeignet, die Selbstentfaltung meiner SchülerInnen zu fördern? Diese und weitere Fragen sind Überlegungen, die man sich im Unterricht stellen sollte, denn „[e]in an den Interessen und Bedürfnissen (...) orientiertes Unterrichtskonzept hat den entscheidenden Vorteil, dass der Schüler sich aus einem inneren Antrieb heraus mit seinem Instrument beschäftigt.“ (Fischer 1989, S. 18) Erwachsene SchülerInnen haben demnach andere Bedürfnisse als Kinder. Diese gilt es im Unterricht zu untersuchen und sollten das Zentrum des Unterrichts bilden.

Erwachsene haben meist sehr prägnante Vorstellungen, was sie erreichen wollen. Sie setzen sich ein bestimmtes Ziel, z.B. ihr Lieblingsstück spielen zu können und wollen dies dann oft schnellstmöglich erreichen. Oft ist sogar dieses Ziel der Motivationsgrund, wieso sie mit dem Instrumentalunterricht beginnen. Auch hier ist ein offenes Gespräch im Unterricht nötig, um Zielvorstellungen zu benennen und den Weg dorthin offen zu besprechen. (Vgl. Klöckner 1989, S. 111) Scheinen Ziele vorerst sehr schwer erreichbar, können Zwischenziele eingeplant werden. Ziele können sich im Laufe des Instrumentallernens auch verändern. Befinden sich Lehrende und Lernende ständig im Gespräch, können beide Seiten den Unterricht so mitgestalten, dass die Ziele veränderbar bleiben.

Entwicklungsprozesse sind bei Erwachsenen oft nicht so offensichtlich wie bei Kindern. (Vgl. Faltermaier u.a. 2002, S. 9) Das kann sie oft demotivieren, denn sie stellen sich ihren persönlichen Fortschritt manchmal anders vor und vergleichen sich mit (ihren) Kindern.

Ein weiterer Punkt ist der Faktor Zeit. Erwachsene lernen ein Instrument oft neben der Berufsausübung und anderen, ehrenamtlichen, alltäglichen, familiären Tätigkeiten. Es bleibt weniger Zeit zum Üben und wenn doch, dann oft nur kurze Zeiteinheiten, in denen sie genug Ruhe finden, sich an das Instrument zu setzen. Finden sie einmal viel Zeit, besteht die Gefahr des „Über-Übens“ und es können körperliche Verspannungen daraus entstehen. Auch das Üben-Lernen/Üben-Üben ist ein Punkt, der im Erwachsenenunterricht nicht vergessen werden sollte. Sie kennen das Lernen zwar

aus der Schule, ein Instrument üben zu müssen, bringt allerdings nochmal andere Dimensionen mit sich, die es zu beachten gilt.

Erwachsene haben im Allgemeinen einen anderen Erfahrungsschatz als Kinder und Jugendliche. (Vgl. Beckers 2004, S. 19f) Sie kommen nie als LernanfängerInnen in den Unterricht, haben bereits einen Wissensvorrat an Musik, der ihnen eventuell gar nicht bewusst ist, und können aus einem größeren Erfahrungshorizont schöpfen. Frühere musikalische Erfahrungen können sie dabei negativ oder positiv beeinflusst haben. Negative Erinnerungen können der Ursprung für Blockaden, Verspannungen und Ängste sein, aber auch für Stagnation und (musikalische) Verzweiflung. Negative Erfahrungen müssen für den Unterricht nicht unbedingt schlecht sein: das Wissen um diesen Erfahrungsschatz kann auch helfen, Verspannungen zu lösen, da man den Ursprung dazu kennt.

Durch ihre schulischen Erinnerungen, ihren Beruf oder Lebensweise kann es vorkommen, dass Erwachsene sehr intellektuell an Probleme heran gehen. (Vgl. Beckers 2004, S. 38) Dies kann sie daran hindern, ungestört und vorurteilslos zu musizieren. „Die Gewöhnung, durch gelassenes Verhalten für das bewusste Erleben des innerlich sich Gestaltenden bereit zu werden, ermöglicht es, die wichtigste Voraussetzung aller schöpferischen Leistung zurückzugewinnen: *die Fähigkeit, intellektuelle Reflexionen so lange zurückzuhalten, bis Empfundenes klare Gestalt gewonnen hat.*“ (Jacoby 1995, S. 25) Laut Heinrich Jacoby geht diese Fähigkeit beim Verschwinden der kindlichen Unbefangenheit verloren.

Damit eng verbunden ist der Umstand, dass Erwachsene in der Regel gewohnt sind, Leistung zu erbringen. „Es gibt da etwas, dessen sich erwachsene Anfänger schmerzlich bewusst sind, wohingegen Kinder sich nie darüber Gedanken machen: die Gefahr, sich lächerlich zu machen.“ (McVeigh 2006, S. 21) Erwachsene brauchen motivierenden Zuspruch: ein starker innerer Leistungsdruck, die Angst vor Beurteilung und (zu) hohe Ansprüche an sich selbst können die musikalische Entwicklung hemmen.

Ebenfalls sehr hemmend kann die oftmals strenge Beurteilung ihres eigenen Tuns darstellen. Erwachsene tendieren dazu, ihre musikalischen Fähigkeiten negativ aufzufassen und blockieren sich damit selbst. (Vgl. Paeschke 2009, S. 16) Sie haben oft Angst, Fehler zu machen und haben Schwierigkeiten, frei zu musizieren. Hier kann das in der Psychotherapie verwendete „Reframing“ hilfreich sein: „Reframing“ besagt,

dass ein Fehler sich zwar nicht mehr umkehren lässt, allerdings kann mit dem Ereignis konstruktiver umgegangen werden. Was lerne ich aus dieser Situation? Wie kann ich den Fehler positiv für die Zukunft nutzen? (Vgl. Holzinger 2009, S. 67) Eine solche Herangehensweise lässt aus jeder Situation einen positiven Nutzen schaffen und hilft SchülerInnen ihre Zweifel und Ängste leichter zu überwinden.

Oft sind sich Lehrende gar nicht im Klaren, welche wichtige Rolle sie beim Unterrichten einnehmen. Sie können eine schicksalhafte Schlüsselrolle innehaben und für die weitere biographische Geschichte der SchülerInnen ausschlaggebend sein. (Vgl. Fischer 1989, S. 3) Das mag im ersten Moment besonders für den Unterricht mit Kindern gelten: in diesem Fall sind die Lehrenden oft viele Jahre, ja Jahrzehnte älter, haben viel mehr Lebenserfahrung und führen oft eine Vorbild-Rolle aus. Dieser Altersunterschied bricht im Unterricht mit Erwachsenen oft weg. Ältere SchülerInnen können sich dabei schwertun, von viel jüngeren Lehrenden unterrichtet zu werden und ihre Anweisungen ernst zu nehmen: es braucht dabei Mut und Offenheit, sich einer jüngeren Person anzuvertrauen. Eine junge Lehrperson kann Probleme damit haben, viel älteren SchülerInnen Anweisungen für zielführendes Üben zu geben. „Einen Menschen zu unterrichten, der älter ist als man selbst, kann für junge InstrumentalpädagogInnen [allerdings] die Chance bedeuten, von dessen Lebenserfahrung zu profitieren.“ (Spiekermann 2009, S.13)

Wie mit diesen möglichen Problemen umgegangen wird, hängt sehr stark von der Unterrichtsatmosphäre und der jeweiligen Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden ab, auf die später noch näher eingegangen wird.

Dass Lehrende eine Vorbild-Rolle einnehmen können, lässt sich allerdings auch im Unterricht mit Erwachsenen beobachten. SchülerInnen jeden Alters orientieren sich unbewusst durch eigene Wahrnehmung an der menschlichen und künstlerischen Haltung der Lehrperson. Dies bringt eine große Verantwortung mit sich, deren sich Lehrende unbedingt bewusst sein müssen. Deswegen ist es wichtig, dass sie sich selbst bewusst machen, welche eigene Einstellung sie zu Musik und zum Instrument haben und ihre eigenen Zielvorstellungen leben und umsetzen. (Vgl. Fischer 1989, S. 27f)

In jeder Form des Instrumentalunterrichts, ob Einzel- oder Gruppenunterricht, ist die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden von großer Bedeutung: man verbringt viel Zeit miteinander, erlebt Erfolge aber auch Konflikte und muss Lösungen dazu

finden. Lehrende sind somit auch Bezugspersonen erwachsener SchülerInnen, gerade wenn diese ein kleineres soziales Umfeld haben. Die Lehrenden können als starke Bezugspersonen gelten, mit denen sie sich nicht nur musikalisch, sondern auch persönlich austauschen möchten. (Vgl. Paeschke 2009, S. 15)

„Erwachsene SchülerInnen bringen Erfahrungen, Erwartungen und Meinungen mit in den Unterricht, die mit denen der Lehrkraft nicht übereinstimmen müssen. Die Lehrer-Schüler-Beziehung zweier gleichberechtigter, erwachsener Menschen macht es nicht immer leicht, Meinungsverschiedenheiten beizulegen.“ (Lehmann 2002, S. 24) Die Beziehung zwischen zwei Erwachsenen, die sich einer gemeinsamen Aufgabe widmen, ist anders und tiefer, so McVeigh: Lehrende sind zusätzlich PsychologInnen, TrainerInnen, MentorInnen oder FreundInnen. (Vgl. McVeigh 2006, S. 23) Empathie ist dabei ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts: Lehrende sollten sich in der Lage sehen, sich in ihre SchülerInnen hineinversetzen zu können, um auch deren Situation verstehen zu können.

2.4 Empfehlungen für den Instrumentalunterricht mit Erwachsenen nach Thorsten Pabst

Kein Instrumentalunterricht sollte zum einen von wissenschaftlichen Erkenntnissen losgelöst sein und zum anderen ohne Miteinbezug des Gegenübers (Partnerschaftliches Unterrichten) stattfinden. (Vgl. Pabst 2002, S. 107) Thorsten Pabst appelliert daher für einen *reflektierten, problembewussten* und *bedürfnisorientierten Klavierunterricht*, worauf im Folgenden genauer eingegangen wird.

In einem *reflektierten Klavierunterricht* geht es in erster Linie darum, die neuesten (Forschungs-) Erkenntnisse zu kennen, zu reflektieren und diese in den Unterricht miteinzubeziehen. Gerade im Instrumentalunterricht mit Erwachsenen gibt es immer wieder neue Erkenntnisse, die das Lernen als lebenslangen Prozess beweisen und das gesellschaftlich immer noch verbreitete Vorurteil, Erwachsene könnten nur schwer musikalisch etwas Neues lernen, verneinen. „Das traditionelle Bild von den Erwachsenen und ihren oft konstatierten Lernschwierigkeiten muss einer neuen

Aufgeschlossenheit und Neugierde gegenüber diesen hochmotivierten und interessierten Lernern weichen.“ (Pabst 2002, S. 109)

Problembewusster Klavierunterricht nimmt die Probleme der Erwachsenen ernst, berücksichtigt ihre (musikalischen) Lebens- und Lerngeschichten und zielt damit auf eine erwachsenengerechte Didaktik, die sich am Alltag der Erwachsenen und deren Interessen orientiert. „Nicht auf diese Interessen eingehen, Zielvorstellungen und Problemstellungen nur aus den nicht gerade reichhaltigen Befunden der Entwicklungspsychologie zu ziehen, hieße, Musikvermittlung im luftleeren Raum zu betreiben und an der Realität der Erwachsenen vorbei zu unterrichten.“ (Pabst 2002, S. 110) Viele unnötigen Schwierigkeiten lassen sich vermeiden, wenn sich sowohl Lehrende als auch Lernende über Probleme bewusst sind.

Ein Bewusstsein möglicher Probleme ist von sehr großem Nutzen, doch geht es zusätzlich im *bedürfnisorientierten Klavierunterricht* darum, sich an den Bedürfnissen der Lernenden zu orientieren. Die Erwartungen und Zielvorstellungen sollten dennoch zwischen Lehrenden und Lernenden gleich sein; wie und was unterrichtet wird, muss in einem gemeinsamen Prozess erarbeitet werden. Das Scheitern an einer Schwierigkeit liegt dabei nicht unbedingt an den mangelnden Fähigkeiten der Erwachsenen, sondern an einer zu geringen Wahrnehmung der Bedürfnisse und Erwartungen der Erwachsenen. (Vgl. Pabst 2002, S. 112f)

Zusätzlich zu diesen drei vorgestellten Modellen beschreibt Pabst fünf Empfehlungen für erwachsenengerechtes Unterrichten, die im Weiteren genauer betrachtet werden.

Als Erstes sieht Pabst als wesentlichen Inhalt einer für Erwachsene konzipierten Instrumentaldidaktik das *Lebendige Musizieren*, welches sich „(...) vor allem in Abgrenzung zum musikalischen „Höchstleistungsbetrieb“ und den damit verbundenen Leistungs- und Perfektionsansprüchen [versteht]“. (Pabst 2002, S. 120) Im *Lebendigen Musizieren* rückt die eigene musikalische Erfahrung in den Vordergrund und es entsteht automatisch ein ganzheitlicher Zugang zu Musik, „(...) der sich nicht im rein Kognitiven erschöpft (...)“. (Pabst 2002, S. 121) Ohne *Lebendiges Musizieren* würde der Unterricht auf rein theoretische Inhalte, Spieltechniken und „perfektes Musizieren“ fixiert sein. Lebendiges Musizieren braucht Körperbewusstsein und muss im Dialog zwischen Vorstellungen und Zielen, Inhalten und Methoden stattfinden. (Vgl. Pabst 2002, S. 122) Ein Unterrichtskonzept, welches Lebendiges Musizieren ständig miteinbezieht, ermöglicht es den erwachsenen SchülerInnen ihren eigenen, ganz

persönlichen Weg zum Instrument zu erleben und finden und sich auf ganzheitliche Weise musikalisch ausdrücken zu können.

Darauf aufbauend kann der von Pabst empfohlene *ganzheitliche Klavierunterricht* gesehen werden, der in erster Linie auf ein anderes Grundverhalten im Hinblick auf Körper und Musik zielt. Dabei verleugnet ganzheitlicher Klavierunterricht keineswegs „(...) die ästhetischen und kognitiven Gehalte der Musik, besteht aber mit Nachdruck auf (...) Einbezug emotionaler und körperlicher Aspekte beim Musizieren.“ (Pabst 2002, S. 123) Körperliche Verspannungen mit Drill und Anstrengung lösen zu wollen, sei kontraproduktiv. Vielmehr sollten Entspannungsübungen und Übungen aus Yoga, der Krankengymnastik, Qi-Gong, Feldenkrais, der Alexander-Technik etc. Bestandteil des Unterrichts sein und den Lernenden helfen, sich für ihre eigene Körperwahrnehmung zu sensibilisieren und Spannungszustände bewusst zu erleben.

