

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 69 (1982)
Heft: 2

Artikel: Erzieherische Überlegungen zum Instrumentalunterricht
Autor: Schmid, Peter
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-526680>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 10.04.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Erzieherische Überlegungen zum Instrumentalunterricht*

Peter Schmid

1. Gedanken zur Musik und zum Musikerlebnis

Von Rainer Maria Rilke stammen einige Gedichte, in welchen der Dichter versucht, das Musikerlebnis in Worte zu fassen. Rilke ist ein Meister der Sprache. Aber der Zugang zur Musik ist damit noch nicht gewährleistet. Woran mag es liegen? Am Leser der Gedichte? An der Sprache? Oder etwa an der Musik selbst? – Die Schwierigkeit ist tatsächlich eine dreifache:

1. Etwas verstehen kann nur, wer gewisse Voraussetzungen mitbringt. Das gilt für alles, was sich mir sprachlich mitteilt – ob ich ein anspruchvolles Buch lese, eine Predigt höre oder an einem Gespräch teilnehme. Und also bin ich vielleicht nicht vorbereitet auf das, was mir Rilke zu sagen hätte. Er hat eine andere biographische und bildungsmässige Ausgangslage. Vielmehr noch ist er mir an Lebenserkenntnis und Reife ein gehöriges Stück voraus, und ich bin ganz einfach überfordert.
2. Wo auch immer wir um Klarheit ringen, bleibt ein letzter Rest unausgeleuchtet. Was Musik ausdrückt, wird nie in Sprache zu fassen sein, sonst wäre sie nicht mehr Musik. Was Rilke in seiner sprachlichen Auseinandersetzung mit Musik erfährt, gilt für uns bereits in einfacheren Belangen: Wir werden uns im Leben stets der Diskrepanz bewusst zwischen dem, was uns begegnet, und dem, was wir davon zu fassen vermögen.
3. Es liegt aber auch an der Musik selbst. Musik hat ihre eigene Sprache. Sie braucht nicht in andere Sprachen übersetzt zu wer-

den. Sprachliche Vergleiche eröffnen bestenfalls einen bescheidenen Zugang zur Musik, mehr nicht. Und die Vergleiche hinken allemal. Wir müssen selbst, wenigstens in Ansätzen, Zugang zur Musik gefunden haben, um zu verstehen, was Rilke meint.

Und damit sind wir eigentlich schon mitten in den Grundfragen drin, auf welche uns die Beschäftigung mit der Musik unweigerlich hinführen muss. Bevor ich darangehe, meine pädagogischen Überlegungen zum Instrumentalunterricht anzustellen, ist es nötig, auf die kurz angetönten anthropologischen Grundtatsachen einzugehen und zu zeigen, was sie für eine Bewandnis haben für die Musik.

Musik – «Sprache, wo Sprachen enden»

Das Lied als wahrscheinlich älteste Form musikalischen Ausdrucks könnte einen glauben machen, Musik diene lediglich zur Untermalung der Sprache. Sie sei eine Art von Zutat zum Text, um diesen zu illustrieren, ihn bunter und abwechslungsreicher zu gestalten. Gewiss mag es Melodien geben, die einzig solchem Bedürfnis entgegenkommen, und das, was im Text ausgedrückt wird, einfach biederlich vertonen oder sentimental übersteigern. Doch schon im guten Schlager gewinnt die Melodie einen Eigenwert, über dem man manchmal glücklicherweise den Text vergessen darf. Auch Mussorgskis Stücke «Bilder einer Ausstellung» erfordern es nicht unbedingt, die Bilder zu kennen. Es wäre zwar interessant, sie selbst gesehen zu haben, vielleicht gerade, um festzustellen, dass sie nicht einfach ein tonales Abbild von Gemaltem sind. Und über die Entstehung und die Autoren von Operntexten wissen die meisten Leute, die sich Opern anhören, kaum Einzelheiten. Mozart und Verdi leben in ihrer Musik weiter. Die Texte sind der Stoff, dem durch Musik neue Dimensionen eröffnet werden.

*Vortrag, gehalten anlässlich einer Fortbildungsveranstaltung der European String Teachers Association, Union Schweiz, am 31. Januar 1981 an der Musikakademie Basel.

Alle diese Beispiele zeigen, dass Musik nicht dazu da ist, bereits Bekanntes zu umrahmen. Sie dient nicht zur Ausschmückung der Sprache; sie ist selbst Sprache. Mit Musik wird nicht einfach ausgedrückt oder bestätigt, was sich in anderer Form ebenso gut darstellen liesse. Musik hat ihre eigene, unverwechselbare Ausdrucks- und Gestaltungskraft. Doch hat sie etwas Verbindliches, wie jede andere Sprache auch. Von der Musik bloss zu schwärmen, ist nicht genug. Man muss sie verstehen lernen, und man muss mit ihr umgehen können. Und so, wie sprachliches Verständnis und der eigene Gebrauch der Sprache aufeinander angewiesen sind, so auch das musikalische Erlebnis und der musikalische Umgang, wobei unter Umgang nicht nur, aber auch die Beherrschung eines Musikinstruments gemeint sein kann. Wo ich von der Vielfalt und Einzigartigkeit musikalischen Ausdrucks fasziniert bin, drängt es mich zur Nachahmung und zur Identifikation mit dem Gehörten. Und wo ich die Möglichkeiten und Feinheiten selbst schon erprobt habe, werde ich ihrer Vielfalt im musikalischen Erleben besser gewahr.

So besehen, ist Musik durchaus vergleichbar mit dem Phänomen der gesprochenen Sprache. Wollte man jedoch die Musik einfach als eine Sprache unter anderen bezeichnen, so würde man ihr nur in einem, ja nicht einmal in ihrem hauptsächlichsten Anliegen gerecht. Immerhin: Der Musik wird hier wenigstens gleichwertige künstlerische Ausdrucksmöglichkeit attestiert neben bildender Kunst und Literatur. Das war nicht immer so. Im Zeitalter des Rationalismus und der Aufklärung wurde Musik auf unterer Stufe der Künste eingereiht, und zwar weil sie im Vergleich zur fest umrissenen Skulptur und zur Prägnanz der geschriebenen Sprache als etwas vage Stimmungsvolles von wenig geschlossener Gestalt galt. Das war eben damals die logische Konsequenz einer Bewusstseinsphilosophie, für welche der emotionale Bereich der menschlichen Seele generell als untergründig triebhaft, als blosser körperlicher Zustandlichkeit oder höchstens als eine Vorform dunkler Ahnungen oder verworrener Gedanken eingestuft wurde. Auch heute wirkt sich die Überwertung des Verstandes dahingehend aus, dass die Künste zwar als gesellschaftlicher Anlass ihren Platz haben dürfen, jedoch längst nicht so ernst genommen werden wie

die Forschung und die Technik. Die Musik ernst nehmen heisst nun aber ganz besonders, unsere Gefühle ernst nehmen. Das hat gerade nichts mit Gefühlsduselei zu tun, sondern mit der Feststellung, welche Pascal einmal in die Worte kleidete: «Le coeur a ses raisons»¹. Das Herz hat seine *eigenen* Gründe. Es braucht sich nicht auf den Verstand zu berufen. Gefühle sind eine eigene Erfahrungsart und auf etwas bezogen, das dem Verstande verschlossen bleibt. Nicht dass sie den Verstand ersetzen, aber der Verstand vermag ihr Fehlen nicht wettzumachen. Und so, wie ich im Staunen, in der Freude und in der Liebe etwas gewahr werde, das durch die Vernunft zwar geläutert, nicht aber begründet werden kann, so eröffnet sich mir in der Musik eine Welt, die keinerlei Rechtfertigung bedarf und deren Realität sich einzig darin kundgibt, dass sie sich und wie sie sich auf mich selbst auswirkt. Wohl bleibt emotionales Erleben auch auf sinnlich Wahrnehmbares angewiesen. Das gilt für die bildende Kunst, und auch die Dichtung ist eine Sprache in Bildern. Es bleibt einzig der Musik vorbehalten, sich vom äusserlich Gestalthaften so weit zu lösen, dass in ihr andere Dimensionen reiner und unverfälschter spürbar werden. Darum spricht Rilke von der Musik als «Sprache, wo Sprachen enden»². Musik überschreitet die Grenzen zu einer Welt, in der unsere herkömmliche Sprache versagt und wo sie endet. Was Musik erschliesst, ist nicht mehr beschreibbar, es sei denn, als Abwesenheit des bisher Bekannten. So fasst zum Beispiel Ernst Bloch seinen Eindruck von Berlioz' Symphonie fantastique in die Worte: «Es ist das Ungenossene, das diese grosse Kolportage von Musik füllt; das Noch-Nicht, ja selbst das Niemals hat ebenso sein eigentümliches Dasein aus den Luftwurzeln des Klangs»³. Und nicht viel anders ergeht es Rilke, wenn er Musik als «die Fremde» bezeichnet, als den «uns entwachsenen Herzraum», als «geübteste Ferne», als «andere Seite der Luft: rein, riesig, nicht mehr bewohnbar». – Doch etwas macht uns an Rilkes Formulierungen stutzig: Der entwachsene *Herzraum*, und die *geübteste Ferne*. Was uns da entwachsen scheint, ist dennoch ein Stück von uns. Und Geübtes ist doch Vertrautgewordenes. Musik also als das Ferne und Nahe zugleich, als das Fremde und trotzdem Vertraute? Wie ist das zu verstehen?

Das Verhältnis des Menschen zur Musik

Um dieses eigenartige Verhältnis des Menschen zur Musik so gut als möglich zu klären, muss ich noch einmal etwas weiter ausholen. Dies ist unumgänglich, weil wir unter anderem auch daran unsere erzieherischen Überlegungen zum Musikunterricht anknüpfen müssen. Ich beginne gleich mit einer Bemerkung, die im Zeitalter der pädagogischen Mitbestimmung und Partnerschaft etwas ungewohnt anmutet: *Das Verhältnis des Menschen zur Musik ist ein hierarchisches*. Eine solche Behauptung kann natürlich in mancher Hinsicht missverstanden werden und bedarf deshalb einiger Präzisierungen. In dieser Feststellung steckt keineswegs die verhüllte Aufforderung, vor der Musik in Ehrfurcht zu erstarren, oder gar die Vorstellung, Musik sei etwas Elitäres und ohnehin nur einer kleinen Minderheit zugänglich. Ich möchte mich vorerst auch noch gar nicht auf die Frage einlassen, für welche Musik dies gilt, und was allenfalls als gute und was als eher minderwertige Musik einzustufen ist. In der Musikerziehung können und brauchen wir nicht mit der Neunten Sinfonie von Beethoven zu beginnen, denn dieses Verhältnis trifft in Bezug auf viel einfachere Strukturen musikalischen Erlebens auch zu. Wenn das Verhältnis des Menschen zur Musik keine Beziehung auf Du und Du ist, so schliesst dies Wechselseitigkeit nicht aus. Der Mensch bedarf der Musik, und die Musik bedarf des Menschen, um ausgezeugt zu werden. Aber Musik ist nicht einfach dazu da, dem Menschen seine vertraute Welt zu verschönern, zu dekorieren und stimmungsvoller zu machen. Musik kündigt von einer eigenen, im weitesten Sinne geistigen Welt, an der der Mensch Anteil hat, die er aber nicht selbst zu erschaffen vermag. Damit ist gleich etwas Wesentliches über das menschliche Leben überhaupt gesagt: Leben heisst nicht einfach Entfaltung von schon Vorhandenem; es ist nicht ein Zur-Schau-Stellen des eigenen Innern. Es beginnt eigentlich erst dort, wo es unser individuelles Selbstsein überschreitet. Als Mensch reifen wir durch etwas, das wir selbst noch nicht sind, durch die Teilhabe an etwas Grösserem. Und weil der Mensch auf solche Begegnungen angewiesen ist, kann es nicht einfach ein bloss Fremdes sein, das ihn anspricht, sondern ein zugleich ihm Gemässes, etwas, das ihm näher liegt und näher geht als seine alltägliche Routine.

Nicht dass menschliches Leben weniger wert wäre als Musik, ist mit diesem hierarchischen Verhältnis gemeint. Wo denn sonst kann sich Musik offenbaren, wenn nicht im menschlichen Leben? Aber dass sich die Musik dem Menschen offenbart, ist keine Selbstverständlichkeit und bedarf der Vorbereitung. Jeder Musikunterricht ist zu einem wesentlichen Teil ein Dienst an der Musik im wahren Interesse des Menschen. Wir haben uns im Leben so manchem zu unterziehen und andere dahin zu unterweisen, dass wir alle empfänglich werden für das, was uns ansprechen will. Sich etwas zu öffnen, das dem Leben Sinn verleiht, erfordert Vertrauen und Demut zugleich. Vertrauen in die eigenen Kräfte und in das, was uns trägt. Demut, weil wir nie am Ende sind mit unseren Vorbereitungen und nicht selbst vorwegnehmen können, was wirklich wichtig ist. In der guten musikalischen Unterweisung wird sich im Grunde diese allgemeine Lebenserfahrung widerspiegeln müssen. Dann bedeutet sie einen wirklichen Lebensgewinn und erschöpft sich nicht einfach in einer zusätzlich erworbenen Fertigkeit.

2. Der Weg über die Faszination

Wir gewinnen Zugang zur Musik auf zwei verschiedenen, aber gegenseitig aufeinander angewiesenen Wegen. Der eine Weg führt über die Faszination, der andere über das Können. Es ist wichtig, in der Begehung des einen den andern nicht ganz zu vernachlässigen. Gewiss steht in bestimmten Situationen das Können, die technische Beherrschung und damit das gründliche Üben zur Aufgabe, und dann soll man nicht allzu zimperlich sein, wenn dafür anderes einmal zurückstehen muss im Interesse einer Leistung. Doch ebenso müsste auch einmal der Freude, dem spielerischen Vergnügen und der Spontaneität Platz gewährt werden, wenn es sich aus der momentanen Stimmung gerade ergibt, auch wenn damit eine Etüde weniger berücksichtigt werden kann. – Ist es in der Regel nicht so, dass wir Lehrer im allgemeinen zu starkes Gewicht auf das reine Können legen, während unsere Schüler in ihrer Unbeschwertheit glauben, mit Spontaneität allein vermöge man ein Instrument zu spielen? Damit man sich nicht in Extemporationen versteift, ist es wichtig, zu wis-

sen, welchen Stellenwert und welche Funktion im Ganzen jedem dieser beiden Wege zukommt. Ich möchte zuerst den etwas ungewohnteren Weg der Faszination zu erläutern versuchen.

Das Staunen

Am Anfang jeder menschlichen Kulturleistung steht das Staunen. Das gilt für jede Art von Kunstfertigkeit so gut wie für Wissenschaft und Forschung und ganz gewiss auch für das Handwerk, von dem man zu sagen pflegt, es habe goldenen Boden. Wer weiss, vielleicht ist mit diesem goldenen Boden mehr noch der innere Reichtum gemeint, der sich aus der immer neuen Faszination im Umgang mit dem Material und den Dingen ergibt. Ein Musikinstrument übt in besonderem Masse eine solche Faszination aus. Wie verschiedenartig doch die Tonqualitäten sind, die man einer Violine entlocken kann, wie reichhaltig überhaupt sind die Klänge der verschiedenen Instrumente!

Bei der Wahl eines Musikinstruments ist darum gewiss zu berücksichtigen, worauf das Kind besonders anspricht. Freilich ist es nicht immer leicht, zu unterscheiden zwischen einer momentanen Marotte und Modeerscheinung und einem wirklichen inneren Bedürfnis. Es ist auch nicht so, dass das Kind auf jeden Fall besser weiss, was ihm wirklich zusagt. Aber vielleicht ist es zweckmässig, wenn sich der Anfänger vorerst auf ein bestimmtes Instrument konzentriert, bei welchem bald einmal sichtbare Erfolge zu verspüren sind. Als ich noch ins Seminar ging, hatte man im Instrumentalunterricht nur die Wahl zwischen Violine und Klavier. Vielleicht ist diese Auswahl etwas zu bescheiden. Für mich selber stand aber schon viel früher fest, dass ich Geige zu lernen hatte. Ich wäre wohl mit acht Jahren zu jung gewesen, um mich selbst dafür entscheiden zu können. Aber was ich in meinen elf Jahren Violinunterricht fürs Leben gelernt habe, ist unter anderem dies: Interessen sind nicht einfach da; sie können geweckt werden.

Wenn ich also, auf unser Thema abgewandelt, sage: Am Anfang des Musizierens sei das Staunen, so muss ich dies gleich dahingehend präzisieren, dass es mit diesem einen und erstenmal nicht genügt. Die Faszination als eine positive emotionale Erfahrung muss

stets von neuem möglich werden im Musizieren. Es ist nicht wahr, dass der Mensch nur dann aktiv wird, wenn er einen Mangel empfindet oder Unlustgefühle vermeiden will. Er wird tätig und setzt sich ein aus der Fülle seines Erlebens heraus. Ich sage das deshalb, weil es gewisse Psychologien und Weltanschauungen gibt, die die Meinung vertreten, der Mensch sei ursprünglich träge und müsse stets zur Aktivität angetrieben werden. Die Vorstellung vom heranwachsenden Kind und Jugendlichen, welche nur tätig würden, wenn sie müssten oder nicht anders könnten, ist auch in Pädagogenkreisen keine Seltenheit. Solche Lehrer, gleich was sie unterrichten, sind voller Misstrauen, haben unverrückbare Pläne, wollen genau vorschreiben, wie lange zu arbeiten ist und was dabei auf die Dauer herauskommt. Nichts gegen einen straffen und zielstrebigem Unterricht. Die Gefahr besteht aber darin, dass vor lauter Vorhaben die erfüllten Augenblicke immer seltener werden und selbst dort, wo sie sich noch einstellen, unbemerkt vorübergehen. Und gerade das ist einem fruchtbaren Unterricht und einem anhaltenden Lernerfolg auf die Dauer abträglich.

Darum müssen wir als Lehrer den Mut haben, in günstigen Momenten, wenn etwas im Schüler tiefer anspricht, bei dem er gerne verweilen möchte, für diese Zeit innezuhalten und das Lehrziel vorübergehend aus den Augen zu lassen. Dem Staunen, der Freude, der Leidenschaft, der Begeisterung gar, die sich unvorhergesehen entzünden, Raum zu gewähren, ist dann wichtiger als die technische Perfektion. Allerdings lässt sich das, worüber das Kind sich fasziniert zeigt, nicht immer gleich im Unterricht einbauen, ja es wäre auch problematisch, aus dieser Erkenntnis abzuleiten, wir müssten die musikalische Unterweisung in jedem Fall interessant und abwechslungsreich gestalten. Man darf dem Kind ruhig zumuten, sich auch einmal nur mit dem Stoff zu befassen, mit dem Instrument umgehen zu lernen und sich alles Wissenswerte über Notenschrift, Intervalle, Dreiklangaufbau usw. anzueignen. Denn an jedem Lehrgegenstand ist grundsätzlich möglich, dass dem Kind etwas aufgeht, vor dem es staunend innehält oder nachdenklich wird. Die günstigen Augenblicke wahrnehmen und willig auf das eingehen, womit das Kind zu mir kommt, teilneh-

men an dem, was es jetzt gerade im Zusammenhang mit dieser Beschäftigung innerlich bewegt, das ist gemeint mit der Berücksichtigung der gemütmässigen Ansprechbarkeit im Unterricht.

Vom Hören und vom Vernehmen

Um noch deutlicher werden zu lassen, was es mit der Faszination im musikalischen Erleben auf sich hat, möchte ich auf den Unterschied zwischen Hören und Vernehmen hinweisen. Wir erwarten von einem jeden, der ein Streichinstrument erlernen will, dass er ein gutes Musikgehör hat. Das gilt insbesondere für jene Saiteninstrumente, bei denen die Töne nicht schon am Griffbrett vorgezeichnet sind, sondern durch präzise Griffe erst gebildet werden müssen. Dafür ist zwar nicht gerade das absolute Musikgehör nötig, wohl aber ein gutes relatives, denn der Schüler soll mit der Zeit imstande sein, die Tonintervalle auf Reinheit und Präzision hin zu überprüfen. Dazu muss eine gewisse Begabung vorausgesetzt werden. Doch jede gute Veranlagung verkümmert, wenn sie nicht geübt wird. Die Fähigkeit muss erst noch zur Fertigkeit werden. Diese andauernde kritische Selbstkontrolle bei der Erzeugung der Töne ist gerade für das Kind keine Selbstverständlichkeit, ja, sie zeigt sich nicht einmal bei musizierenden Erwachsenen, wenn dies eben nicht von früh her im Musikunterricht gepflegt worden ist. Ich wage darum die Behauptung, dass zum Beispiel Geiger oder Cellisten auch besonders zuverlässige Chorsänger sind, weil sie sich gewöhnt sind, auf andere Chorstimmen zu hören und ihre eigene Stimmlage dauernd zu überprüfen. Aber solche Selbstkontrolle lässt sich gewiss auch an viel einfacheren Instrumenten üben.

Wer immer wieder dazu angehalten worden ist, hinzuhören, der hat in einer Form auch gehorchen gelernt. Der Gehorsam, welcher eben mit dem Hören beginnt, äussert sich in der Bereitschaft, sich etwas zu unterziehen, im Interesse von etwas Grösserem zurückstehen zu lernen und einmal ganz für etwas da zu sein. Und darum ist die Mitwirkung in einem Chor, in einem Orchester oder einem kleinen Ensemble eine hervorragende Möglichkeit zur Gemeinschaftserziehung. Hier lässt sich an der gemeinsamen Aufgabe erfahren, was es heisst, auf andere einzugehen und sie als unentbehrliche Partner zu achten und zu schätzen.

Das Hörenlernen dient aber auch der Konzentration, auf deren Bedeutung ich im dritten Abschnitt ausführlicher zurückkommen möchte. Hier sei nur so viel vorweggenommen: Wer es vermag, willentlich seine ganze Aufmerksamkeit einer Sache, einem Musikstück oder der immer besseren Beherrschung eines Instruments zum Beispiel zu widmen, der wird in der Musik nicht nur Töne hören, sondern durch sie hindurch einen tieferen Gehalt vernehmen. Musik sei eben kein Schachspiel aus Klängen, meint Nicolai Hartmann⁴, Musik sei vielmehr echte Offenbarung dessen, was sich in keiner andern Sprache ausdrücken lasse. – Das Hören-Lernen dient dem Vernehmen. Das Vernehmen ist das eigentlich Wichtige in jeder Begegnung mit Kunst überhaupt: dass mich etwas ergreift, innerlich beglückt und verwandelt. Das Geschenk des immer wieder einmaligen musikalischen Ereignisses ist im Grunde Ausgangspunkt musikalischer Betätigung und zugleich Ziel jeder musikalischen Vorbereitung. Wo Beschäftigung mit der Musik nur auf das Zur-Schau-Stellen der eigenen Gefühle oder auf das blosses Handhaben des Instruments beschränkt bleibt, hat sie ihren Sinn verwirkt.

Die Unterschiede des gemütmässigen Angespochenseins

Wenn es also darum geht, Musik nicht bloss zu hören, sondern in der Musik etwas zu vernehmen, das beglückt und bereichert, so stellen sich in bezug auf den Instrumentalunterricht noch einige weitere Fragen: Was heisst denn überhaupt Freude an der Musik? Ist das nicht etwas sehr Relatives, und dürfen wir erwarten, dass das, was uns für Bach, Mozart oder Haydn einnimmt, so ohne weiteres auch im Kind seine Wirkung hat? Gibt es überhaupt einen Konsens des Geschmacks? Wäre es nicht besser, das Kind wählen zu lassen, welche Musik es am liebsten spielen möchte, und wären es auch Schlager?

In der Tat: Es gibt diese Übereinstimmung des musikalischen Geschmacks nicht – wenigstens am Anfang nicht. Wir können unsere Schüler nicht zwingen, das schön zu finden, was uns am meisten entspricht. Zudem ist fürs erste nicht so wichtig, was den Schüler anspricht, sondern dass er sich überhaupt gefühlsmässig ansprechen lässt. Darum sind gelegentliche Zugeständnisse an den Schüler

angebracht, was wiederum nicht heisst, wir müssten deshalb unseren eigenen Geschmack verleugnen. Je echter und tiefer unsere Beziehung zu einer bestimmten Art von Musik ist, desto eher wird auch der Schüler davon in den Bann gezogen; was sein Lehrer begeistert, macht ihn mit der Zeit auch neugierig. Es geht also nicht darum, sich dem Schüler anzubiedern. Aber wir sollen immer wieder auf ihn eingehen, weil wir davon ausgehen müssen. Für gehaltvolle, gute Musik ist man nicht einfach reif. Viele Leute werden es anscheinend ihrer Lebtag nie. Vielleicht haben sie überhaupt nie gute Musik zu hören bekommen, oder man hat bei ihnen die Erwartungen von Anfang an zu hoch gesteckt; sie haben klassische Musik immer nur als Forderung empfunden, statt als Freude erlebt – und sich darum davon abgewandt.

Vom Schüler ausgehen heisst jedoch nicht, dabei stehenbleiben. Es gibt tatsächlich unterschiedliche Qualitäten in der Musik, so wie es eben Unterschiede gibt im emotionalen Erleben. Der heranwachsende junge Mensch muss diese Unterschiede selbst erfahren, und da kann es unter Umständen hilfreich sein, wenn er vergleichen kann zwischen leichter Muse und anspruchsvoller Musik, zwischen dem Schlager und dem einfachen, aber gehaltvollen Lied. Mit der Zeit wird er selber verspüren: Es gibt Musik, die mich zwar momentan stark berauscht, aber nach deren Abklingen sehr bald innere Leere aufkommt. Und es gibt Musik, die über ihre Darbietung hinaus in mir weiterschwingt und fort dauert. Es gibt Musik, die den Menschen im Grunde nicht sättigt und deshalb als ständige Geräuschkulisse in Betrieb gehalten werden muss. Aber im deutlichen Unterschied dazu gibt es Musik, von der ich so viel zehre, dass sie mich trotz meiner täglichen Enttäuschungen und Misserfolge innerlich versöhnt und beflügelt, das noch nicht Gelungene stets von neuem an die Hand zu nehmen.

Wer solche Unterschiede im musikalischen oder ganz allgemein im gefühlsmässigen Erleben wahrnimmt, der wird auf die Dauer dem gehaltvolleren, reicherem und ergreifenderen Erlebnis den Vorzug geben. Paul Moor hat dies so ausgedrückt: «Das Gemüt lässt nicht mehr aufkommen, was es nicht reicher macht»⁵. Das Kind soll gewiss auch einmal mit jenen Musikstücken zu uns kommen dürfen,

die es bewegen, selbst wenn sie unserem kritischen Geschmack nicht standhalten. Ebenso haben aber auch wir Erzieher das Recht und die Pflicht, dem Kinde das näher zu bringen, was wir von unserem gereiften Empfinden her für wert erachten, dass man sich darauf einlässt. Wir sollen den Schüler in unseren musikalischen Ansprüchen nicht überfordern, aber wir dürfen ihm selbstverständlich etwas zumuten.

3. Der Weg über das Können

Die bis jetzt erläuterten Grundsätze musikalischer Unterweisung könnten nun den Anschein erwecken, als hätte man nur darauf bedacht zu sein, dem Kinde das Erlernen eines Instruments so angenehm, vergnüglich und bequem wie möglich zu gestalten. Man könnte sich sogar, bei oberflächlicher Betrachtung, auf das Pestalozzi-Wort berufen: Alles Lernen ist keinen Heller wert, wenn Mut und Freude dabei verloren gehen. Gewiss sollen wir immer wieder von dem ausgehen, was das Kind bewegt, um die Freude zu wecken – und das ist eigentlich bis dahin vorwiegend zur Sprache gekommen. Ob wir aber die Freude am Musikunterricht auf die Dauer mit ständigen Zugeständnissen an das Kind erhalten können, ist freilich eine andere Frage, die ich sogar entschieden verneinen muss. Warum dies so ist, wird noch zu begründen sein. – Was die Erhaltung des Muts betrifft, lässt sich dies sehr viel einfacher begründen: Der Mut bewährt sich nur an der Forderung. Also können wir im Musikunterricht nicht nur den momentanen Wünschen nachgeben, sondern haben echte Aufgaben zu stellen. Freilich sollen die Aufgaben etwas Verlockendes haben, was aber nicht gleichzusetzen ist mit anspruchsloser Einfachheit. Und noch etwas steckt in Pestalozzis Ausspruch, was allzu oft und gerne übersehen wird: Das Lernen hat einen Eigenwert. Es muss sich seine Legitimation nicht von der Freude holen. Das Lernen ist nicht nur dann pädagogisch vertretbar, wenn es vergnüglich und mit Leichtigkeit vonstatten geht. Das Lernen steht zwar schon im Dienste der Freude, aber nicht einer zufällig sich einstellenden, sondern einer erst noch zu findenden, gereiften und tieferen Freude.

Die technische Beherrschung des Instruments
 Freilich lässt sich solche Freude, um die es hier geht, nicht einfach vorwegnehmen, und man hat zu gewärtigen, dass der Musikschüler mangels eigener Erfahrung nicht daran glaubt, in der immer besseren Beherrschung des Instruments einen möglichen Quell von Freude zu finden. Die Freude wächst aber mit dem Können. Das hat schon jener Nichtschwimmer gespürt, der sagte, er werde bestimmt öfter und lieber baden gehen, wenn er schwimmen könne. Auch jeder Musikschüler träumt bestimmt einmal vom grossen Auftritt oder ist von sich überzeugt, ausgerechnet er sei der Meister, der vom Himmel gefallen ist. Nun, die Phantasie kennt ja keine Grenzen, und solch vorseilende, vorwegnehmende Träumerei kann ein Ansporn sein, vorausgesetzt, es wird daneben auf einen gründlichen Aufbauunterricht in der Beherrschung des Instruments Wert gelegt. Wo man es bei der Träumerei genug sein lässt, entfernen sich Sein und Scheinen immer mehr voneinander. Wenn die technische Seite des Instrumentalunterrichts gering geachtet wird, tut dies nicht bloss der Fingerfertigkeit und dem Bogenstrich Abbruch, sondern geht auch auf Kosten der inneren Wahrhaftigkeit.

Es gibt heute einen recht verbreiteten dilettantischen Kreativismus, in welchem dieses Träumen und unvorbereitete Improvisieren über alles gesetzt wird, in der Meinung, das Können stelle sich dann von selber ein. Wir finden solche Tendenzen nicht bloss in der Kunst, sondern auch in politischen Strömungen, in den Sozialwissenschaften, insbesondere in der Pädagogik. Überall werden auch hier im weiteren Sinne äussere Formen für überflüssig, ja störend angesehen. Und so wie man fälschlicherweise im menschlichen Zusammenleben von Umgangsformen nichts mehr hält, in der Erziehung die guten Gewohnheiten vernachlässigt und in einer extremen politischen Richtung die Strukturlosigkeit zum Prinzip erhoben hat, so macht sich zuweilen auch in den Künsten der spielerische Zufall, der Spektakel oder der möglichst ausgefallene Einfall breit. Das darf freilich auch einmal sein, aber es wird auf die Dauer langweilig, wenn nicht durch seriöses Arbeiten, und das heisst, im Ringen um die Form nach dem adäquaten Ausdrucksmittel gesucht wird. Kunst hat, all diesen naiv-kreativen Tendenzen zum

Trotz, etwas mit Können zu tun. Und das Können, das Handwerk, will gelernt sein. Um etwas ausdrücken zu können, muss der Dichter die Sprache, der Maler den Pinsel und der Musiker sein Instrument beherrschen. Je unbestimmter der Stoff ist, desto mehr ist Form vonnöten. In der Musik ist dies besonders offensichtlich: Zusammenklang, Tonfolge und Rhythmus als formende Kräfte gehören ebenso dazu wie die einwandfreie Erzeugung der Töne selbst und die Wiedergabe verschiedener Tonqualitäten. Es sei eben nötig, meint Ernst Bloch, «mit dem Wehenden des Tones recht nüchtern und trocken zu arbeiten»⁶. Und er schliesst daraus: «Das Handwerk blieb hier hoch in Ehren, auch als es unter Malern verfiel oder ganz vergessen war». Halten wir also weiterhin das Handwerk in der Musik in Ehren!

Je besser ein Mensch die Sprache beherrscht, desto deutlicher kann er sich ausdrücken und – was noch wichtiger ist – desto eher kann er zur Sache kommen. Je besser ein Instrumentalist sein Streichinstrument beherrscht, desto klarer kann er sein Empfinden in der Musik ausdrücken und – was meines Erachtens erst den guten Musiker ausmacht – kann er jetzt die Musik selbst sprechen lassen. Er inszeniert nicht mit der Sprache der Musik seine eigene Schau, sondern wird ihr einfach dienen. Der Wille zur seriösen Arbeit mit dem Instrument kann als sichtbares Zeichen von Reife und Demut verstanden werden. Aus solcher Demut heraus, nicht aus Ehrgeiz, wird es legitim, auch vom Schüler dieselbe gründliche Vorbereitung zu verlangen.

Vom Sinn des Übens

Nun setzt sich aber eine musikalische Unterweisung nicht einfach aus den wöchentlich erteilten Unterrichtsstunden zusammen, sondern vielmehr aus dem, was der Schüler zwischendurch als Hausaufgaben zu erarbeiten hat. Das Üben erfordert den viel grösseren zeitlichen Aufwand als die Instruktion. Und weil dies für uns einleuchtend und selbstverständlich ist, nehmen wir an, der Schüler werde aus gleicher Einsicht zu Hause üben und er werde es auf die richtige Weise tun. Beides ist jedoch nicht ohne weiteres der Fall. Der Sinn des Übens und die daraus abzuleitende Art, wie geübt werden müsste, ist unter dem Ein-

fluss gewisser pädagogischer Modeströmungen selbst bei Erziehern etwas in Vergessenheit geraten. Das Üben steht zur Zeit nicht eben hoch im Kurs. Das wird bei Schülern des Instrumentalunterrichts nicht so viel anders sein als in den Unterrichtsdisziplinen der Schule. Ich meine nicht, das Üben habe man früher nicht auch vernachlässigt. Aber man tat es mit schlechtem Gewissen. Heute haben unsere Schüler eine kleine Philosophie zur Hand, um zu rechtfertigen, weshalb sie nicht üben. Darum möchte ich zum Schluss auf dieses notwendige und doch so leidige Thema eingehen und gleichsam eine Lanze für das Üben brechen.⁷

Es lässt sich zwar nicht bestreiten, dass das Üben im Unterricht durchaus noch verbreitet und üblich ist. Aber die Einstellung dazu ist doch recht häufig eine zwiespältige. Einerseits empfindet man das Üben als eine unabdingbare Notwendigkeit für jeden Fortschritt in der Beherrschung bestimmter Fertigkeiten, andererseits spricht man eigentlich gar nicht so gern darüber. Der Schüler nimmt die Übungsaufgaben nicht mit grosser Begeisterung entgegen, und der Lehrer wird zuweilen auch nicht recht froh darüber, dass er sie dem Schüler zumuten muss. Darum war es auch immer wieder naheliegend, darüber nachzudenken, wie das Üben angenehmer gestaltet und dadurch dem Schüler schmackhafter gemacht werden könnte. Aus diesem Wunsch heraus vermag sich der Traum vom spielerischen Lernen, mit dem jeder Fernkurs für Fremdsprachen hausiert, recht gut am Leben zu erhalten. Oder man denke an all die methodischen Kniffe und die kleinen Lockvögel, welche man zu diesem Zweck im Unterricht einbaut mit dem Ziele, die Schüler üben zu lassen, ohne dass sie es merken. Ich halte solche Versuche, so gut sie gemeint sein mögen und hie und da auch ihre Berechtigung haben können, der Sache des Übens nicht für besonders zuträglich.

Aber um dies näher begründen zu können, muss man sich erst darüber klar werden, was denn unter Übung zu verstehen ist. Ich glaube, das lässt sich gerade am Beispiel des Instrumentalunterrichts recht gut veranschaulichen. Die Aufforderung, eine bestimmte Stelle eines Musikstücks zu üben, ergeht dann, wenn zwischen der Wünschbarkeit seiner Darbietung und der momentanen Leistung

eine Diskrepanz besteht. Dem Anfänger muss der Musiklehrer selbst diese Diskrepanz vor Augen führen. Der Fortgeschrittene sollte allmählich diesen Unterschied selber bemerken. Doch auch er muss oft noch konsequent dazu angehalten werden, eine schwierige Passage, eine dazu notwendige Fingerfertigkeit oder Bogentechnik eben zu üben. Der Schüler soll nicht einfach jedesmal über eine schwierige Stelle hinwegspielen, sondern diese heikle Partie für sich allein genauer unter die Lupe nehmen und sie isoliert in mehrmaliger Wiederholung und allenfalls reduziertem Tempo so lange spielen, bis sie geläufig ist. Gewiss macht Abwechslung das Leben süß – es gibt aber auch die reine Freude am Können, an der immer besseren Beherrschung des Instruments. Ich bin überzeugt, dass nur der durch Üben erreichte Fortschritt dem Schüler echte Befriedigung im Musizieren gibt, und dass ihm der Unterricht durch nichts so verleidet als durch eine falsche Nachgiebigkeit, welche vermeidbare Patzer einfach durchlässt. Denn wo der Fortschritt nur Wunsch bleibt und nie wenigstens teilweise spürbar wird, muss man ja das ganze Unterfangen mit der Zeit für vergeblich halten. Es ist also nicht bloss wünschbar, sondern unerlässlich, bestimmte Einzelleistungen so lange zu üben, bis sie wirklich beherrscht werden.

Was mir für die besondere Situation des Kindes wichtig scheint, ist dies: Der Schüler soll eine Verbindung herstellen können zwischen der Etüde und irgend einem Musikstück, in welchem diese bestimmte Fertigkeit verlangt wird. Was das Üben zuweilen trostlos macht, ist nicht die Wiederholung und deren zeitliche Inanspruchnahme, sondern der fehlende Bezug. Der Schüler soll wissen, wofür er eine bestimmte Technik lernt, indem er nachher auch Gelegenheit hat, das erworbene Können in einen zusammenhängenden Satz einfließen zu lassen. Dies widerspricht keineswegs dem Grundsatz, dass man während des Übens die volle Aufmerksamkeit einer einzelnen Stelle schenken muss.

Das Üben ist somit alles andere als ein unverbindliches Spielen. Es hat seinen eigenen Ernst, weil es einer Sache dient, nämlich die Musik in ihrer ganzen Ausdruckskraft Wirklichkeit werden zu lassen. Dieses Anliegen soll nicht schon an der technischen Handhabung des Instruments scheitern. Freilich darf auch

die zur Perfektion gebrachte Einzelleistung nicht zu einem Selbstzweck werden. In diesem Zusammenhang sei noch auf eine andere Gefahr hingewiesen, die in einem gewissen Gegensatz zum dilettantischen Kreativismus steht: das hohle Virtuositentum. Es gibt bekanntlich eine beachtliche Zahl virtuoser Violinstücke und -konzerte. Darunter sind solche – zum Beispiel das Violinkonzert in e-moll von Mendelssohn –, die ungeheure Ansprüche an das Können des Solisten stellen, bei denen aber die perfekte Beherrschung des Instruments immer diskret im Hintergrund bleibt und nicht vom eigentlichen Gehalt ablenkt. Es gibt aber auch Stücke, bei denen man den Eindruck nicht ganz los wird, es gehe bei ihrer Darbietung weniger um die Vermittlung eines Gehalts als vielmehr darum, einem Geiger Gelegenheit zu geben, seine Akrobatik vorzuführen. Auch das darf gewiss einmal sein. Aber es soll nicht zum alleinigen Zweck des Musizierens werden, und es darf namentlich auch nicht das letzte und einzige Ziel des Übens sein.

Das Können im Dienste der Empfänglichkeit

Neben dem Erwerb von technischen Fertigkeiten im Dienste der musikalischen Interpretation hat das Üben noch eine weitere, für den Menschen selbst zentralere Bedeutung. Wenn es also zutrifft, dass man sich während des Übens nur dieser einen Aufgabe unterzieht, eine bestimmte Passage zum Beispiel immer besser zu beherrschen, so heisst dies, ich wende meine ganze Aufmerksamkeit einer einzelnen Sache zu, und alles andere muss für diesen Moment zurückstehen, inklusive ich selbst. Diese Fähigkeit, sich über eine gewisse Zeit etwas Bestimmtem willentlich zuzuwenden, nennen wir Konzentration. Die Übung hat den zusätzlichen Sinn, den Menschen konzentrationsfähiger zu machen. In der Konzentration bin ich, wie es die Sprache bildlich ausdrückt, «bei der Sache». