

# wir haben es mit musik zu tun

## instrumentalunterricht oder musikunterricht am instrument?

Von Wolfgang G.P. Heinsch

*Da haben wir ihn/sie also: den jungen Instrumentaleleven, die junge Instrumentalelevin. Zwischen unsicher und freudiger Erwartung steht oder sitzt er/sie vor uns. Und ob Klavier oder Schlagzeug, Streich-, Holz- oder Blechinstrument, die Voraussetzungen sind in der Regel immer gleich. Vielleicht hat er/sie schon mal im Zweifingersystem den Flohwalzer in die Tasten gedrückt, wurde schon mal vom künftigen Schlagzeuger der erste Beat in die Lüfte gedroschen, hat der Klarinettenwärter ein paar Quietschtöne hervorgebracht, ist der Trompetenanfänger auf das erste selbst erzeugte »Tut« sehr stolz. Und alle wollen, stimmt nicht, manche sollen auch nur in die Welt der Musik eintreten.*

Welt der Musik? Stimmt so auch nicht, denn im Vordergrund steht uns Lehrern ja das Instrument, dieses zunächst für den Schüler meistens unhandliche Gerät, wo die Lippen- und Mundpartie sich zuerst mit anfreunden muss, wo die Hände (Handhaltung) und die Finger nichts rechtes mit anfangen können, wo ganz »komische« Sitz-, Steh- oder Armhaltungen eingenommen werden müssen, wo man plötzlich ganz anders atmen soll. Alles so »unnatürlich«! Auf dem soll »gespielt« werden. Von Musik ist da meistens noch keine Rede. Kann auch nicht.

Klar, dass es eines der ersten Unterrichts-bemühen ist und auch sein muss, hierzu Ansätze herzustellen und Relationen zu schaffen: Das »Unnatürliche« zum »Natürlichen« wachsen zu lassen, das »Unbequeme« zum »Selbstverständlichen«. Also die Vermittlung von physiologischen Grundtechniken und -haltungen ist gefordert. Denn Ziel ist ja, eine gute Ausgangsposition für das Instrumentalspiel zu schaffen. Und daneben steht die Produktion der ersten Töne und Tonverbindungen an.

Aber, wenn wir Lehrer mal ganz ehrlich sind, dann ist das für unsere Schüler ziemlich



langweilig, undurchsichtig, uneinsichtig und ineffektiv. Denn sie wollen doch nur einfach Musik machen, zumindest irgendetwas Anhörbares – für sich selbst und andere – produzieren. Nur, das geht ja so schnell nicht. Erst mal brauchen sie einen technischen Boden. Uns ist das klar. Dem Schüler nicht (unbedingt). Und spätestens hier kommt zum Tragen, was wir allzu häufig vor lauter instrumentaltechnischer Vermittlungsbeflis-senheit übersehen: wir müssen den Schüler nicht nur zu diesen »unangenehmen« Eingangsaufgaben motivieren, müssen sie erklären; eigentlich haben wir es dabei nur mittelbar mit dem Instrument zu tun (auch wenn wir uns das gerne zum Hauptgegenstand zurechtenden), sondern vor allem mit der Zielgeraden: Musik.

Das ist der instrumentalpädagogische »Kasus knaxus« und unsere musikpädagogische Chance: Wir haben es mit Musik zu tun! Der Schüler weiß (in der Regel) noch nicht was Musik ist, höchstens kennt und mag er ihre Schallerscheinungen, die rhythmischen, melodischen und – mittlerweile auch – basslich dominanten Ereignisse, die er auditiv aufnimmt. Ob Schlager, Rock, Hip-Hop oder

Klassik: Wirkliches Hören hat er – überwiegend – noch nicht gelernt, verstehen schon gar nicht.

Wenn wir hier vor lauter instrumentaltechnischer Orientierung in der anbahnenden Vermittlung versagen, nehmen wir unseren Schülern möglicherweise eine musikalische Zukunft! Die nicht gerade geringe Zahl der demotivierten Abbrecher demonstriert das in praxi! Dabei wäre es so einfach. Wir müssen den Schüler aufmerksam machen. Heißt: zum instrumentalen Tun auf der Basis aufmerkenden = verstehenden musikalischen Lesens und Hörens motivieren. Noten = Töne und ihre interne Sprachlichkeit, also ihre Kommunikation, zu begreifen ist unsere Vermittlungsaufgabe. Wer das umsetzt, dem ergibt sich das instrumentaltechnische Handling daraus zwingend und überzeugend.

Die Töne stehen halt nicht nur nebeneinander, sondern haben eine innige (musik-) sprachliche Verbindung. »C« nach »d« kann schwerzeitig abstoßend, auftaktig, weibliche oder männliche Endung sein. Das hörend erfahrbare Verhältnis und das im Notenbild Fixierte entscheidet. Wobei es durchaus

denk- und kreativitätsfördernd ist, die üblichen druckerstarrten Spielvorschriften zwischen Legato und Staccato, Crescendo und Diminuendo, Sforzato, Tempovorgabe usw. infrage zu stellen; dem Schüler dazu Meinung und eigenes Gefühl abzufordern.

Und das kann auch der unbedarfteste Schüler. Ein erster Schritt zur Musik und ein gewichtiger dazu. Nicht also »c« nach »d« zu greifen und zu spielen ist die Aufgabe, sondern die ganz unterschiedlichen musiksprachlichen Verhältnisse umzusetzen und musikalisch zu formulieren. Die Technik muss da sozusagen en passant passieren. Sicher geht das nicht ohne Anleitung und Hinweis. Aber verstehen kann das auch der Anfänger, wenn er denn weiß, worum es geht.

Tun wir Instrumentallehrer das? Geben wir ihm solche Hinweise, Hilfen und Anregungen? Überwiegend: Nein! Die Gestaltung der schwerzeitigen Abstößungen, Auftakte, männlichen oder weiblichen Endungen stehen meistens ziemlich am Rande unserer Beobachtung. Wir wollen, dass Ton auf Ton im Schulliteratur vorgegebenen Maß, mit passabler legaler (Hand-)haltung bzw. Griff- und Atemtechnik und rhythmisch einigermaßen sauber erfolgt. Was hat unser Schüler davon, außer dem Lob oder Tadel dem wir ihm erteilen? Die inneren Verhältnisse bleiben außen vor: »Unanswered Question«, um Charles Ives' Orchesterstück und Leonard Bernsteins daran angelehnte, engagierte Vorlesungsreihe zum Verstehen der Musik als Kompressionsbegriff gegen mangelndes musikalisches Verständnis zu bemühen.

Worum geht es denn? Einerseits sollen unsere Schüler das Spielen, also die Handhabung, ihres Instruments erlernen, und

das möglichst optimal mit (theoretischen) Entwicklungsmöglichkeiten bis hin zur Virtuosität, sollen also einen Boden bereitet bekommen, mit ihrem Instrument idealerweise verwachsen zu können, andererseits geht es um die Inhalte ihres Tuns, um Musik. Der Erwerb der instrumentaltechnischen Fertigkeiten muss durch den Erwerb der musiksprachlichen Fähigkeiten ergänzt, oder besser: grundiert werden.

Musik ist kein Hörfeld irgendwelcher mehr oder minder freundlicher Schallereignisse, sondern eine Sprache. Das wird zwar häufig postuliert, hat sich aber scheinbar noch nicht allumfassend herumgesprochen! Vielleicht weil sie so wenige verstehen? Umso mehr muss es Aufgabe der Instrumentalpädagogik sein, hier einzugreifen: Gegengewichte, Erkenntnisse, Einsichten und Sprachfähigkeit zu schaffen. Mit dem obigen Beispiel »c« nach »d« fängt es an. Aber es geht ja weiter. Das musikgelagerte Gefühl für Metrum muss entwickelt werden, Rhythmus ist gefragt, Phrasierung ist gefragt. Unser Schüler verlässt sich da meistens auf seine (unzulängliche) Hörerinnerung. Man denke nur an die jährliche Endlosschleifendisziplin der Weihnachtslieder. Und wenn es derartige »Hörerfahrungen« nicht gibt, dann landet er leicht im Wirrwarr freier Fantasien. Was tun wir dagegen? Wir lassen zählen und stecken ihn in die Zwangsjacke metrisch-mathematischer Strukturen. Doch damit erreichen wir im günstigen Fall saubere, aber mechanische Produktionen von Tönen. Kaum etwas was ihn motiviert, weil er nicht versteht, nicht verstehen kann.

Mit Musik hat das also alles noch ziemlich wenig zu tun. Denn Musik bedeutet ja auch Sentiment: also die Exploration von internen Variablen wie beispielsweise Agogik, Dynamik etc.

und ihr – Ausdrückendes/Ausgedrücktes – nach Außen geben. Davon war noch keine Rede und davon ist in der Realität der (nicht nur bundesdeutschen) instrumentalen Unterrichtspraxis keine Rede, oder zumindest höchst selten.

Also, packen wir es an! Die erste Aufgabe muss es sein, unseren Schülern zu zeigen, dass Musik nach sprachähnlichen Regeln funktioniert. Das »Eins, zwei, drei, vier« starren Zählens und demgemäßen Spielens nützt nichts. Töne reichen sich, wie Worte, in unterschiedlichen (quasi musiklinguistischen) Verhältnissen und einem inneren dramaturgischen Kontext weiter. Das muss der Schüler erfahren. Das müssen wir ihm vermitteln.

#### Exkurs 1:

Zwei Musterbeispiele aus der »großen« Aufführungspraxis:

1. Wie oft begegnet man dem sogenannten Schicksalsmotiv aus Beethovens 5. Sinfonie als Pseudo-Triolengruppierung und nicht als auftaktige 3-Achtel-Gruppe.

2. Singen Sie doch mal das Hauptthema aus Rachmaninows 3. Klavierkonzert. Wetten, dass Sie die Auftaktigkeit des 2. Viertels des Themenbeginns übersehen haben und damit spätestens in den synkopierten Takten »aufgelaufen« sind? Wette gewonnen?

3. Wissen Sie, warum Bartók so gut wie keine Auftakte kennt? Weil seine ungarische Muttersprache auch keine hat, sondern grundsätzlich schwertaktig anhebend gesprochen wird.

Zurück zu unseren Schülern. Ob »Hänschen klein«, auf Anfängerlook getrimmte U-Musik, Jazzmutation oder »kleines klassisches oder barockes Stück für Anfänger« – dies alles unterliegt der gleichen Dimension und Aufgabe: ihre »Innereien« zu begreifen. Wenn es uns gelingt, hierfür den Schüler zu sensibilisieren, schaffen wir etwas Großes: Die Anbahnung eines Vorverständnisses für das was Musik ist, sein kann. Fragen Sie Ihren Schüler doch mal, was er denn da spielt, und dass Sie das nicht verstehen können. Er wird Sie zunächst irritiert anschauen, aber mit Ihrer Hilfe auch anfangen, Ein-Sichten zu entwickeln. (Da kann übrigens das Tonband eine ziemliche Hilfe und Unterstützung sein.)

»Denkt an den Springbrunnen, der Ton muss explodieren«, »Es ist wie ein Kinderlied – bringt eure Körpersprache mit rein«, »Der

Dirigent hat keine Chance, wenn Du nicht mitmachst«, »Die drei Noten versteh' ich nicht, wann sie aufhören und wieder beginnen«, »mir fehlt die Zunge am Taktbeginn« und »Das Sechzehntel muss sprechen«, sind Originalzitate aus der Probenbeobachtung engagierter Orchestererzieher. Wieso passieren solche oder ähnliche Sätze nicht, oder zumindest zu selten im Instrumentalunterricht? Falsch oder richtig, gut oder zu wenig geübt gilt nicht. Kein Schüler engagiert sich, wenn er nicht versteht worum und wozu, und obendrein ohne greifbares/erfahrenes Erfolgserlebnis. Und der (möglicherweise auf Wettbewerbe ausgerichtete) latente, manchmal auch ziemlich massive Leistungsdruck und -drill ist keine akzeptable Größe. Seine Ergebnisse kein Maßstab. Instrumentalunterricht muss heißen, Musik zu lernen und auf diesem gelernten Boden Musik zu machen, und nicht, sich in technischen Eskapadenfähigkeiten (gleich welcher Leistungsstufe) selbst zu beweihräuchern. (Aber, um den Hinweis auf unsere herrschende Wettbewerbshysterie aufzugreifen: das haben auch manche Juroren noch nicht »kapiert«.)

**„Wenn wir vor lauter instrumentaltechnischer Orientierung in der anbahnenden Vermittlung versagen, nehmen wir unseren Schülern möglicherweise eine musikalische Zukunft.“**

Dies in die richtigen Bahnen zu lenken ist unsere Aufgabe. Dabei müssen dann auch konsequent die Unterrichtsliteraturen ins Visier genommen werden. Legion sind sie und häufig genug musikalischer Schrott. Ob alt (aus dem 19. Jahrhundert stammend) oder die neue Instrumentalpädagogik des 20. und 21. Jahrhunderts vertretend. Die fantastische Idee von der Kind- und/oder auch Schülergemäßheit des zu Spielenden ist – auf gut Deutsch – einfach Quatsch. Wir können nur fördern durch Fordern. Die Anbietung an und Andienung von vermuteter musikalischer Erwartungshaltungen des Schülers begünstigt doch nur eins: ihn musikalisch auf seinem (noch) unkenntnisreichen und unreflektierten) Weg in die musikalische Sackgasse zu unterstützen. Die eigene Unterrichtserfahrung sagt: der Schüler dankt es mit Interessiertheit wenn wir ihn da rausholen.

»Wer mich eines Widerstands beraubt, beraubt mich einer Kraft«, hat Igor Strawinsky in seiner »Musikalischen Poetik« geschrieben. Diese Kraft unseren Schülern zu geben,

sollte die Maxime unseres musikpädagogischen Handelns sein. Es gibt so viele musikalisch wertvolle, dabei mitunter durchaus Geist und technisches Vermögen gleichermaßen fordernde (fördernde), manchmal auch – im positiven Sinne – provozierende, unterrichtsverwertbare Literatur. Wenn wir uns auf die vordergründig Kind/Schülerorientierten Tralala-Stückchen der üblichen Instrumentalschulen stützen (Ausnahmen bestätigen da höchstens die Regel), werden wir musik- und instrumentalpädagogisch schülerschädlich.

Das zu ändern, müssen wir mit wachem Geist in uns selbst und in der Literatur suchen. In uns selbst: um herrschende (zumeist schon im Studium eingeübte) instrumentalpädagogische Routinen und Praktiken zu überprüfen und zum Musikpädagogischen hin zu restaurieren. In der Literatur, die wir unseren Schülern auf das Notenpult legen, um ihn mit wirklicher Musik: echten (kleinen) Werken mit innerer Dramaturgie und (musik-)geistigem Widerstand zu konfrontieren. Da sollte es dann auch selbstver-

ständige Pflicht sein, moderne Tonsprachen einzubinden. Dem Schüler musiksprachliche Wachstumsfähigkeit zu gewähren, ist gefordert; ist unsere Aufgabe und Verantwortung. Wirkliche musikalische Aufgabenstellungen also, und nicht nur technische Übungen im scheinmusikalischen Gewand, denen die Musik nur Zuschauer/-hörer am Rand des »Spielfelds« ist.

#### Exkurs 2:

Jeder Musiker kennt die Irritationen und Schwierigkeiten bei der (prima vista) spielenden Begegnung (und nicht nur dort) mit einem bis dato unbekanntem Komponisten, gleich welcher Epoche, gleich welchen Stils. Jeder kennt den inneren Kampf (s)eine »fremde, unbekannt« Sprache zu verstehen und ins tönende Leben zu stellen.

Dieses Kämpfen um das Gewinnen von musikalischer Sprache, ihr Verstehen und instrumentales Umsetzen: das ist es, was wir unseren Schülern täglich vermitteln müssen. ■