Wie auch schon im Kapitel „Persönliche Besonderheiten erwachsener SchülerInnen“ angesprochen, ist die SchülerIn-LehrerIn-Beziehung im Unterricht mit Erwachsenen von großer Bedeutung. Auch Thorsten Pabst spricht sich für einen *partnerschaftlichen Klavierunterricht* aus und betont dabei, dass nicht nur musikspezifische Fähigkeiten, sondern psychologische und pädagogische Kompetenzen Voraussetzung für ein partnerschaftliches Unterrichten sind. Besteht ein partnerschaftliches Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden, können diese voneinander und miteinander lernen, sich über Musik, Geschmack und Schwierigkeiten austauschen und die Durchführung und Planung des Unterrichts gleichermaßen mitbestimmen. Dies erfordert Vertrauen und ein sehr angenehmes Unterrichtsklima. Lernende sollten offen gegenüber Informationen und Anregungen der Lehrkraft sein. Letztere muss wiederum die Fähigkeit besitzen, sich empathisch auf die Lernenden einstellen zu können. Vor- und Nachgespräche können dabei helfen, eine gewisse Grundhaltung des empathischen Verstehens im Unterricht zu fördern: in Vorgesprächen können die Organisation des Unterrichts, Rahmenbedingungen, Erwartungen und Wünsche besprochen werden, ein Nachgespräch bietet die Chance, Erfahrungen auszutauschen und aus Situationen zu lernen. Eine offene Kommunikation ist dabei wichtig, denn „(...) nur wenn es gelingt, anhand von Gesprächen über musikalisch-inhaltliche, persönlich-emotionale wie auch die Lernbeziehung betreffende Aspekte miteinander in Kontakt zu kommen, wird ein partnerschaftliches Unterrichten möglich sein“. (Pabst 2002, S. 127)

Eine offene Kommunikation und die damit zusammenhängenden Vor- bzw. Nachgespräche ermöglichen einen *individuellen Klavierunterricht*, denn didaktische und methodische Entscheidungen müssen immer in Hinblick auf die Einzelnen getroffen werden. Es gib nicht den *Schülertyp*. Inhalte und Ziele des Unterrichts sollten sich immer an die sich ständig ändernde Situation anpassen. Das erfordert große Flexibilität in der Unterrichts-Planung und Nachbereitung der Lehrperson.

Ähnlich wie das *ganzheitliche* Unterrichtskonzept, bietet ein *vielseitiger Klavierunterricht* nicht nur eine Aufbereitung nötiger Grundkenntnisse, wie Notenschrift, Rhythmus und Dynamikkenntnisse an, sondern soll das Spektrum an Zugangsweisen zur Musik erweitern. Lehrende sollten den Lernenden eine Vielfalt von Musikstücken und Musikstilen anbieten, sie zu eigenständigen Interpretationen und vielleicht sogar eigenen Kompositionen animieren. Noten, Intervalle und Akkorde sollten dabei erlebt und der Rhythmus leibhaft erfahren werden. Nicht das Drücken der richtigen Tasten, sondern die Verwirklichung der emotionalen Gehalte in der Musik sind hierbei von Bedeutung. (Vgl. Pabst 2002, S. 129 f)

Zum Schluss sei noch der *improvisierende Klavierunterricht* genannt. Ziel des Unterrichts sollte sein, sich musikalisch ausdrücken und die Musik wie die Muttersprache sprechen zu können. Oft scheint es, dass das Notenlesen wichtiger als das Notenhören sei. Dabei handelt es sich bei Musik um ein akustisches und kein visuelles Phänomen. „Im Zentrum des Unterrichtens sollten nicht so sehr die notierte Musik, sondern vielmehr gestaltungsoffene melodische, harmonisch und rhythmische Strukturen, kurzum: improvisatorische Elemente stehen.“ (Pabst 2002, S. 132) Der Weg des Gestaltens und „Selbst-Kennenlernens“ ist auch für den Unterricht mit Erwachsenen wichtig, da Bedürfnisse wie kreatives Tun und Entspannung gefördert werden und (erlernte und alltagsbedingte) kognitive und intellektuelle Herangehensweisen reduziert werden.

3 Benutzung von Instrumentalschulen: Vor- und Nachteile und Beurteilungskriterien

Das folgende Kapitel setzt sich mit Instrumentalschulen auseinander und untersucht dabei mögliche Vor- und Nachteile, die mit deren Benutzung im Instrumentalunterricht auftreten können. Im Anschluss dazu werden unterschiedliche Beurteilungskriterien aufgelistet.

3.1 Vor- und Nachteile einer Instrumentalschule im Unterricht

Sucht man nach einer passenden Klavierschule für SchülerInnen, scheint es im ersten Moment einfach, für die Lernenden ein passendes Unterrichtswerk zu finden, denn es gibt eine sehr große Auswahl an unterschiedlichen Klavierschulen und somit sollte eigentlich für jeden Lerntyp die passende Instrumentalschule vorhanden sein. Bei genauerem Hinschauen erweist sich diese Vielfalt doch als Herausforderung: der Markt ist überfüllt, die Konkurrenz und Vielzahl ist sehr groß und es ist oft schwierig, den Überblick zu bewahren.

Es gibt bekannte und von KollegInnen als „allgemein geeignet und gut“ empfohlene Schulen, allerdings kann man auf den ersten Blick nicht entscheiden, ob sie zu dem/der SchülerIn und nicht zuletzt zu sich selbst und dem eigenen Unterrichtskonzept passen. Ein Unterrichtswerk kann sich auch erst während der Benutzung als sinnvoll und hilfreich für den/die SchülerIn erweisen. Eine längere Unterrichtserfahrung und der Austausch mit KollegInnen kann bei der Entscheidung für eine passende Instrumentalschule sicher helfen. Eine eigene genauere Betrachtung ist allerdings wichtig und darf nicht unterschätzt werden.

Um eine Orientierung zu bekommen, könnten Fragen wie: Nach welchen Kriterien sollte die Schule beurteilt werden? Wie wichtig ist eine Instrumentalschule überhaupt für einen gelingenden Unterricht? „Inwieweit verwirklichen Unterrichtswerke ein detailliertes instrumentalpädagogisches Konzept und allgemeine Zielsetzungen der Musikerziehung?“ (Ernst 2007, S. 95) nützlich sein. Instrumentalschulen wurden unter vielen Entscheidungen entwickelt und dennoch sollten sie im Allgemeinen zwei Punkte

unbedingt ansprechen: Ist eine breite Möglichkeit der unterschiedlich musikalischen Erfahrungen zu machen und wird das Musizieren angespornt? (Vgl. Röbbke 2000, S. 83)

Als Grundlage für die Beurteilung einer Instrumentalschule werden im Folgenden Vor- und Nachteile bei der Benutzung einer Instrumentalschule vorgestellt.

3.1.1 Vorteile einer Instrumentalschule im Unterricht

Eine geeignete Instrumentalschule ist ein zusammenhängendes Werk, welches einen Leitfaden besitzt, meist in einem Stil gehalten ist und ein bzw. mehrere Lernziele verfolgt. Lernende haben dadurch ein vollständiges Heft zur Verfügung und keine herumfliegenden Blätter, die zum Teil aus Musikstücken, Aufgaben und Übungen bestehen. Sicherlich könnte eine Lehrperson ein eigenes und zugeschnittenes Lernmaterial für jede/n SchülerIn zusammenstellen und alle kopierten Stücke und Aufgaben in einem Ordner zusammenfassen. Dies erweist sich jedoch in der Praxis sehr aufwendig, bedenkt man die Anzahl an SchülerInnen, die zu unterrichten sind. Es erfordert demnach viel Vorbereitungszeit, die Lehrende oft nicht haben. Eine geeignete Instrumentalschule bietet die Möglichkeit, gute Unterrichtsinhalte an viele SchülerInnen weiterzugeben. (Vgl. Ernst 2007, S. 106)

Gerade für Lehrende, die noch am Anfang ihrer Lehrtätigkeit stehen und demnach wenig Unterrichtserfahrung haben, scheint die Benutzung einer Instrumentalschule zusätzlich von Vorteil. Ein Lehrwerk zeigt einen klaren Leitfaden auf, an dem sie sich orientieren können. Zusätzlich bietet ein effektives Unterrichtswerk viele Ideen und Anregungen, die im besten Fall dazu motivieren, eigene Aufgaben für die Lernenden zu entwickeln.

Der erste Band einer Instrumentalschule ist meist so aufgebaut, dass die Lernenden keine musikalischen Vorkenntnisse brauchen. Dies kann angehenden Instrumentallehrenden zusätzlich helfen, die SchülerInnen auf eine systematische Art und Weise von Anfang an zu betreuen.

Eine geeignete Instrumentalschule deckt bereits einige Lernfelder ab. Gerade die gängigen Schwierigkeiten bzw. technischen Probleme, die viele SchülerInnen haben,

werden in einem geeigneten Unterrichtswerk angesprochen und behandelt. Dies lässt den Lehrenden die Möglichkeit, auf andere Aspekte genauer einzugehen und sich ganz explizit auf Schwierigkeiten zu konzentrieren, die die Lernenden betreffen.

Ein kurzfristiges und leicht erreichbares Ziel zu sehen oder zu kennen, kann viele SchülerInnen im Instrumentalunterricht zusätzlich motivieren: Was spiele ich als Nächstes? Was lerne ich danach? Welches Stück gibt es auf der nächsten Seite? Diese und weitere Fragen kann eine Instrumentalschule beantworten, denn ein zusammenhängendes Werk zeigt in einzelnen und aufeinander aufbauenden Kapiteln die Fortschritte an.

Mit der letzten Lektion zeigt ein Unterrichtswerk den Lernenden auch immer ein langfristiges Ziel auf und „(...) führt ihn sinnvoll und schrittweise in das Instrumentalspiel ein und gibt ihm buchstäblich gebündelt und gebunden den hoffentlich spannenden Lernstoff in die Hand.“ (Ernst 2007, S. 106). SchülerInnen erscheint es oft unmöglich, das Endstück der Instrumentalschule spielen zu können. In einem aufbauenden Unterrichtswerk lernen sie, dass sie dieses Ziel Schritt für Schritt erreichen können.

Zum Schluss sei noch gesagt, dass eine Instrumentalschule die Lernenden dazu animieren kann, alleine mit dem Lernstoff fortzufahren bzw. diesen eigenständig zu wiederholen. Gerade wenn das Unterrichtswerk übersichtlich gestaltet ist und immer einen ähnlichen und klaren Lernweg aufweist, sind die Lernenden daran gewöhnt und können sich auch selbst Lernkapitel aneignen. (Vgl. Ernst 2007, S. 106)

Neben diesen Vorteilen gibt es bei der Verwendung von Instrumentalschulen auch Nachteile, die im Folgenden aufgelistet werden.

3.1.2 Nachteile einer Instrumentalschule im Unterricht

Wie bereits erwähnt, ist die Menge und Auswahl an unterschiedlichen Lehrwerken sehr groß. Vor dem Kauf und der Verwendung einer Instrumentalschule sollte sie unter bestimmten Aspekten genauer betrachtet werden. Ein für den/die SchülerIn wenig geeignetes Unterrichtswerk sollte natürlich vermieden werden, denn dieses kann sich negativ auf die Motivation und den Lernfortschritt der SchülerInnen auswirken.

Ein Unterrichtswerk wird oft als Instrumentalschule bezeichnet. Gerade im Erwachsenenunterricht kann das Wort „Schule“ irreführend verstanden werden. Negative Erinnerungen an die Schulzeit können hervorgerufen werden, es kann das Gefühl entstehen, dass eine „Schule“ etwas für Kinder ist. Dabei ist eine Instrumentalschule „(...) eine zu Papier gebrachte und öffentlich angebotene „Lehr-Lern-Institution.“ (Ernst 2007, S. 95) Es liegt an den Lehrenden, solche Missverständnisse aufzuklären.

Es gibt einige Instrumentalschulen, die sich auf einen bestimmten Stil konzentrieren und klar zwischen klassischer Literatur und anderen Musikrichtungen, wie Blues, Jazz etc. unterscheiden. In solchen Werken ist eine stilistische Einseitigkeit verständlicherweise vorhanden und wird explizit erwünscht. Es gibt allerdings auch Schulen, die nicht auf einen bestimmten Stil ausgerichtet sind, dennoch eine Einseitigkeit in ihrer Stückauswahl zeigen. Im Unterricht sollten allerdings unterschiedliche Stile und Stücke unterrichtet werden, damit SchülerInnen eine große Bandbreite kennenlernen. Es liegt an den Lehrpersonen eine Einseitigkeit zu erkennen und wenn nötig zusätzliche Stücke in den Unterricht hinzuzunehmen.

Ähnlich wie im letzten Punkt, kann die Gefahr bestehen, dass eine Instrumentalschule ein zu einseitiges pädagogisches Konzept vorstellt, obwohl diese im besten Fall von erfahrenden Lehrenden entwickelt wurde. Dennoch hat jedes Werk eine Schwerpunktsetzung, denn die Auswahl an Stücken und Lernstrategien kann nur subjektiv erfolgen. In einem Unterrichtswerk können demnach nicht alle Lernfelder abgedeckt werden. Aus diesem Grund sollte eine Instrumentalschule nie gesondert, sondern immer mit Zusatzliteratur im Unterricht eingesetzt werden.

Ein Großteil der Instrumentalschulen ist für eine bestimmte Altersgruppe konzipiert. Für Kinder ist die Differenzierung je nach Alter angegeben, dann werden die Unterrichtswerke meist für Jugendliche und/oder Erwachsene empfohlen. Gerade

letztere Empfehlung ist sehr vage, denn Jugendliche lernen ganz anders als Erwachsene. Problematisch kann auch die genauere Altersangabe sein. Jedes Kind ist in der Entwicklung unterschiedlich und Lehrende sollten sich nicht allzu stark von der Altersempfehlung bei der Wahl des Unterrichtswerks leiten lassen. Eine Instrumentalschule für 6-8-Jährige kann sehr passend für ein 11-Jähriges Kind geeignet sein, welches in seiner Entwicklung möglicherweise noch nicht so weit fortgeschritten ist. Andersherum kann ein Heft mit vielen Zeichnungen schon zu kindlich für andere Kinder sein.

Ein weiterer Nachteil der Verwendung einer Instrumentalschule kann die vorgegebene Progression darstellen. Das Unterrichtswerk hat einen wesentlichen Einfluss auf das Tempo der Progression. (Vgl. Wolf 1963, S. 42) Jedes Unterrichtswerk hat unterschiedliche Ziele und Schwerpunkte und so können sich fünf oder sechs Stücke mit dem gleichen technischen Thema beschäftigen, während eine andere Schwierigkeit mit zwei Stücken behandelt wird. Jede/r SchülerIn hat allerdings unterschiedliche Begabungen und Schwierigkeiten und braucht demnach beispielsweise mehr Zeit mit einem Lernfeld und kann stattdessen andere Lernfelder schneller durchlaufen.

Das musikalische Lernen von Erwachsenen bezeichnet Julia Horvath als „Lernen in der Lebensspanne“, „(...) wobei bemerkt werden muss, dass es sich bei Lebensspanne nicht um eine lineare Vorstellung von Zeit handelt, sondern Zeit als Raum begriffen werden soll.“ (Horvath 2007, S. 83) Das Lerntempo kann somit nicht als objektivierbare Größe gesehen werden, sondern hängt von den Lernenden ab. Horvath ist der Meinung, dass es daher wichtig ist, dass die erwachsenen Instrumentallernenden im Laufe ihres Lernprozesses eine eigene subjektive Zeitwahrnehmung entwickeln, die für sie selbst akzeptabel erscheint. (Vgl. Horvath 2007, S. 83) Mit Gebrauch einer Instrumentalschule ist die Progression schon stark vorgegeben. Es kann demotivierend wirken, wenn erwachsene SchülerInnen merken, dass die Schule ein für ihre Verhältnisse zu schnelles Lerntempo vorgibt.

Als letzten Punkt genannt, besteht in der Benutzung eines Unterrichtswerks auch die Gefahr des nicht schülerzentrierten Unterrichts, da eine Instrumentalschule schon vorgegebene Lerninhalte aufweist. Die Vorgehensweise im Unterricht erwächst aus den Möglichkeiten der SchülerInnen und Lehrpersonen.

3.2 Beurteilungskriterien für Instrumentalschulen in der Literatur

Bevor ein Unterrichtswerk konzipiert wird, müssen zahlreiche Entscheidungen getroffen werden: Aspekte wie die inhaltliche Ausrichtung und die Verwendung von Lernmaterialien sind nur zwei von vielen Punkten, die bei der Konzeption beachtet werden müssen. Eine Schule sollte auch fächerübergreifend auf eine allgemeine Didaktik des Instrumentalunterrichts abzielen. Einige InstrumentalpädagogInnen verwenden keine Schule mit der Begründung, dass auch qualifizierte und qualitativ hochwertige Unterrichtswerke Defizite aufweisen und sind der Meinung, dass für jede/n SchülerIn ein individuelles Lernangebot zusammengestellt werden sollte. Diese Forderung ist durch die Menge an SchülerInnen und die zeitliche Begrenzung im Unterrichtsalltag fast nicht möglich. Vielmehr ist es wichtig, dass sich Lehrkräfte bewusst sind und wissen, dass auch eine Instrumentalschule, so wie ihr eigener Unterricht, ihre Grenzen hat. (Vgl. Ernst 2007, S. 106)

Deshalb fordert Peter Röbbke, dass sich Lehrende vielmehr angeregt fühlen sollen, „(...) über die Grenzen und Schwerpunkte [ihres] Unterrichts eigenständig nachzudenken, nach eigener Maßgabe für eine Auswahl von Materialien zu sorgen und mit [ihren] Schülern anschließend die Unterrichtsthemen festzulegen.“ (Röbbke 2000, S. 84)

Die ideale Instrumentalschule gibt es laut Ernst demnach nicht, und ein Unterrichtswerk sollte immer durch Zusatzmaterial (Musikstücke, Technikblätter, Improvisationen etc.) ergänzt werden. In der Regel ist ein Verzicht auf eine Schule im Alltag allerdings nicht möglich. Eine qualifizierte Schule kann das Lehren und Lernen allerdings erleichtern. (Vgl. Ernst 2007, S. 106)

Um eine qualifizierte Instrumentalschule von weniger qualifizierten Unterrichtswerken leichter und schneller unterscheiden zu können, gilt es einige Beurteilungskriterien zu beachten. Die Literatur, die sich mit Instrumentalschulen beschäftigt, listet dabei bereits unterschiedliche Kriterien zur Beurteilung von Instrumentalschulen auf. Im Folgenden werden drei unterschiedliche Betrachtungsweisen vorgestellt: 22 Kriterien der Abteilung Musikpädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 50 Kriterien von Yara Borges aus in ihrem Buch „Wie beurteile ich eine Klavierschule?“ und zum Schluss eine Liste aus Anselm Ernsts Buch „Was ist guter Instrumentalunterricht? Beispiele und Anregungen“. Die Auflistung der

unterschiedlichen Kriterien zeigt, dass jede Beurteilung ihre eigene Gewichtung haben kann. Daraus lässt sich leichter erschließen, welche Beurteilungskriterien für unterschiedliche Instrumentengruppen/Altersgruppen und nicht zuletzt für jede einzelne Lehrperson wichtig und sinnvoll sind.

3.2.1 Beurteilungskriterien nach der Abteilung Musikpädagogik des Instituts Musik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Eine Form der Beurteilung zeigt das Institut für Musik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Abteilung Musikpädagogik: dieses hat laut Yara Borges 22 Kriterien festgelegt, die wie folgt aufgelistet werden. (Vgl. Borges 2020, S. 139)

1. Hauptgedanke? Hauptanliegen?
2. Musikalische Früherziehung?
3. Spielerischer Ansatz oder streng methodischer Aufbau?
4. Zur Einführung zuerst Theorie oder Klangschulung?
5. Wann und wie werden Noten eingeführt?
6. Wird am Anfang Bewegungsschulung berücksichtigt?
7. Falls ja, ganzheitlich oder nur Arm, Hand und Finger?
8. Beginn auf weißen Tasten oder auch auf schwarzen Tasten?
9. Beginn einhändig oder gleich beidhändig?
10. Wenn beidhändig, gespiegelt vom C aus in beiden Schlüsseln?
11. Beginn mit Fünftonraum?
12. Mit oder ohne Liedgut?
13. Einbezug von 3- bzw. 4-händigem Spielmaterial?
14. Schwierigkeitsgrad zu schnell fortschreitend?
15. Mit oder ohne begleitende technische Übungen?
16. Werden Grundbewegungsformen (Portato, Legato, Staccato) sorgfältig oder beiläufig-oberflächlich eingeführt?
17. Wird das klassische Spielrepertoire chronologisch oder je nach bewegungstechnischer Anforderung verwendet?

18. Gibt es begleitende Informationen im Vorwort oder im Verlauf der Klavierschule als Hilfestellung zur technischen Ausführung?
19. Dazu begleitendes Bildmaterial für die Bewegungsschulung?
20. Schülerausgabe plus Lehrerbeiheft?
21. Berücksichtigung zeitgenössischer Musik?
22. Klassisch (E-Musik) oder Pop (U-Musik)?

Die Liste zeigt, dass man eine Instrumentalschule unter vielen Aspekten untersuchen kann und deckt damit schon eine große Bandbreite ab: Repertoirefragen werden beispielsweise in den Punkten 12, 21 und 22 hinterfragt, Fragen, die die grundlegenden Aspekte des Klavierlernens betreffen, wie beidhändiges oder einhändiges Spiel, Beginn im Fünftonraum u.v.m. werden mit Punkten 9, 10, 11, 15 abgedeckt. Interessant ist dabei jedoch, dass Fragen, wie das Erlernen des Rhythmusgefühls, Erklärung der Taktarten, Improvisationsfragen, Kammermusik etc. ausgelassen werden. Mit den Punkten 2 (Musikalische Früherziehung) und 3 (Spielerischer Ansatz oder methodischer Aufbau) zeigt sich, dass die Liste wohl auch eher für die Beurteilung einer Instrumentalschule bzw. Klavierschule für Kinder geeignet ist. Ein spielerischer Ansatz in einer Instrumentalschule für Erwachsene ist dabei nicht zwingend von Nachteil, die mögliche Musikalische Früherziehung würde bei Erwachsenen aufgrund des langjährigen Zurückliegens als Kriterium nicht so ins Gewicht fallen.

3.2.2 Beurteilungskriterien nach Yara Borges

Eine ausführlichere und genauere Liste, die laut der Autorin an vorherige angelehnt ist, stellt Yara Borges in ihrem Buch „Wie beurteile ich eine Klavierschule?“ vor. Obwohl Borges sich in ihren Beurteilungskriterien auf Klavierschulen bezieht, könnten diese in vielen Punkten auch allgemein für Instrumentalschulen gelten. Ihre Liste erweitert sie auf 50 Kriterien und teilt diese in acht Überbegriffe:

1. Pädagogische Hinweise
2. Entwicklung des musikalischen Gehörs
3. Klangvorstellung und Tonbildung
4. Bewusstsein des Gesamtkörpers
5. Musikalische Notation
6. Gestaltungselemente
7. Repertoire
8. Präsentation

Im Folgenden wird genauer auf die Überbegriffe eingegangen und beschrieben, welche Kriterien / Fragen diese beinhalten. Dabei werden einige genauer erläutert.

Zu 1.: Pädagogische Hinweise

1. *Welche sind die im Vorwort beschriebenen Lernziele?* Die HerausgeberInnen fassen ihre Lerninhalte und -ziele meist im Vorwort zusammen.
2. *Lassen sich die im Vorwort beschriebenen Lernziele unter einem Hauptgedanken zusammenfassen?*
3. *Werden Anregungen zum Üben gegeben, oder wird dies vollständig dem Lehrer überlassen?* Tipps zum Üben können gerade AnfängerInnen helfen sinnvolles Üben zu lernen.
4. *Gibt es sowohl eine Schülersausgabe als auch ein Lehrerbeiheft?* Durch ein Lehrerbeiheft kann der Text in der Schülersausgabe auf das Nötigste reduziert werden.

5. *Wird das Auswendiglernen berücksichtigt?* Laut Borges sollen die SchülerInnen von Beginn an mit dem Auswendiglernen eines Werkes vertraut gemacht werden.

(Vgl. Borges 2020, S. 19)

Zu 2.: **Entwicklung des musikalischen Gehörs**

6. *Sind Elemente der musikalischen Früherziehung integriert?* Hier wird der Frage nachgegangen, ob AnfängerInnen bereits eine musikalische Früherziehung erlebt haben und wenn nicht, ob die Instrumentalschule genug Angebot beinhaltet, um dies zu kompensieren.

7. *Wird das Singen einbezogen?*

8. *Zuerst elementare Musiklehre oder Entwicklung des Klangsinns?*

9. *Gibt es Stücke, welche nach Gehör gespielt werden?*

10. *Wird Transposition gefördert?* Das Transponieren von Stücken erweist sich für die Entwicklung des musikalischen Gehörs von großem Vorteil.

11. *Werden Grundbegriffe der Harmonielehre eingeführt und praktisch umgesetzt?* Auf welche Art werden Dur/Moll vorgestellt?

12. *Wird Rhythmuserfahrung mit Körperbewegung verknüpft?* Beinhaltet die Schule Klatsch- und Gehübungen?

13. *Werde Rhythmusübungen mit Wörtern kombiniert?*

14. *Werden rhythmische Vorübungen zu Stücken angeboten?* Um einen besonderen Rhythmus eines Stückes zu lösen und kennen zu lernen, können rhythmische Vorübungen von Vorteil sein.

(Vgl. Borges 2020, S. 20f)

Zu 3.: **Klangvorstellung und Tonbildung**

15. *Wird das innere Hören von Anfang an entwickelt?* Das innere Hören stellt eine wichtige Voraussetzung zur Förderung der Klangvorstellung dar und kann mit dem Singen einiger Takte eines Kinderliedes, ohne dass diese aufgeschrieben sind, gefördert werden.

16. *Wird Improvisation berücksichtigt?*

17. *Wie wird die Tonbildung eingeführt?* Tonbildung bedeutet hier, den Vorgang einen differenzierten Klang zu erzeugen und sich zu hinterfragen, wie man diesen Ton erklingen lassen will.

18. *Gibt die Klavierschule Anregungen für die Entwicklung eines individuellen Musikgeschmacks?* Eine Instrumentalschule sollte laut Borges die Möglichkeit bieten, den Musikgeschmack bereits bei AnfängerInnen zu verfeinern und den musikalischen Horizont zu erweitern, indem diese unterschiedliche Stücke beinhaltet.

(Vgl. Borges 2020, S. 21f)

Zu 4.: **Bewusstsein des Gesamtkörpers**

19. *Wird Aufrichtung, Sitzhöhe und Sitzdistanz behandelt?*

20. *Wird Bewegungsschulung von Beginn an berücksichtigt? Wenn ja: bezieht sie sich auf den ganzen Körper oder nur auf den Arm, die Hand oder die Finger?* Um die Koordination des gesamten Spielapparats zu fördern, sollten Bewegungen, die das Klavierspiel betreffen, von Anfang an integriert werden und sich dabei auf den gesamten Körper beziehen.

21. *Gibt es begleitendes Bildmaterial zur Bewegungsschulung?*

22. *Wird die Handhaltung behandelt?*

23. *Wann wird der Daumen erstmals beteiligt?*

24. *Beginn auf weißen oder (auch) schwarzen Tasten?*

25. *Wird der Tastsinn zur Orientierung auf der Tastatur genutzt?* Das hin und her Schauen zwischen Notenblatt und Tastatur kann für das freie Musizieren hinderlich sein. Deshalb ist eine frühe Entwicklung des Tastsinns sinnvoll, damit die AnfängerInnen sich problemlos auf der Tastatur orientieren können.

26. *Spielbeginn mit Portato oder Legato?*

27. *Gibt es begleitende Hinweise als Hilfestellung zur technischen Ausführung?*

28. *Gibt es begleitende technische (Vor-) Übungen?*

(Vgl. Borges 2020, S. 22ff)

Zu 5.: **Musikalische Notation**

29. *Wird grundsätzlich ein anschaulich-spielerischer oder ein abstrakt-theoretischer Ansatz verfolgt?* Ein anschaulich-spielerischer Ansatz meint dabei, dass anfangs nur notwendigste Informationen zur Musiknotation gegeben werden, beim abstrakt-theoretischen Ansatz werden detailreiche Notationsregeln aufgelistet.

30. *Wie wird die Notation der Tonhöhen eingeführt?* Das Erlernen des Notensystems ist eine wichtige Aufgabe für Lehrende und Lernende und kann auf verschiedene Art und Weise vermittelt werden, wie z.B. anhand von nur drei Linien oder direkt im Klavier-Notensystem u.v.m.

31. *Wie wird die Notation der Noten- bzw. Pausenwerte eingeführt und welcher Wert kommt zunächst vor?* Diese Frage befasst sich damit, ob Notenwerte mit spielerischen rhythmischen Klatschspielen, Illustrationen (Kuchen) oder mit trockenen Erklärungen wie „Das ist eine halbe Note.“ vermittelt werden.

32. *Zu welchem Zeitpunkt beginnt das Spiel nach Noten?*

33. *Werden die Notenschlüssel gleichzeitig oder nacheinander eingeführt?*

34. *Werden melodische Intervalle bewusstgemacht?* Durch das Aufmerksam-Machen der Intervalle kann man die Lernenden auf Tonabstände sensibilisieren und kann das Notenlesen erleichtern.

(Vgl. Borges 2020, S. 24f)

Zu 6.: **Gestaltungselemente**

35. *Wann und wie werden dynamische Bezeichnungen eingeführt?*

36. *Werden Bezeichnungen für Tempo, Charakter und Agogik eingeführt?*

37. *Wird der Sinn für den Takt vermittelt?* Die Lernenden sollten für den starken und schwachen Taktschwerpunkt sensibilisiert werden.

38. *Enthält die Klavierschule Stücke mit wechselnder Taktart?*

39. *Werden Anschlagarten wie Portato, Legato und Staccato sorgfältig eingeführt?*

40. *Werden Artikulationsbögen eingeführt?*

41. *Wird der Sinn für Phrasierung entwickelt?* Das Singen bietet den Lernenden auf eine natürliche Art und Weise die Möglichkeit eine musikalische Phrasierung zu spüren und nachempfinden zu können.

(Vgl. Borges 2020, S. 25f)

Zu 7.: **Repertoire**

42. *Wie ist die stilistische Repertoirebreite der Klavierschule?*

43. *Mit oder ohne Liedgut?*

44. *Wurde zeitgenössisches Repertoire berücksichtigt?*

45. *Enthält die Klavierschule auch polyphone Stücke?* „Zur Entwicklung des Gehörs und der melodischen Wahrnehmungsfähigkeit, aber auch zur Förderung der Unabhängigkeit der Hände sind polyphone Stücke besonders prädestiniert“, so Borges.

46. *Wie ist die Steigerung des Schwierigkeitsgrades der Stücke?*

47. *Wurde mehrhändiges Spielmaterial einbezogen?*

48. *Herkunft der Stücke.* Es handelt sich hier um die Repertoirebreite der Instrumentalschule.

(Vgl. Borges 2020, S. 27f)

Zu 8.: **Präsentation**

49. *Wie ist die Präsentation der Klavierschule?*

50. *Ist die Klavierschule schwarz-weiß oder bunt illustriert?*

(Vgl. Borges 2020, S. 28)

Yara Borges 50 Kriterien zur Beurteilung einer Instrumentalschule zeigen noch mehr, unter wie vielen Aspekten eine Schule untersucht werden kann. Im Gegensatz zur ersten vorgestellten Liste, geht Borges viel detaillierter auf Fragen des Rhythmus, des Bewusstseins des Gesamtkörpers und allgemeine Gestaltungselemente ein. Durch die Einteilung in acht Überpunkte, die in sich im Aufbau und Inhalt sehr schlüssig sind, bietet dieser Beurteilungskatalog eine nützliche Übersicht über die Vielzahl an

möglichen Beurteilungskriterien. Obwohl die Liste 50 Punkte enthält, beinhaltet sie nicht die Frage, ob eine Instrumentalschule für Einzel- oder Gruppenunterricht geeignet ist. Das mag vielleicht aus dem Titel ersichtlich sein, aber einzelne Schulen, die eigentlich für den Einzelunterricht konzipiert sind, können auch für den Gruppenunterricht verwendet werden, wenn man diese adaptiert.

3.2.3 Beurteilungskriterien nach Anselm Ernst

Bevor mit einer Auflistung an Beurteilungskriterien nach Anselm Ernst fortgefahren wird, werden 4 Aspekte bzw. Kompetenzen beschrieben, die nach Ernst eine Instrumentalschule vermitteln sollte.

Erstens sollten Unterrichtswerke die *Musizierkompetenz* der SchülerInnen aufbauen. Sowohl im Solo- als auch im Ensemblespiel sollte die Gestaltungsfähigkeit vermittelt werden und damit auf die musikalische Zukunft hinführen. (Vgl. Ernst 2007, S. 96)

Zweitens fordert Ernst, dass ein Unterrichtswerk in Hinblick auf z.B. instrumentale Spieltechnik und sensiblen Umgang mit dem Körper dabei helfen sollte, die *Spielkompetenz* zu entfalten. (Vgl. Ernst 2007, S. 97)

Auch die *Lesekompetenz* stellt einen wichtigen Punkt dar: auf breiter Basis sollten die SchülerInnen in der Lage sein, sicher und geläufig vom Blatt spielen zu können und damit eigenständig zu interpretieren und „von sich aus“ musizieren zu lernen.

Als letzte Kompetenz nennt Ernst die *Lern- und Übekompetenz*: SchülerInnen sollten das „Lernen lernen“ und „Üben lernen“, um sich auch selbstständig etwas erarbeiten zu können. (Vgl. Ernst 2007, S. 97)

Diese vier Kompetenzen sollte jede Instrumentalschule nach Ernst idealerweise abdecken.

Beurteilungskriterien, die bisher in der Auflistung noch nicht vorgekommen sind und scheinbar unwichtige Punkte, aber dennoch von Bedeutung sind, so Anselm Ernst, sind Verlag, Erscheinungsjahr und Titel der Instrumentalschule. Verlage stehen unter Konkurrenz, eine erfolgsversprechende Schule in einem Verlag beantwortet ein anderer großer Verlag mit einer ebenfalls erfolgsversprechenden Schule. Dies ist ein

nicht enden wollender Kreislauf und somit kommen viele Schulen auf den Markt, die scheinbar hohe Qualität aufweisen, sich inhaltlich möglicherweise gar nicht so unterscheiden, denn auch kleinere und nicht so bekannte Verlage bringen Klavierschulen heraus.

Noch wichtiger erscheint hierbei die Betrachtung des Erscheinungsjahres: dadurch, dass ein ständiger Wechsel des Marktes vorherrscht, veralten Instrumentalschulen schnell und sollten laut Anselm Ernst spätestens nach 10 Jahren überarbeitet werden. Eine überarbeitete Auflage sollte die Veränderung bzw. Aktualisierung der Sprache, die Auswahl der Musikstücke und die Abfolge der Lernschritte und vieles mehr mit sich bringen.

Als letzten der scheinbar unwichtigen Punkte nennt Ernst den Titel. Ein besonders aussagekräftiger Titel sagt noch nichts über den Inhalt der Schule aus. Der Inhalt sollte getrennt betrachtet werden. (Vgl. Ernst 2007, S. 97f)

Anselm Ernst nennt auch das Vorwort als Beurteilungskriterium. Allein durch den Text wird deutlich, mit wie viel Ideenreichtum, Sorgfalt und „Erprobungspotential“ die Schule entwickelt wurde. Wenn sie nur von pädagogischen Floskeln und Wörtern wie „anschaulich, ganzheitlich, lustvoll, motivierend (...)“ (Ernst 2007, S. 98) gespickt ist, ist eine genauere Durchsicht vonnöten.

Wichtig ist laut Ernst auch die Betrachtung des Aufbaus einer Instrumentalschule. Folgende Fragen sollten dabei gestellt werden, wie: Ist die Schule nach der Fachdidaktik des Instruments aufgebaut? In welcher Reihenfolge werden die Lerngegenstände präsentiert? Lektionen bzw. Kapitel sollten zum Beispiel unbedingt Lernfelder wie, Lieder und Musizierstücke, Spieltechnik, Gehörbildung, Musiklehre, Rhythmusschulung und Improvisation beinhalten. „Neben Aspekten der Sach-Logik, d.h. dem instrumentalspezifischen und fachlich-musikalischen Vorgehen, sollten auch Aspekte der Psycho-Logik eine Rolle spielen, also altersgemäße (...) Wortwahl (...)“ (Ernst 2007, S. 99)

Viele Instrumentalschulen sind mit einer genaueren Altersangabe, verallgemeinernd für Kinder, Jugendliche oder Erwachsene oder auch für AnfängerInnen ausgeschrieben. Ein/e AnfängerIn, so Harry W. Schröder, muss allerdings nicht gleich ein „Anfänger im Musizieren“ sein. (Vgl. Schröder 1995, S. 5) Gerade Erwachsene haben in ihrem privaten Umfeld schon viel Musik gehört oder auch an einem anderen

Instrument musiziert und sind keinesfalls „musikalische AnfängerInnen“. „Je früher die Schule den Beginn in Bezug auf das Alter ansetzt, desto weniger setzt sie voraus.“ (Ernst 2007, S. 99)

Bereits bei Harry W. Schröder angesprochen ist auch die Progression ein wichtiger Beurteilungspunkt. Jeder Instrumentalschule kann man verallgemeinernd ein eigenes Lerntempo zuordnen, allerdings sollte die Schule mehrere Lernwege anbieten und der Lehrkraft die Möglichkeit bieten, Stücke überspringen zu können, falls dies das Können der Lernenden zulässt. Langsam lernende SchülerInnen brauchen hingegen Zusatzmaterial, welches ebenfalls in der Schule enthalten sein sollte. (Vgl. Ernst 2007, S. 100)

Als weiteren Punkt der Beurteilung ist die Reichweite, die eine jede Instrumentalschule erreichen sollte. Damit meint er den spieltechnischen und musikalischen Lernstand, der am Ende der Schule erreicht werden sollte. Dabei ist Ernst der Meinung, dass die Reichweite tendenziell nachlässt: „Die Lernschritte werden kleiner, die Lernbereiche zahlreicher, das Bildmaterial wird vielfältiger und der am Ende erreichte Lernstand geringer.“ (Ernst 2007, S. 100) Es ist dabei umso wichtiger sich von den zahlreichen, oft ansprechenden, aber zum Lerninhalt nicht beitragenden Bildern und Texten, nicht in die Irre führen zu lassen, um den eigentlichen Inhalt schnell herauskristallisieren zu können.

Außerdem ist wichtig zu betrachten, ob das Unterrichtswerk eher für Einzel- oder Gruppenunterricht geeignet ist. Eine Schule für den Gruppenunterricht erleichtert der Lehrperson natürlich in vielen Fällen das Suchen nach geeigneter Literatur für mehrere SpielerInnen und bietet Ideen den Gruppenunterricht auf eine abwechslungsreiche Art zu gestalten.

Ein weiteres Beurteilungskriterium ist die Auswahl des Spielmaterials. Werden unterschiedliche Stücke und Genres vorgestellt? Gibt es sowohl bekanntes als auch unbekanntes Spielmaterial? Wurden die Stücke arrangiert und wenn ja, wie klingt dieses Arrangement? Fragen wie diese sind nur eine Auswahl von einigen, die dazu gestellt werden könnten. Laut Anselm Ernst kann eine Instrumentalschule auch sinnvoll sein, wenn sie nur auf ein Musikgenre ausgerichtet ist. Dies sollte allerdings explizit gekennzeichnet sein. Es ist auf jeden Fall wichtig darauf zu achten, dass auch einfache Stücke, gerade am Anfang, für die Lernenden und Lehrenden attraktiv sind und musikalische Qualität besitzen. (Vgl. Ernst 2007, S. 101)

Ein nächster Betrachtungspunkt widmet sich der Spieltechnik. Oft werden technische Probleme, so Ernst, mit einem Zeigefinger behandelt. Dabei sollte die Spieltechnik jedoch nicht auf Angst basieren, sondern „(...) sehr sorgfältig und korrekt, jedoch auch mit viel Optimismus und Ermunterung auf allen Altersstufen (...)“ vermittelt werden. (Ernst 2007, S. 102) Tonleitern und bekannte spieltechnische Übungen müssten in Instrumentalschulen nicht enthalten sein, da ein solches Lernmaterial als Voraussetzung der Lehrenden gesehen und so etwas immer unabhängig von der Instrumentalschule gelernt und gelehrt werden sollte. (Vgl. Ernst 2007, S. 102)

Die Behandlung der Spieltechnik zeigt nur ein Lernfeld von vielen auf. Eine Instrumentalschule sollte auch die Lernfelder Improvisation, Anleitung zum Blattspiel, motivierende Einführung in die elementare Musiklehre, fantasievolle Aufgaben für Rhythmus und Gehörschulung, Hinführung zum Auswendigspiel, mentales Üben und vor allem eine Erläuterung zum sinnvollen Üben beinhalten. (Vgl. Ernst 2007, S. 102 f)

Oft enthält ein Unterrichtswerk sehr viel Text. Eine Untersuchung, an wen sich der Text eigentlich richtet, ist wichtig. Das Vorwort richtet sich meist an Lehrende und Eltern, der Text in der Schule sollte aber keine Didaktik-Lehre darstellen, sondern sich an die Lernenden richten. Umfang sowie Inhalt des Textes und der quantitative Unterschied zwischen Text und Notentext sollten daher kritisch beurteilt werden.

Viele Instrumentalschulen sind für Kinder konzipiert und enthalten eine große Anzahl an Bildern. Sicherlich ist eine kindgerechte und ansprechende Bebilderung in manchen Schulen sinnvoll, jedoch muss die Frage gestellt werden, ob sie für den Inhalt hilfreich ist oder nur vom wesentlichen Lerninhalt ablenkt. Eine Identifikationsfigur, ein Bild zu einer Improvisationsgeschichte oder eine zeichnerische Erklärung zur Haltung sind Grafiken, die den Lernenden sicherlich helfen, Komplexes spielerisch zu verstehen. Laut Ernst hängen ästhetische und musikalische Bildung zusammen. (Vgl. Ernst 2007, S. 103)

Einige Instrumentalschulen enthalten außerdem eine CD. Hier verhält es sich ähnlich wie mit der Bebilderung, denn auch die Einspielungen der CD sollten kritisch betrachtet werden. Eine CD kann sicher helfen, die erlernten Stücke zu Hause nochmals zu wiederholen oder motivieren das Stück zu üben. Allerdings ist es hierbei wichtig, dass die Aufnahmen professionell, interessant und klanglich schön sind. Weiters ist es

wichtig, dass bereits von Anfang an die AnfängerInnen mit Hilfe der CD eine musikalisch gehaltvolle Begleitung abspielen können. Bietet die CD gute Nachspielübungen im Hinblick auf Rhythmus und Gehörschulung und sind die Musikstücke stilgerecht vorgetragen, sind weitere Aspekte, auf die die CD untersucht werden muss. (Vgl. Ernst 2007, S. 104)

Zuletzt nennt Anselm Ernst zwei weitere Punkte: die Fachlichkeit und die pädagogische Konzeption. In Bezug auf die Fachlichkeit sollten die Anregungen, Anleitungen, Informationen und Darstellungen natürlich fachlich korrekt dargestellt und beschrieben sein. Lässt sich eine umfassende Unterrichtserfahrung der VerfasserInnen erkennen? Bieten diese originelle und interessante Unterrichtsideen an? Kann man einen musikalischen Bildungshorizont erkennen? Diese und weitere Fragen sollten unbedingt gestellt werden. (Vgl. Ernst 2007, S. 105)

4 Klavierschule für Erwachsene: Notwendige Inhalte und Beurteilungskriterien

In den Kapiteln „Vor- und Nachteile einer Instrumentalschule im Unterricht“ wurden positive und negative Punkte für die Benutzung einer Instrumentalschule aufgezählt und festgestellt, dass es die ideale Klavierschule nicht gibt. Obwohl jede unter vielen Entscheidungen der AutorInnen entworfen wurde, weist jedes Unterrichtswerk Mängel auf, da es nur unter subjektiver Betrachtung konzipiert werden kann und es dadurch meistens zu einer einseitigen Sichtweise kommt. Außerdem sind SchülerInnen und Unterrichtssituationen so vielfältig, dass es schlichtweg unmöglich ist „die eine ideale Klavierschule“ zu entwerfen. Dennoch kann die Verwendung einer Instrumentalschule im Unterricht von Vorteil sein: gerade für unerfahrene Lehrende kann ein vorhandenes Unterrichtswerk eine sinnvolle Leitlinie darstellen; es bietet Orientierung und ermöglicht es, mit der Zeit den eigenen Unterrichtsstil zu entwickeln. Außerdem ist eine Instrumentalschule in Anbetracht der vielen SchülerInnen, die Lehrende gleichzeitig unterrichten müssen, hilfreich: ein passendes Unterrichtswerk bietet bereits eine hilfreiche Auswahl an Stücken und Übungen, die durch zusätzliches Unterrichtsmaterial ergänzt werden können.

Die größte Anzahl an Instrumentalschulen ist für Kinder und oft mit einer genaueren Altersangabe konzipiert. Harry W. Schröders stellt in seinem „Handbuch der Klavierschulen“ (Erscheinungsjahr 1995) insgesamt 103 Klavierschulen vor, davon sind laut seinen Angaben 15 für Erwachsene bzw. manchmal auch für Jugendliche/Erwachsene geeignet. Anhand dieses Verhältnisses ist unschwer zu sehen, dass es weit weniger Klavierschulen für Erwachsene gab. (Vgl. Schröder 1995, S. 5) Dies hat sich bis heute nicht stark verändert.

Die von ihm vorgestellten Klavierschulen für Erwachsene entstanden zwischen den Jahren 1943 und 1992 und weisen hauptsächlich ein mittelschnelles bis schnelles Lerntempo auf. Ausnahmen sind dabei die Klavierschule von James Bastien „Klavierschule für Anfänger von 12-80 Jahren“ und von John Thomson „Adult piano book“; diese sind allerdings nur zwei von insgesamt 15 Klavierschulen, die eine langsamere Progression aufweisen. Interessant ist dabei, dass Schröder alle anderen Klavierschulen als Werke mit einem schnellen Lerntempo beurteilt. Das lässt die Frage offen, ob Erwachsene schneller lernen als Kinder oder die Unterrichtswerke nur

deshalb ein schnelleres Lerntempo aufweisen, da von Erwachsenen erwartet wird, dass sie schneller lernen. (Vgl. Schröder 1995, S. 19ff)

Ob eine Instrumentalschule im Unterricht mit Erwachsenen verwendet wird oder nicht, ist jeder einzelnen Lehrkraft überlassen. Eine Benutzung ist nicht verkehrt, den Lehrenden sollten allerdings die Grenzen einer Instrumentalschule bewusst sein.

Im folgenden Kapitel werden daher wichtige Merkmale aufgelistet, die eine Klavierschule für Erwachsene unbedingt beinhalten sollte. Die beschriebenen Punkte sind aus der genauen Betrachtung der unterschiedlichen Motivationen und Besonderheiten erwachsener SchülerInnen entstanden, dennoch können aber viele Ergebnisse auch auf den Unterricht mit Kindern übertragen werden.

4.1 Notwendige Inhalte und Aspekte einer Klavierschule für Erwachsene

Die insgesamt 16 notwendigen Inhalte und Aspekte werden in drei Kategorien eingeteilt: *Didaktischer Rahmen*, *Praktisches Spiel* und *Übep Praxis*. Dies geschieht zum einen, um einen klaren Überblick zu schaffen aber auch, um diese sinnvoll zu gruppieren. Dabei liegt es in der Natur der Sache, dass sich manche Aspekte überschneiden können. In der Auflistung der einzelnen Aspekte gibt es keine Progression in ihrer Bedeutung. Vielmehr sind sie so aufgelistet, wie ein/e BetrachterIn eine Klavierschule bei der Auswahl der Reihe nach untersuchen könnte. Im Anschluss werden sie näher beschrieben.

Didaktischer Rahmen:

1. Lehrenden-Vorwort
2. Fragebogen
3. Bebilderung
4. Text

5. Progression
6. Ziele
7. Wiederholungen
8. Selbstständigkeit am Instrument

Praktisches Spiel:

9. Repertoire
10. Ensemblespiel
11. Improvisation

Übepraxis:

12. Technische und motorische Übungen
13. Üben-Üben
14. Gehörschulung
15. Entspannungs- und Körperbewusstseinsübungen
16. Betrachtung Gesamtkörper

Didaktischer Rahmen

Zu 1.: Lehrenden-Vorwort

Als erster Aspekt sei hier das *Lehrenden-Vorwort* genannt, welches ein eigenes, loses Blatt in der Instrumentalschule sein kann oder vor der Verwendung für die Lehrkraft herausgetrennt wird. Das bedeutet nicht, dass das Lehrenden-Vorwort inhaltlich so geschrieben ist, dass erwachsene SchülerInnen es nicht lesen sollten. Vielmehr geht es darum, dass Lehrende in diesem explizit angesprochen werden. Einige Klavierschulen für Kinder beinhalten auch ein separates Lehrenden-Heft, welches wiederum eine starke Progression vorgeben kann. Ein Lehrenden-Vorwort in einer Klavierschule für Erwachsene soll die Lehrenden mehr auf deren mögliche

Motivationen, denkbare Besonderheiten und Aspekte, auf die im Instrumentalunterricht mit Erwachsenen zu achten ist, aufmerksam machen. Dies wären beispielsweise das Lebendige Musizieren, SchülerIn-LehrerIn-Verhältnis, verschiedene individuelle Unterrichtsziele Erwachsener und vieles mehr. Ein Lehrenden-Vorwort sollte dabei als Einleitung für die Klavierschule gelten, in der konkret darauf hingewiesen wird, dass die Schule durch eigenes Material und Ideen erweitert werden sollte.

Zu 2.: Fragebogen

Ein weiterer hilfreicher Aspekt einer Klavierschule für Erwachsene kann ein heraustrennbarer *Fragebogen* darstellen. Dieser Fragebogen kann Fragen wie: Wieso habe ich jetzt mit dem Klavierunterricht angefangen? Wieso fange ich mit dem Instrument Klavier an? Was mag ich am Klavier? Was möchte ich in den nächsten 5 Stunden, im nächsten halben Jahr, Jahr ... lernen? Kenne ich bereits ein Stück, welches ich lernen möchte? Welche Musik höre ich gerne? Welche Musik macht mich glücklich, welche traurig? Was erwarte ich mir vom Unterricht? Diese und weitere Fragen beziehen sich auf die im Kapitel „Motivationen zum Erlernen eines Instruments“ und „Besonderheiten im Instrumentalunterricht mit Erwachsenen“ beschriebenen Aspekte und zeigen, dass sich Erwachsene bereits vor ihrem Unterricht mit ihrer Entscheidung, ihren Wünschen, Zielen etc. auseinandersetzen. Gerade im *partnerschaftlichen* Klavierunterricht, in dem eine gute Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden vorherrscht und diese voneinander lernen können, kann der ausgefüllte Fragebogen als Basis für ein Gespräch über die zukünftige Unterrichtsgestaltung genutzt werden. Der Fragebogen braucht im Unterricht allerdings auch nicht besprochen werden. Er kann weggelegt und nach einem Jahr wieder herausgeholt werden, denn er gilt in erster Linie dazu, den Lernenden eine bessere Selbsteinschätzung zu geben: Was hat sich in dieser Zeit (musikalisch) verändert? Waren die Erwartungen zu groß/klein? Was hat besonders Spaß gemacht? Diese und ähnliche Fragen könnten dann aufkommen und weiter beantwortet werden. Der Fragebogen soll hier als ganz persönliches Feedback gelten, das Raum für weitere Fragen geben soll.

Zu 3. **Bebilderung**

Betrachtet man Instrumentalschulen für Kinder, sind diese oft mit vielen Bildern versehen, um die Schule ansprechender und kindgerechter zu gestalten. Oft zeigen Zeichnungen spielerische Erklärungen oder ein „Maskottchen“, die die Kinder durch die Instrumentalschule führen. Wie Anselm Ernst in seinen Beurteilungskriterien schreibt, ist es wichtig darauf zu achten, dass diese einen didaktischen Nutzen aufweisen und den eigentlichen Inhalt nicht verdrängen: eine Instrumentalschule, die zu stark illustriert ist, lenkt ab und trägt nicht zum eigentlichen Inhalt bei. Schöne, ästhetische Zeichnungen können allerdings eine Improvisationsidee oder die Erklärung zur Fingerhaltung unterstützen und so den Lernenden in ihrer Vorstellung helfen. Es ist verständlich, dass eine große Anzahl an Bildern für manche Erwachsene zu kindlich erscheinen kann, jedoch können ästhetisch ausgewählte Bilder, die zum Repertoire passen, helfen, eine Seite ansprechender zu gestalten.

Zu 4.: **Text**

Im Kapitel „Persönliche Besonderheiten erwachsener SchülerInnen“ wurde beschrieben, dass Erwachsene oft durch ihren Beruf oder schulische Erfahrungen eher intellektuell an das Musizieren herangehen. Erkennen sie ein Problem, möchten sie dies oft auf intellektueller Ebene lösen. Möglicherweise verstehen sie eine technische Schwierigkeit nicht, wollen diese erklären und mit Worten beschreiben. Worte und Texte sollen offenbar dabei helfen, das Problem zu erklären. Aus diesem Grund soll hier auch der Aspekt *Text* als Element einer Klavierschule genannt werden. Theoretische Texte und eine intellektuelle Herangehensweise sind nicht zwingend negativ zu beurteilen, allerdings lösen sich Blockaden und Verspannungen oft durch das aktive Tun/Musizieren und (Nach-)Fühlen der Bewegungen und nicht durch eine theoretische Herangehensweise. Theorie lässt sich beispielsweise auch im Spiel vermitteln (Intervalle hören, Stufentheorie anhand eines Blues herausfinden usw.) und bedarf nicht unbedingt einer schriftlichen Erklärung. Auch Thorsten Pabst merkt an, dass Klavierschulen für Erwachsene oft nicht den Erwartungen nach Kreativität, musikalischer Vielfalt und ausdrucksvollem Spiel gerecht werden und gibt ein Beispiel für eine sehr theorielastige Klavierschule. (Vgl. Pabst 2002, S. 115) Ein zu theoretischer Text kann demnach zu intellektuell und praxisfern wirken.

Zu 5.: Progression

Im Kapitel „Nachteile einer Instrumentalschule im Unterricht“ wurde bereits festgestellt, dass eine Instrumentalschule wesentlichen Einfluss auf das Tempo der *Progression* hat. Die AutorInnen der Schulen entscheiden sozusagen von vorneherein, wie lange sich die Instrumentalschule mit einem Thema beschäftigen wird. In einem Unterrichtswerk mit schneller Progression kann auf jeder Seite ein neues Stück vorhanden sein, welches eine neue Schwierigkeit anspricht. Andere beschäftigen sich mit technischen Fragen (wie z.B. Legato-Spiel, einer neuen Taktart etc.) ein ganzes Kapitel lang. Daraus ergibt sich, dass die Progression in einer Klavierschule für Erwachsene angesprochen werden sollte. Die einzelne Lehrperson kann und sollte die mögliche Statik an Progression mit ergänzenden Stücken und externem Inhalt auflockern. Eine Instrumentalschule kann aber auch die Frage nach der Progression offenlassen, indem sie ein Repertoire an Zusatzmaterial anbietet. Dieses Zusatzmaterial kann in einem externen Heft zusammengebunden sein und soll SchülerInnen keinesfalls das Gefühl geben, dass sie langsam Fortschritte machen, wenn sie auch Stücke aus dem Zusatzheft spielen. Vielmehr soll es ein Ansporn sein, sich auch länger mit einem Aspekt zu beschäftigen oder sich auch selbst auf die Suche nach passenden Stücken zu begeben. Heutzutage ist es sehr leicht im Internet Notenmaterial⁸ zu finden und der Unterrichtsalltag zeigt auch, dass erwachsene SchülerInnen eigene Stücke in den Unterricht mitbringen, die sie spielen wollen. Mithilfe eines Zusatzheftes und dem Gedanken, dass eine Instrumentalschule eine solide Ausgangsbasis darstellt, die ganz individuell variiert werden kann, werden die Lehrenden nicht in ihrer Unterrichtsgestaltung beeinflusst. Im Gegenteil: im gemeinsamen Gespräch lassen sich Wünsche umsetzen und die Progression leichter verändern. Indem Lehrende angepasstes Zusatzmaterial in den Unterricht miteinfließen lassen, werden sie auch den Empfehlungen für den Instrumentalunterricht mit Erwachsenen nach Thorsten Pabst gerecht und können einen *individuellen* und *bedürfnisorientierten Klavierunterricht* (Vgl. Empfehlungen für den Instrumentalunterricht nach Thorsten Pabst) gestalten ohne auf die Benutzung einer Klavierschule verzichten zu müssen.

⁸ Noten aus dem Internet können oft mangelhaft gesetzt sein. Deswegen ist darauf zu achten, dass es eine geeignete Ausgabe ist und Aspekte, wie richtige Dynamikangaben, Tempoangaben etc. erfüllt sind.

Zu 6.: **Ziele**

Mit der Progression verbunden ist die Frage nach (Zwischen-) *Zielen* in einer Klavierschule. Wie für Kinder ist es auch für Erwachsene hilfreich, Ziele zu benennen, an denen sie sich orientieren können. Dabei ist es klar, dass ein 8-jähriges Kind persönliche Ziele anders definiert (vielleicht auch anders definieren will/kann) als Erwachsene. Große oder „unerreichbar“ scheinende Ziele können oft negativen Einfluss haben: das letzte Stück (als großes Ziel) einer Klavierschule kann dabei schon Stress hervorrufen, denn es scheint unmöglich, es irgendwann spielen zu können. Sind allerdings Zwischenziele sichtbar oder besser gesagt *hörbar*, können sich die SchülerInnen Stück für Stück an diese herantasten. Erwachsene erkennen ihren Fortschritt oft nicht an, sind mit sich seltener zufrieden und dabei sind die besten Ziele für Erwachsene diejenigen, die sie sich selbst setzen. (Vgl. Grimmer/Schroth 2004, S. 24) Eine Klavierschule für Erwachsene soll ganz klar Zwischenziele aufzeigen und sichtbar machen, zum Beispiel mit einer Wiederholung eines Stücks, einer Übung oder einer Auflistung, was alles im Kapitel behandelt und gelernt wurde. Hier sei auch genannt, dass die Ziele unterschiedlichen Charakters sein können. Ein Ziel kann es zum Beispiel sein, das zu lernende neue Stück komplett oder im Tempo spielen zu können. Ziele sind aber so unterschiedlich wie die SchülerInnen selbst. Es soll den Lernenden ermöglicht werden, ihre (Zwischen-) Ziele persönlich benennen zu können. Ein Unterrichtswerk gibt natürlicherweise ein gewisses Maß an Zielen vor; SchülerInnen können aber in der Schule ermuntert werden, ihre eigenen Ziele immer wieder aufzuschreiben, wenn sie dies wollen und es ihnen hilft.

Zu 7.: **Wiederholungen**

Das *Wiederholen* von Übungen und Stücken kann für den Instrumentalunterricht sehr gewinnbringend sein. Wird ein Stück wiederholt, welches vor einiger Zeit gelernt wurde, merken die SchülerInnen ihren Fortschritt anhand des Spiels des wiederholten Stücks: Passagen, die früher vielleicht nicht so leicht gespielt werden konnten, können nun besser bewältigt werden, eine Harmonieabfolge können sie nun viel besser nachvollziehen oder ihre Finger spielen genau das, was sie nun möchten, was beim ersten Lernen des Stücks vielleicht nicht der Fall war. Das sind einige Beispiele, was eine Wiederholung eines Stückes oder einer Übung mit sich bringen kann: frühere Probleme haben sich ganz von alleine gelöst. Das gibt SchülerInnen ein

Erfolgsenerlebnis, ohne dass sie viel dafür geübt haben, denn der Fortschritt wird sichtbar und hörbar. Eine Klavierschule sollte demnach Wiederholungslektionen anbieten bzw. die SchülerInnen darauf aufmerksam machen, dass sie Stücke wiederholen können um zu sehen, wie sie diese nach der Wiederholung nun spielen.

Zu 8.: **Selbstständigkeit am Instrument**

Eine Lehrperson sollte ihre/seine SchülerInnen so unterrichten, dass sie sich mit Ende des Instrumentalunterrichts weiterhin selbst unterrichten können. Deshalb ist es wichtig, dass eine Klavierschule auch die *Selbstständigkeit am Instrument* fördert. Aus diesem Grund sollen SchülerInnen gleich von Beginn an zur Selbstständigkeit motiviert werden. Eine Klavierschule könnte dies unterstützen, indem sie immer wieder Stücke vorschlägt, die explizit alleine von Lernenden erarbeitet werden sollten und dann vorgespielt werden. Im gemeinsamen Gespräch kann dann überlegt werden, was im Spiel noch verändert werden kann. Es ist darauf zu achten, dass diese Stücke einen leichteren Schwierigkeitsgrad haben, damit diese Aufgabe nicht zu herausfordernd und damit vielleicht demotivierend ist. Eine andere Form der Selbstständigkeit kann auch dadurch gefördert werden, dass die Lehrenden explizit nichts zu den Stücken sagen, sondern die Lernenden immer zuerst Fragen wie: Welche/s Dynamik/Tempo hat das Stück? Wie klingt das Stück? Welche Intention hatte der/die KomponistIn? Wie ist die Komposition aufgebaut? beantworten sollen. Das gibt ihnen Vertrauen in ihre eigene Musikalität. Da Erwachsene oft Stücke selbst in den Unterricht mitbringen, die sie gerne spielen würden, lernen sie auch so, sich selbst und ihre Fähigkeiten besser einzuschätzen. Das gemeinsame Gespräch fördert den von Pabst geforderten *Partnerschaftlichen Unterricht* und ermöglicht, dass Lehrende und Lernende voneinander lernen können.

Praktisches Spiel

Zu 9.: Repertoire

Die Werke einer Klavierschule sollten immer von emotionaler Dichte, nicht zu umfangreich und überschaubar sein. Außerdem ist es wichtig, dass sie sich durch ein volles Klangbild auszeichnen, was auch schon bei sehr einfachen Stücken der Fall sein kann. Dies gilt auch für das Stil-Repertoire: gerade die Literatur für Klavier zeichnet sich durch ihre Vielfältigkeit aus. Die ausgewählten Stücke sollten deshalb sehr unterschiedlich sein, sodass die SchülerInnen unterschiedliche Stile gleich von Beginn an kennen lernen. Stücke sollten immer den technischen Ansprüchen gerecht werden und dürfen nicht zu weitreichend sein. (Vgl. Grimmer/Schroth 2004, S. 24) Zudem fordert Pabst, dass „[b]ei der Auswahl der zu erarbeitenden Stücke (...) darauf zu achten [sei], den Identifikationsmöglichkeiten und Interessen der Betroffenen entgegenzukommen.“ (Pabst 2002, S. 126) Laut Gellrich fällt es Erwachsene beispielsweise im Gegensatz zu Kindern schwerer, Phrasen in einem Stück zu unterscheiden, wenn eine ähnliche Phrase mehrmals in leichter Variation wiederholt wird. Sie haben Schwierigkeiten die Stellen auseinanderzuhalten und fehlerfrei auszuführen. (Vgl. Gellrich 1989, S. 99)

Stücke, die das Vorstellungsvermögen unterstützen, können dafür hilfreich sein. „Da das Spiel umso besser wird je präziser man sich jede Note vorstellen kann, sind Stücke überaus förderlich, in denen jeder Ton buchstäblich analytisch erschlossen werden kann.“ (Großmann 2011, S. 14) Linde Großmann nennt dazu Avo Pärts „Variationen zu Arniuschka“. Das Stück ist ein Beispiel dafür, dass aus scheinbar ganz einfachen Schemata ganz poetische und anspruchsvolle Werke entstehen können, sobald man das System verstanden und jede Note erspürt und verstanden hat. Ein scheinbar „einfaches“ Stück wird zur Klang- und Hörstudie. Auch Jenő Takács „Klangstudie“, welche man im Stehen und mit Pedal gedrückt spielt, schlägt Großmann als Beispiel vor. Den pädagogischen Wert sieht sie in diesem Stück, indem die Agogik in den Motiven und die Längen der Pausen bei jeder Wiederholung neu entschieden werden müssen. Laut Großmann muss das Stück nicht viel geübt werden, aber es verlangt ein ständiges Zuhören und Reagieren und ist als Beispiel zu sehen für geistig als auch körperliche Präsenz. (Vgl. Großmann 2011, S. 16)

Die hier vorgestellten Aspekte zum Repertoire einer Klavierschule, die zu beachten sind, sind vielfältig und müssen auch nicht für alle Erwachsenen gleichermaßen gelten. Linde Großmann stellt dazu Kriterien für die Unterrichtsliteratur vor, die im Folgenden aufgezählt werden.

- a) Es ist darauf zu achten, dass die Stücke unverwechselbaren Charakter haben.
- b) Die Stücke sollten überschaubaren Ausmaßes sein und nicht zu viele, aber klare Aufgabenstellungen mit sich bringen.
- c) Auch mit technisch begrenzten Fähigkeiten müssen die Stücke überzeugen, dürfen den Lernenden allerdings keine Defizite aufzeigen.
- d) Stücke sollen für unterschiedliche Lerntypen passen.
- e) Die Lehrkraft sollte die Stücke auch immer dazu nutzen können, in der Arbeit des Musik- und Instrumentalunterrichts an sie anknüpfen zu können.
- f) Stücke sollen so interessant sei, dass sie auch nach der Arbeit mit vielen SchülerInnen nicht an Reiz und Interesse verlieren und immer noch Überraschungen beinhalten können. (Vgl. Großmann 2011, S. 16)

Die Liste der Forderungen zeigt, dass die Wahl des *Repertoires* in einer Klavierschule sehr komplex und nicht zu unterschätzen ist. Es ist nachvollziehbar, dass nicht jedes Stück in einer Instrumentalschule SchülerInnen gleichermaßen gefallen und für sie nützlich sein kann. Ein Hauptkriterium, welches immer zutreffen sollte, sollte allerdings die Frage des musikalischen Mehrwertes sein, welchen jedes Stück in einer Instrumentalschule beinhalten sollte.

Zu 10.: **Ensemblespiel**

Ein Aspekt, der bereits im Kapitel „Sozial-orientierte Motivationen“ angesprochen wurde, ist der bei vielen Erwachsenen vorhandene Wunsch, über die Musik neue Kontakte zu schließen, in einer Gruppe zu musizieren und dem *Ensemblespiel* nachzugehen. In einer Gruppe können sie sich gemeinsam über Musik austauschen, und auch neue Literatur kennen lernen. Das Klavier ist zwar in erster Linie kein Instrument für Orchester oder Musikkapellen, allerdings eignet sich das Klavier natürlich zum kammermusikalischen Musizieren, welches gleich von Beginn des

Instrumentalunterrichts miteinbezogen werden sollte. Hier gilt zum Beispiel das Vierhändig-Spiel als schnelle und unkompliziert umsetzbare Möglichkeit, im Duo zu spielen. Dies kann zwischen Lehrenden und Lernenden geschehen, oder auch zwischen zwei SchülerInnen. Lehrende haben dabei die Möglichkeit, zweihändige Stücke auf vierhändiges Spiel zu übertragen, so wie es z.B. bei einigen Chopin-Walzern bereits der Fall ist. (Vgl. Grimmer/Schroth 2004, S. 24)

Auch im Instrumentalduo oder in größeren Besetzungen kann das Klavier mitspielen. Es ist darauf zu achten, dass das Klavier als gleichberechtigter Part in einem Stück agiert und nicht immer eine reine Begleitstimme hat. Das Heft „TWOgether“ beinhaltet beispielsweise musikalisch interessante und abwechslungsreiche Originalkompositionen für den Kammermusikunterricht. (Vgl. Aigner-Monarth/Van Zabner 2009, S.55) Diese Sammlung bietet den Lehrenden bereits einige Ideen und regt dazu an, weitere kammermusikalische Stücke, die im passenden Schwierigkeitsgrad sind, zu finden. Eine weitere Idee stellt Barry Green in der Übung „Spaß beim Üben haben“ vor. (Vgl. Green 1993, S. 120) In dieser beschreibt er, dass man sich während des Übens aufnehmen und im Anschluss mit dieser Aufnahme mit sich selbst im Duett spielen kann. Dies fördert natürlich nicht das gemeinsame Musizieren, allerdings hilft es dabei zu lernen, auf eine andere Stimme zu hören. Diese Übung kann natürlich auch im Unterricht durchgeführt werden. Eine Klavierschule für Erwachsene sollte in jedem Fall verschiedene Ensemblestücke beinhalten, damit der Wunsch nach gemeinsamem Musizieren erfüllt werden kann.

Zu 11.: **Improvisation**

Durch *improvisierendes Spiel* lernen Erwachsene das Instrument auf eine ganz persönliche Art kennen. Im wortwörtlichen „Ertasten der Tasten“ erleben sie den Klang auf eine ganzheitliche und eigene Weise und erleben einen vertieften Zugang zur Musik, den sich Erwachsene oft wünschen. (Vgl. dazu Kapitel „Musikalisch-orientierte Motivationen“) Die Improvisationen können dabei sehr unterschiedlich sein und die erwachsenen SchülerInnen auch verschieden ansprechen. Dabei ist es wichtig, in einer angenehmen Unterrichtsstimmung die erwachsenen SchülerInnen langsam zur Improvisation einzuladen, denn wie bereits beschrieben, können Erwachsene durch ihren Alltag oder ihr Berufsleben oft sehr intellektuell an das Musizieren herangehen, haben möglicherweise Angst vor Fehlern oder trauen sich schlichtweg nicht, etwas aus

ihrer Vorstellungskraft heraus zu spielen. Es bietet sich dabei an, den Erwachsenen vorerst ein Improvisationsgerüst zu geben, an dem sie sich orientieren können; später sollten sie dazu motiviert werden, dieses zu verlassen, sobald sie sich in ihrem Klang und Tun wohler fühlen. In ihrem Heft „Spielräume – Spielregeln. Leichte Klavierstücke aus vier Jahrhunderten“ stellt Sigrid Naumann verschiedene Improvisationsideen vor, die auch bereits in den ersten Klavierstunden umgesetzt werden können, da sie keinerlei Vorkenntnisse erfordern. Die ersten im Heft vorgestellten Improvisationsübungen, wie die Improvisation „Dudelsack“ (Vgl. Naumann 2015, S.9) können bereits von Beginn an gespielt werden: Zu einer (entweder von SchülerInnen selbst oder von den Lehrenden gespielte Bordunquinte A-e) werden SchülerInnen dazu eingeladen auf den weißen Tasten zu spielen: Welche Töne klingen wie mit der Quinte zusammen, gibt es welche, die besser passen? Was passiert, wenn man nach oben spielt und nach unten? Fragen wie diese können entstehen und gerade letztere ermöglicht es AnfängerInnen auf spielerische Weise herauszufinden, dass das Spiel „nach rechts“ höhere Töne produziert. Die Liste an verschiedenen Improvisationen ist lang und grenzenlos; diese und ähnliche Improvisationsideen sollten in einer Klavierschule vorhanden sein um auch auf diese Weise einen *improvisierenden Klavierunterricht* (nach Thorsten Pabst) zu ermöglichen: in diesem rückt das Notenhören in den Vordergrund und ermöglicht den SchülerInnen eine freie musikalische Gestaltung.

Übepraxis

Zu 12.: Technische und motorische Übungen

Wie im Kapitel „Körperliche Besonderheiten erwachsener SchülerInnen“ bereits erwähnt, haben viele Erwachsene die Greifhaltung bereits stark verinnerlicht, können allerdings Probleme haben, ihre restlichen Finger unabhängig voneinander zu bewegen. Trotzdem kann man ihre Tätigkeiten aus ihren Berufen oder Hobbies sinnvoll für eine Klaviertechnik nutzen: die Handgelenkstechnik beim Tischtennispiel, das Tippen auf Computertastaturen und vieles mehr kann positiv für den Klavierunterricht genutzt werden und motorische / technische Übungen, die an den Bewegungsreichtum der Erwachsenen anknüpfen, sollten deshalb auch Inhalt einer

Klavierschule für Erwachsene sein. Damit sind nicht unbedingt Geläufigkeitsübungen von Carl Czerny oder Tonleiterspiel gemeint; diese können, wenn nötig, zusätzlich von der Lehrkraft in den Unterricht miteingebaut werden und können auch in einer Klavierschule vorhanden sein. Die hier geforderten Übungen sollen allgemeine motorische Schwierigkeiten ansprechen und müssen nicht zwingend an der Klaviertastatur ausgeführt werden. Die Erfahrung aus der Praxis hat gezeigt, dass es mehr darum geht, die Erwachsenen auf ihre motorischen Fähigkeiten aufmerksam zu machen. Wie sollen denn auch die Finger leicht und problemlos beim Klavierspiel betätigt werden, wenn man diese nie einzeln verwendet hat? Es gelten hier Übungen, die leicht im Alltag umsetzbar sind: beispielweise kann man während des Sitzens die Hände auf die Oberschenkel auflegen und langsam einen Finger nach dem anderen bewegen und „spielen“ lassen; beim Abwaschen können die Finger ins warme Wasser eingetaucht werden: Wie fühlt es sich an, wenn die Fingerspitze auf das Wasser trifft?; beim Teigkneten kann die Aufmerksamkeit auf die aktiven Finger gerichtet werden: Wie verhalten sich meine Finger, wenn mit viel Kraft geknetet wird, verkrampfen sie? Ist diese Kraft notwendig oder ist es leichter, wenn ich die Finger mit einer natürlichen Bewegung bewege? Es handelt sich hier um Wahrnehmungsübungen, die die Motorik positiv beeinflussen können. Ähnlich ist auch die Übung „Den Körper ausführen lassen“ von Barry Green: In dieser beschreibt er eine Situation in seinem Unterricht, als eine Kontrabassistin anhand einer Vivaldi- Sonate versuchte, ihr Vibrato gut einzusetzen. Sie wusste allerdings nicht, wo sie es einsetzen sollte. Green riet ihr, sie sollte sich erstmal nicht festlegen und das Vibrato während des Spielens geschehen lassen. Nicht ihr Verstand, sondern das Gefühl, welches die Musik in ihr hervorrief, sollte sie leiten. (Vgl. Green 1993, S. 97) Am Ende konnte sie das Vibrato dort einsetzen, wo es nötig war und es störte sie nicht mehr. Diese Übung lässt sich auch als Übung in einer Klavierschule adaptieren: Ein beliebiges Stück kann gespielt werden mit der Frage, welches Gefühl das Spiel hervorruft. Dies kann mit unterschiedlichen Stücken wiederholt werden, so lernen die SchülerInnen, ihr Gefühl während des Spiels auch besser einordnen und nicht zuletzt fühlen zu können. In einer nächsten Übe-Einheit kann dies genauso übertragen werden: statt Einspielübungen oder Tonleitern zu spielen, kann auch das gespielt werden, was einem der Körper sagt. Wieso nicht mit einer langsamen, klangvollen Einspielübung beginnen, wenn man sich an dem Tag müde fühlt? Vielleicht wacht der Körper währenddessen auf und es mündet in ein schwingvolles Spiel. Ist man von etwas sehr aufgebracht und nervös,

kann man sich mit Hilfe eines nervösen und kraftvollen Spiels auch beruhigen, die Nervosität kann sich sozusagen während des Spiels verringern, da sie in das Instrument übergeht. Auf den Körper zu hören und dieses Gefühl in das Üben und Spiel zu übertragen, kann für die musikalische Ausführung und Wahrnehmung sehr wertvoll sein: besitzt man eine ausgeprägte Vorstellungskraft, was und wie man es (auf dem Instrument) spielen möchte, können technische Schwierigkeiten leichter überwunden werden.

Zu 13.: **Üben-Üben**

Ein weiterer notwendiger Inhalt einer Klavierschule für Erwachsene sollte das *Üben-Üben* darstellen, denn auch das sinnvolle Üben kann gelernt und geübt werden. Zum einen haben Erwachsene oft nicht genug Zeit zum Üben: im Alltag sind sie mit Arbeit eingedeckt und kommen unter der Woche nicht dazu. Um dies zu kompensieren üben sie dann beispielsweise an einem Tag sehr lange und „über-üben“. Dies führt zu Verspannungen, die mit einem Übe-Plan oder einem Übe-Ritual umgangen werden können: Erwachsene können ihre kurzen Übe-Einheiten an ihren Tagesablauf anpassen. Sehen sie zum Beispiel jeden Tag die Nachrichten oder essen sie zu einer bestimmten Uhrzeit, können sie jeden Tag danach das Üben einplanen; dies hilft eine Übe-Routine zu erlangen. Anders kann es bei Erwachsenen sein, die mit dem Instrumentalspiel eine neue sie erfüllende Freizeitbeschäftigung suchen (Vgl. Kapitel „Persönlich-orientierte Motivationen“). Sie haben viel Zeit und können sich das Üben ganz frei einteilen. Auch da kann ein zu langes, angestregtes Üben zu Verspannungen führen und demotivierend wirken. Wie im Kapitel „Musikalisch-orientierte Motivationen“ angesprochen, kann ihre Reaktionsgeschwindigkeit langsamer als die Denkgeschwindigkeit sein. Das führt dazu, dass sie oft länger als erhofft brauchen etwas Neues am Instrument zu lernen. Längere Einspielzeiten und mehr körperliche/technische/musikalische Übungen können dabei helfen. Es ist darauf zu achten, dass der Körper immer miteinbezogen wird und Übungen immer musikalisch und keinesfalls rein technisch/„maschinell“ gespielt werden. Damit das Üben nicht als rein intellektuelle Vorgehensweise gesehen und die Musik nicht vergessen wird, sei hier noch eine Übung Barry Greens beschrieben. In seiner bereits erwähnten Übung „Spaß beim Üben haben“ schlägt er verschiedene Möglichkeiten vor, wie sich der Übe-Prozess abwechslungsreicher gestalten lässt: Eine Stunde

(natürlich kann man auch weniger Zeit einplanen) mit dem Ziel zu üben, nur Spaß zu haben. In dieser Übe-Einheit kann zwischendurch ein Fernsehprogramm gesehen werden, man kann sich aufnehmen und dann mit seiner Aufnahme spielen, man kann die Musik von hinten nach vorne spielen, sein eigenes Spiel erfinden usw. Nach einer Stunde schlägt Green vor das aufzuschreiben, was man über sich selbst, die eigene Konzentrationsfähigkeit und das Instrument gelernt hat und was man daraus für eine „normale“ Übe-Einheit übernehmen kann. Es sollten immer wieder solche spaßbringenden Übe-Einheiten eingebaut werden, denn durch diese Übungen entsteht ein Bewusstsein, mögliche Übe-Ziele zu überdenken und ändern. (Vgl. Green 1993, S. 120)

Zu 14.: **Gehörschulung**

Menschen hören täglich unterschiedlichste Geräusche und Klänge und anders als die Augen kann man die Ohren nicht aktiv schließen und nicht nichts mehr hören; das Gehörte ist immer mehr oder weniger präsent und ein ständiger, täglicher Begleiter. Dennoch scheint es im Instrumentalunterricht umso wichtiger zu sein, die *Gehörschulung* in das Unterrichtsgeschehen ständig einzubauen, denn obwohl die Ohren nicht geschlossen werden können und man davon ausgehen könnte, dass sie alles hören, müssen sie musikalisch geschult werden. Deswegen sollte auch die Gehörschulung einen wichtigen Inhalt in einer Klavierschule für Erwachsene darstellen. Das Spiel nach Gehör statt nach Noten sollte eine wichtige Rolle spielen. Christoph Schwabe präsentiert dazu ein pädagogisch orientiertes musikalisches Hörtraining, welches im Folgenden beschrieben wird.

a) „Höre das, was du hörst und vertraue mehr auf das, was du hörst und nicht auf das, was du scheinbar hören sollst.“ Dieser Aspekt ermöglicht SchülerInnen sich ganz auf sich selbst zu konzentrieren und nimmt Angst oder Stress, etwas Bestimmtes hören zu müssen, weg.

b) „Das, was du hörst, soll zunächst richtiger sein, als das, was in dir als Reaktion auf das Gehörte ausgelöst wird.“ Vorschnelle Reaktionen auf das Gehörte können das Hören einschränken.

c) „Spüre das, was durch das Hören ausgelöst wird“. Jede Reaktion und aufkommende Gefühle können passend und interessant sein.

d) „Versuche zu bemerken, welche Gefühle sofort und welche erst später ausgelöst wurden.“

e) „Bleibe möglichst Beobachter.“ Dies unterstützt die Fähigkeit Gefühle, Körper, Gedanken und Gestaltung zu beobachten.

f) „Fühle auch nach, welche Erinnerungen das Gehörte in dir auslöst.“

(Schwabe 1990, S. 59)

All diese Punkte stärken die innere Wahrnehmungsgestaltung, jedoch auch, das Besinnen auf das aktive Zuhören; eine solche Form des „Hörtrainings“ könnte in einer Klavierschule für Erwachsene vorhanden sein und kann im Unterricht stets wiederholt werden. Ein weiterer Aspekt ist die sensomotorische Ohr-Hand-Koordination, die bereits im Kapitel „Körperliche Besonderheiten erwachsener SchülerInnen“ beschrieben wurde. (Vgl. Gellrich 1989, S. 98) Um die Koordination von Ohr und Hand zu verbessern, ist es hilfreich zu lernen, sich die Musik im Kopf vorstellen zu können. Kann man eine Passage nicht spielen, liegt es oft daran, dass man sie nicht innerlich hört. Laut Barry Green kann man viel besser musizieren, wenn man den Klang und den Ablauf der Töne im Kopf hat. (Vgl. Green 1993, S. 65) In der Übung „Das innere Hören der Musik“ beschreibt er, wie die eigene Vorstellungskraft trainiert werden könnte: Ohne zu wissen, welches Stück man gleich spielen wird, soll man beginnen, es nach Noten zu spielen (es eignet sich ein bekanntes Stück, welches den Möglichkeiten der Vorstellungskraft der SchülerInnen gerecht wird oder eines welches sie bereits in der Vergangenheit gespielt haben). Das Stück soll gespielt werden, ohne es davor genau untersucht zu haben. Man wird die Melodie schnell erkennen und wissen, wie diese weiter geht. Hat man das Stück erkannt, soll man es nochmals wiederholen, diesmal mit dem gewünschten Klang, der nötigen Intensität, dem passenden Gefühl etc. So kann die Vorstellungskraft, das innere Hören, immer wieder geübt werden. (Vgl. Green 1993, S. 65)

Zu 15.: **Entspannungs- und Körperbewusstseinsübungen**

Wie im Kapitel „Persönlich-orientierte Motivationen“ angesprochen, suchen einige Erwachsene im Instrumentalunterricht einen Ausgleich von ihrem Alltag; mit Hilfe der Beschäftigung mit dem Instrument und der Musik wollen sie sich entspannen, auf andere Gedanken kommen, sich auf einer künstlerischen Ebene weiterentwickeln. Gleichzeitig leiden sie oft unter Verspannungen und wissen nicht, wie sie diese lockern können, da einigen außerdem ein Körperbewusstsein fehlt. (Vgl. Kapitel „Körperliche Besonderheiten erwachsener SchülerInnen“) Zudem ruft eine allgemein eher angespannte Körperhaltung das Gefühl von Anstrengung hervor; durch einen ausgeprägten Gestaltungswillen kann es noch mehr zu Verkrampfungen in Armen und Schultern kommen. (Vgl. Lechthaler 2010, S. 49) Deshalb ist die Beachtung von integrierten *Entspannungs- und Körperbewusstseinsübungen* in einer Klavierschule für Erwachsene sehr wertvoll. Dabei geht es nicht um Übungen, die eine starke Vorbereitung benötigen. Es geht vielmehr darum, die Erwachsenen mit möglichen Verspannungen mithilfe von Bewusstseinsübungen auf diese aufmerksam zu machen und ein Körpergefühl zu stärken. Dazu eignen sich beispielsweise Praktiken aus der Alexander-Technik, Yoga oder auch Feldenkrais-Übungen. In Feldenkrais' Beschreibung des „Ich-Bildes“ geht es darum, dass viele Teile des Körpers nicht wahrgenommen werden. Es geht darum, die Art zu ändern, wie eine Handlung durchgeführt wird: legt man sich auf dem Rücken und versucht den ganzen Körper zu spüren, in dem sich die Aufmerksamkeit nach und nach auf alle Teile des Körpers wendet, wird man feststellen, dass einige Teile leichter zu spüren sind und andere nicht. „Die Körperteile, die er am deutlichsten gewahrt, sind auch die, deren er sich in seinem Alltag am meisten bedient.“ (Feldenkrais 1978, S. 44) In welchem Grade jemand unterschiedliche Körperteile nicht spüren und welche Übung ausgeführt werden kann, hängt natürlich von der Person selbst ab. Die Übungen sollen kein Unwohlsein hervorrufen, denn jeder Mensch ist anders und unterschiedlich bereit in der Unterrichtsstunde im Beisein der Lehrkraft etwas auszuprobieren. Die SchülerInnen sollten allerdings durch die Lehrenden und die Klavierschule dazu motiviert werden, Entspannungs- und Körperbewusstseinsübungen zu Hause auszuprobieren.

Zu 16.: **Betrachtung Gesamtkörper**

Auch die *Betrachtung des Gesamtkörpers* sollte in einer Klavierschule beinhaltet sein. Um möglichen Verspannungen und Fehlhaltungen am Klavier vorzubeugen, ist es wichtig sich mit der passenden Haltung, der passenden Sitzhöhe, der Handstellung etc. auseinanderzusetzen. Betrachtet man diese Aspekte jedoch getrennt von musikalischen, klanglichen und technischen Überlegungen, kann es vorkommen, dass sich SchülerInnen verkrampfen und sich in ihrem Spiel blockieren. Sobald die SchülerInnen auf eine bestimmte Haltung der Finger oder der Arme hingewiesen werden, können viele nicht problemlos weiterspielen, weil ihre Aufmerksamkeit zu sehr auf die Korrektur der Spielhaltung fokussiert ist. Fragen, die die geeignete Haltung betreffen, sollten daher nie gesondert betrachtet werden, sondern immer in eine Übung miteingebaut werden. Die Bedeutung des Gesamtkörpers lässt sich an einem praktischen Beispiel, bei dem es um Aspekte der Haltung geht, sehr gut darstellen: Der/die SchülerIn hat die Augen geschlossen und sitzt entspannt auf dem Klavierhocker. Der Kopf wird mittels eines „unsichtbaren Fadens“ so nach oben geführt, dass der Kopf sich locker hin und her bewegen kann. (Die Vorstellung eines sog. „Wackeldackels“ kann hier hilfreich sein.) Der Nacken soll weder nach hinten noch nach vorne gedehnt sein. Man sollte das Gefühl haben, so noch sehr lange sitzen zu können, denn das Sitzen am Klavier soll keine Anstrengung bedeuten. Automatisch wird der Rumpf aufgerichtet. Die Aufmerksamkeit soll nun auf die (spürbaren) Sitzknochen gerichtet werden. Eine schwingende Bewegung nach links und rechts aus der Hüfte lockert nochmals. Dies kann erweitert werden, indem die Arme und Hände nun sachte auf der Tastatur, die Tasten berührend hin und her „schweben“. Die Arme sind dabei ganz durchlässig. (Bilder wie Algen im Wasser können dabei helfen) Diese vielen Schritte scheinen vielleicht erstmals kompliziert, jedoch stellen sich mit der Zeit automatisch eine natürliche Sitzhaltung, Armbewegung etc. ein. Ohne diese Übung als Haltungsübung benennen zu müssen, konnten hier gleichzeitig die Sitzhaltung und ein Tastenkontakt am Klavier *erfühlt* werden. Diese und weitere Übungen können natürlich beliebig variiert werden und helfen, eine zum Körper passende Haltung zu erlangen.

4.2 Kriterienkatalog zur Beurteilung von Klavierschulen für Erwachsene

Die vorgestellten notwendigen Inhalte und Aspekte einer Klavierschule für Erwachsene zeigen, wie komplex inhaltliche Fragen einer Klavierschule sein können. Aus diesem Grund ist es umso wichtiger, Beurteilungskriterien/Fragen zu formulieren, die es Lehrkräften erleichtern sollen, geeignete von weniger geeigneten Instrumentalschulen zu unterscheiden und sich schneller die eigene Meinung über ein Unterrichtswerk bilden zu können. Im Folgenden wird daher ein Kriterienkatalog vorgestellt, der als roter Faden und Entscheidungshilfe gesehen werden kann. Die aufgelisteten Aspekte und dazugehörigen Fragen setzen sich aus einer Auswahl der im Kapitel „Beurteilungskriterien für Instrumentalschulen in der Literatur“ vorgestellten Kriterien und im Kapitel „Notwendige Inhalte und Aspekte einer Klavierschule für Erwachsene“ erarbeiteten 16 notwendigen Inhalten und Aspekten zusammen.

Didaktischer Rahmen

Zu 1.: Lehrenden-Vorwort

Ist ein (heraustrennbares) Lehrenden-Vorwort vorhanden?

Weist das Lehrenden-Vorwort die Vorteile der Benützung einer Klavierschule aber auch deren Grenzen auf?

Beinhaltet das Lehrenden-Vorwort wichtige Aspekte, die es im Instrumentalunterricht mit Erwachsenen zu beachten gibt?

Zu 2.: Fragebogen

Ist ein (heraustrennbarer) Fragebogen, der Fragen zur Motivation und Intention zum Beginn des Instrumentalunterrichts enthält, vorhanden?

Lässt der Fragebogen auch Platz für weitere (persönliche und individuelle) Fragen?

Zu 3.: **Bebilderung**

Beinhaltet die Klavierschule ästhetische Bilder?

Helfen die Bilder/Zeichnungen, zum Beispiel Improvisationen oder Haltungs-Fragen visuell zu unterstützen?

Zu 4.: **Text**

Wie werden Aspekte, wie die Klaviertechnik, Theorie, Dynamikfragen, Musikgeschichte etc. textlich behandelt?

Wird grundsätzlich ein anschaulich-spielerischer oder ein abstrakt-theoretischer Ansatz verfolgt?

Wie ist das Verhältnis Text und Bebilderung?

Zu 5.: **Progression**

Wie ist die allgemeine Progression in der Klavierschule zu beurteilen?

Ist Zusatzmaterial (Zusatzstücke, Übungen) vorhanden, welches bei Bedarf in den Unterricht eingebaut werden kann?

Lässt die Klavierschule Möglichkeiten offen, die Progression individuell auf den/die Lernende anzupassen?

Zu 6.: **Ziele**

Werden im Vorwort (Zwischen-) Ziele beschrieben?

Sind (Zwischen-) Ziele (in Form von Zusammenfassungen, Wiederholungen usw.) in der Klavierschule erkennbar?

Gibt die Klavierschule Lehrenden und Lernenden die Möglichkeit, individuelle Ziele zu benennen?

Zu 7: **Wiederholungen**

Bietet die Klavierschule „Wiederholungslektionen“ an?

Werden Stücke explizit wiederholt?

Werden die SchülerInnen in der Klavierschule motiviert, auch selbst etwas zu wiederholen?

Zu 8.: **Selbstständigkeit am Instrument**

Gibt es Stücke/Übungen, die selbstständig von Lernenden in der Klavierschule gelernt werden können?

Wird der/die SchülerIn dazu motiviert, auch selbstständig am Instrument zu lernen?

Wird der/die SchülerIn in der Klavierschule aufgefordert, auch selbst ein Stück auszuwählen, um dieses dann zu lernen?

Praktisches Spiel

Zu 9.: **Stückauswahl**

Wie umfangreich ist die stilistische Bandbreite?

Besitzen die Stücke eine Vielfalt in Klang, Rhythmus, Dynamik?

Wie verhält sich der Schwierigkeitsgrad der Stücke?

Unterstützen die Stücke das musikalische Vorstellungsvermögen?

Sind Stücke mit erwachsendgerechten Titeln vorhanden?

Zu 10.: **Ensemblespiel**

Welchen Raum nimmt das Ensemblespiel in der Klavierschule ein?

Enthält die Klavierschule Stücke für Klavierduo (vierhändig oder zwei Klaviere)?

Welchen Schwierigkeitsgrad haben diese? Können auch zwei Lernende gemeinsam musizieren?

Enthält die Klavierschule Stücke für das Ensemblespiel?

Zeigen die Ensemblestücke einen gleichberechtigten Klavierpart auf?

Zu 11.: **Improvisation**

Spielt Improvisation von Beginn an in der Klavierschule eine Rolle?

Enthält die Klavierschule verschiedene Ideen zur Improvisation? (Klang-/ Rhythmus-/ Bilder-/ Harmonische Improvisation...)

Enthält die Klavierschule Improvisationen mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad?

Wird der/die SchülerIn motiviert alleine zu improvisieren?

Übepraxis

Zu 12.: **Technische und motorische Übungen**

Welchen Raum nimmt Bewegungsschulung ein?

Bezieht sie sich auf den ganzen Körper oder nur auf den Arm, die Hand oder die Finger?

Wird der Tastsinn zur Orientierung auf der Tastatur genutzt?

Gibt es begleitende technische (Vor-)Übungen?

Sind motorische Übungen, die auch im Alltag geübt werden können, vorhanden?

Sind körperliche Wahrnehmungsübungen vorhanden?

Zu 13.: **Üben-Üben**

Wie wird das Thema Üben thematisiert?

Werden Anregungen zum Üben gegeben?

Werden Möglichkeiten, einen „Übe-Plan“ oder ein „Übe-Ritual“ zu entwickeln, vorgestellt?

Wird der/die SchülerIn in der Klavierschule darin unterstützt, ein persönliches Übe-Ritual zu entwickeln?

Zu 14.: **Gehörschulung**

Welchen Raum nimmt Gehörschulung in der Klavierschule ein?

Findet Spiel nach Gehör statt?

Bietet die Klavierschule ein „musikalisches Hörtraining“ an, indem die Klangvorstellung und das musikalische Bewusstsein gefördert werden?

Wird das „innere Hören“ von Anfang an geschult?

Enthält die Klavierschule Übungen, die die sensomotorische Ohr-Hand-Koordination unterstützen?

Zu 15.: **Entspannungs- und Körperbewusstseinsübungen**

Welchen Raum nehmen Entspannungs- und Körperbewusstseinsübungen in der Klavierschule ein?

Sind diese Übungen in ihrer Form unterschiedlich? Brauchen diese mehr oder weniger Zeit und sind sie unterschiedlich aufwendig?

Zu 16.: **Betrachtung Gesamtkörper**

Wird der Gesamtkörper betrachtet oder nur die Hand-/ Arm- und Fingerhaltung in der Klavierschule thematisiert?

Wird in der Betrachtung des Gesamtkörpers auch der musikalische Aspekt miteinbezogen?

5 Schluss

„Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr.“ Ein Sprichwort, welches wohl seine ursprüngliche Bedeutung verloren hat. Zu häufig ist „(...) innerhalb der Entwicklungspsychologie der Gedanke einer lebenslangen Entwicklung und einer positiven Bewertung aller Altersphasen aufgegriffen worden.“ (Pabst 2002, S. 18) Und dennoch stößt man gesellschaftlich oft auf Vorurteile, wenn es um das lebenslange Lernen im Bereich der Musik geht. Man sei „zu unmusikalisch“, „ungeschickt“ und „unbegabt“, sind oft Äußerungen von Erwachsenen, wenn es um das Erlernen eines Instruments geht, die so natürlich nicht stimmen müssen, aber dennoch in den Köpfen verankert sein können. Die von Heiner Gembris beschriebene Musikalische Reservekapazität zeigt dabei deutlich, dass Erwachsene über ungenutzte Reserven verfügen, die sich durch Üben, Lernen und gezieltes Training aktivieren lassen. (Vgl. Gembris 2015, S. 171)

Es liegt auf der Hand, dass Erwachsene, wenn sie ein Instrument aus einer intensiven primären Motivation lernen, von sich aus lernen und üben wollen und so vielleicht ganz ohne Anstrengung und das Gefühl von Arbeit Erfolgserlebnisse und Fortschritte erzielen.

In der vorliegenden Arbeit wurden verschiedene Motivationen erwachsener SchülerInnen aufgelistet: wie beschrieben, können diese sehr unterschiedlich sein, haben jedoch alle einen gemeinsamen Nenner: die Motivation, ein Instrument zu lernen und sich damit musikalisch auszudrücken.

In einem Instrumentalunterricht mit Erwachsenen ist es demnach nicht nur wichtig, ihre Motivationen zu verstehen, sondern auch mögliche Besonderheiten, die den Körper, die Musikalität oder die Persönlichkeit betreffen, zu beachten. Dabei sollte „(...) ein musikalisches Angebot (...) so angelegt sein, dass es nicht den Finger in die Wunden alterstypischer Defizite legt, sondern mögliche Einbußen kompensiert (...) und (...) die Bedingungen so [gestaltet, dass der] ältere Mensch trotz seiner Beeinträchtigungen gerne musiziert und sich dabei wohl fühlt. Das bedeutet gleichermaßen, ihn nicht zu bevormunden und ihm nur so weit zu helfen, wie es unbedingt notwendig und erwünscht ist.“ (Hartough 2008, S. 41) Das Wissen über mögliche Besonderheiten

erwachsener SchülerInnen kann den Lehrenden helfen, eine erwachsenengerechte Instrumentalpädagogik zu gestalten.

Natürlich können die in der Arbeit beschriebenen potenziellen Motivationen und Besonderheiten gleichermaßen für Kinder gelten. Jeder Mensch, der ein Instrument lernen und sich damit musikalisch ausdrücken will, zeichnet sich durch seine Wissbegierde, Neugierde, Mut und Freude am Musizieren aus. Dabei sollte das Alter keine Rolle spielen. Eine Lehrkraft kann damit Ideen der Instrumentalpädagogik aus dem Unterricht mit Kindern gleichermaßen für Erwachsene übertragen; umgekehrt gilt dieses natürlich genauso.

In der Arbeit wurde jedoch explizit der/die erwachsene SchülerIn in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt, da nach notwendigen Inhalten und Aspekten einer Klavierschule für Erwachsene gesucht wurde, die sich, wie im Kapitel „Notwendige Inhalte und Aspekte einer Klavierschule für Erwachsene“ beschrieben wurde, doch von einer Instrumentalschule für Kinder in einigen Punkten unterscheiden können.

Das Angebot an Unterrichtswerken für Kinder ist dabei weit größer als das für Erwachsene und die Auswahl an Klavierschulen für Erwachsene demnach viel kleiner, was bedeuten kann, dass die Anzahl an guten Klavierschulen auch geringer ist. Aus diesem Grund schien es wichtig, einen Kriterienkatalog aufzustellen, der es den Lehrenden erleichtert, eine geeignete von einer wenig geeigneten Klavierschule schneller zu unterscheiden und es ermöglicht, sich die eigene Meinung mittels eines Fragenkataloges leichter zu bilden. Der vorgestellte Kriterienkatalog soll dabei als Gerüst gelten, welches individuell unterschiedlich gestaltet werden kann, da jede Lehrkraft andere Schwerpunkte für sich und ihre SchülerInnen setzen möchte. Denn nicht zuletzt ist es „(...) das Anliegen der musikalischen Erwachsenenbildung, dem Suchenden, dem Benachteiligten, dem Interessierten durch Musik Hilfen zur Selbstfindung, Selbstverwirklichung, zur Integration nach möglicher Isolation zu geben und (...) dem nach Bildung Strebenden auch im Bereich der Musik Angebote zu unterbreiten.“ (Geck 1987, S.7)

Ein lebenslanges musikalisches Lernen ist demnach mehr als möglich und deswegen sollte es eigentlich heißen:

„Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans (♫)immer mehr.“

6 Literaturverzeichnis

Monographien

Eckstaedt, Carsten (1996): „...mit Klavier hab´ ich dann auch aufgehört.“ Instrumentalspiel, Musikalität und Leistungsanspruch. Bochum: Augemus Musikverlag.

Ernst, Anselm (2007): Was ist guter Instrumentalunterricht? Beispiele und Anregungen. Aarau: Nepomuk Musik Verlag.

Faltermaier, Toni; Mayring, Philipp; Saup, Winfried; Strehmel, Petra (2002): Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Feldenkrais, Moshé (1978): Bewusstsein durch Bewegung. Der aufrechte Gang. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Green, Barry; Gallwey, W. Timothy (1993): Der Mozart in uns. The Inner Game of Music oder eine Anleitung zum Musizieren. Frauenfeld: Verlag Waldgut.

Hartough, Theo; Wickel, Hans Hermann (2008): Musizieren im Alter. Arbeitsfelder und Methoden. Mainz: Schott.

Röbke, Peter (2000): Vom Handwerk zur Kunst. Didaktische Grundlagen des Instrumentalunterrichts. Mainz: Schott.

Schröder, Harry W. (1995): Handbuch der Klavierschulen. Remshalden und Schorndorf: Clavis-Verlag.

Spiekermann, Reinhild (2009): Erwachsene im Instrumentalunterricht. Didaktische Impulse für ein Lernen in der Lebensspanne. Mainz: Schott.

Tschemer, Marlies (2010): Erwachsene in Musikschulen. Motive – Ziele – Erwartungen. Linz: Trauner Druck.

Wiedemann, Herbert (1985): Klavierspiel und das rechte Gehirn. Neue Erkenntnisse der Gehirnforschung als Grundlage einer Klavierdidaktik für erwachsene Anfänger. Kassel: Gustav Bosse Verlag.

Wolf, Erich (1963): Der Klavierunterricht. Wiesbaden: Breitkopf und Härtel.

Buch in Reihe

Beckers, Erich (2004): Erwachsene lernen Musik. Empirische Studien zu subjektiven Theorien des Musiklernens Erwachsener aus Sicht der Lernenden. (=Theorie und Praxis der Musikvermittlung. Bd. 3, hrsg. von Prof. Dr. Maria Luise Schulten). Münster: Lit. Verlag.

Borges, Yara (2020): Wie beurteile ich eine Klavierschule? Praktischer Leitfaden für den Klavierunterricht. (= Forum Musikpädagogik. Bd. 150, hrsg. von Werner Sobotzik). Augsburg: Wißner-Verlag.

Geck, Adelheid (1987): Musikalische Erwachsenenbildung. (= Musikpädagogische Bibliothek, Bd. 35, hrsg. von Adelheid Geck). Wilhelmshaven: Noetzel Verlag.

Pabst, Thorsten (2002): Auf den Flügeln der Musik. Perspektiven für den Klavierunterricht mit Erwachsenen. (= Forum Musikpädagogik. Bd. 53, hrsg. von Rudolf-Dieter Kraemer). Augsburg: Wißner-Verlag.

Stübe, Goswin (1995): „Da könnt ich einen Schrei loslassen...“. Subjektive Einflüsse auf das Musiklernen Erwachsener. (=Forum Musikpädagogik. Bd. 12, hrsg. von Rudolf-Dieter Kraemer). Augsburg: Wißner-Verlag.

Beiträge in Reihe

Schwabe, Christoph (1990): Regulatives Musiktraining und Körperwahrnehmung. (= Musikpädagogische Forschung. Bd. 11, hrsg. von Werner Pütz). Essen: Die Blaue Eule Verlag. S. 56-64.

Sobottke, Volker (1993): Der Körper im Instrumentalunterricht. Versuch einer Bedeutung. (=Instrumental- und Vokalpädagogik 1: Grundlagen. Handbuch der Musikpädagogik. Bd. 2, hrsg. von Christoph Richter). Kassel: Bärenreiter. S. 133-144.

Periodika

Grimmer, Frauke; Schroth, Gerhard (2004): Lebenslanges Lernen. Musikalische Erwachsenenbildung im Zeichen gesellschaftlicher Umstrukturierung. In: Üben und Musizieren Heft 01. Mainz: Schott, S. 20-25.

Großmann, Linde (2011): Musik zum Lehren und Lernen. Über Qualitätsmerkmale pädagogischer Literatur. In: Üben und Musizieren Heft 05. Mainz: Schott, S. 13-17.

Kleinschnittger, Mareike (2008): Mit der Gruppe etwas Neues wagen. Wege in den Instrumentalunterricht mit Erwachsenen. In: Üben und Musizieren Heft 05. Mainz: Schott, S.23-27.

Lehmann, Andreas C. (2002): Erwachsene AnfängerInnen als „schwierige“ SchülerInnen. In: Üben und Musizieren Heft 06. Mainz: Schott, S. 23-25.

McVeigh, Alice (2006): Man ist nie zu alt zum Lernen. In: Üben & Musizieren Heft 02. Mainz: Schott, S. 20-23.

Paeschke, Anja (2009): Musik - meine Freundin. Die Bedeutung von Instrumentalunterricht für Erwachsene. In: Üben und Musizieren Heft 06. Mainz: Schott, S. 14-17.

Spiekermann, Reinhild (2009): Gelassenheit und Lebenserfahrung. Instrumentalunterricht mit Erwachsenen bietet auch für die Lehrenden große Chancen. In: Üben und Musizieren Heft 06. Mainz: Schott, S. 8-13.

Werner, Irmela; Fürst, Christian; Kloiblmüller, Manuela (2006): Erwachsene ans Instrument. Lebenslanges Lernen an Musikschulen. Ein EU- Projekt erforscht den Erwachsenenunterricht. In Üben und Musizieren Heft 02. Mainz: Schott, S.16-19.

Beiträge in Sammelbänden

Altenmüller, Eckart (2015): Wie lernen Senioren? Mechanismen der Hirnplastizität beim Musikunterricht im Alter. In: Gembris, Heiner (Hrsg.): Musikalische Begabung und Alter(n). Berlin: Lit. Verlag Dr.W.Hopf, S. 103-124.

Gellrich, Martin (1989): Psychologische Aspekte des Musiklernens Erwachsener. In: Holmeyer, Gert (Hrsg.): Musikalische Erwachsenenbildung. Grundzüge – Entwicklung – Perspektiven. Regensburg: Bosse Musik Paperback. S.91-103.

Gembris, Heiner (2015): Musikalische Begabung und Alter(n) in der Musik. In: Gembris, Heiner (Hrsg.): Musikalische Begabung und Alter(n). Berlin: Lit. Verlag Dr.W.Hopf. S. 153-208.

Holzinger, Rainer (2009): Ressourcen- und lösungsorientierter Umgang mit Fehlern – Adäquates Coaching im künstlerischen (Höchstleistungs-)Bereich. In: Wagner, Karin; Voigt, Anton (Hrsg.) (2015): notations 1985 – 2015. Texte zu Klavierdidaktik, Werkgeschichte und Interpretation. Wien: Universal Edition A. G. S. 63-75.

Jacoby, Heinrich (1995): Jenseits von „musikalisch“ und „unmusikalisch“. Voraussetzungen und Grundlagen einer lebendigen Musikkultur. II. Kongress für Ästhetik und allgemeine Kunstwissenschaft Berlin im Oktober 1924. In: Ludwig, Sophie (Hrsg.): Heinrich Jacoby: Jenseits von „musikalisch“ und „unmusikalisch“. Die Befreiung der schöpferischen Kräfte dargestellt am Beispiele der Musik. Berlin: Christians Verlag. S. 30-73.

Jacoby, Heinrich (1995): Grundlagen einer schöpferischen Musikererziehung. In: Ludwig, Sophie (Hrsg.): Heinrich Jacoby: Jenseits von „musikalisch“ und „unmusikalisch“. Die Befreiung der schöpferischen Kräfte dargestellt am Beispiele der Musik. Berlin: Christians Verlag. S. 10-27.

Klößner, Dieter (1989): Instrumentalunterricht für Erwachsene. In: Holmeyer, Gert (Hrsg.): Musikalische Erwachsenenbildung. Grundzüge – Entwicklung – Perspektiven. Regensburg: Bosse Musik Paperback. S. 104-114.

Rauhe, Herman (2001): Fit, gesund und glücklich durch Klavierspiel: Zur präventiven und therapeutischen Funktion des aktiven Musizierens auf Tasteninstrumenten. In: Huber, Michael et al. (Hrsg.): Das Klavier in Geschichte(n) und Gegenwart. Strasshof: Vier Viertel Verlag. S. 183-186.

Runze, Klaus (1998): Zwei Hände – Zwölf Tasten. Dreißig Jahre zukunftsorientierte Anfängerpädagogik im Klavierspiel. In: Wagner, Karin; Voigt, Anton (Hrsg.) (2015): notations 1985 – 2015. Texte zu Klavierdidaktik, Werkgeschichte und Interpretation. Wien: Universal Edition A. G. S. 51-62.

Abschlussarbeiten

Horvath, Julia (2007): Musikalische Erwachsenenbildung in Österreich im 20. Jahrhundert. Dissertation an der Universität Wien, Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät, Institut für Musikwissenschaft.

Lechthaler, Roswitha (2010): Klavierunterricht mit Erwachsenen. Eine empirische Untersuchung. Magisterarbeit an der Universität für Musik und darstellenden Kunst Wien, Institut für Musikpädagogik.

Pädagogische Lehrhefte

Aigner-Monarth, Elisabeth; Van Zabner, Antoinette (2009): TWOgether. 14 Duos für Klavier und ... Violine, Violoncello, Flöte, Sopranblockflöte, Klarinette, Altsaxophon, Trompete. Wiesbaden: Breitkopf und Härtel.

Naumann, Sigrid (2015): Spielräume – Spielregeln. Leichte Klavierstücke aus vier Jahrhunderten. Wiesbaden: Breitkopf und Härtel.

Sonstiges

Fischer, Reiner (1989): Zum Verhältnis von Lehrer und Schüler im Instrumentalunterricht. o. O. o. V.. Internetquelle: <http://www.kreismusikverband-westerwald.de/images/download/pdf/VerhaeltnisLehrerSchuelerInstrumentalunterricht.pdf> (zuletzt aufgerufen am 04.05.2020)

Pawloff, Ted; Fürst, Christian (Hrsg.) (2007): Neue Wege der Erwachsenenbildung an Musikschulen. Dokumentation eines dreijährigen Projekts von vier europäischen Musikschulen. Linz: Druckerei Denkmayr.

7 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.“

Wien, 25.05.2020

Daniela Dawn Fietzek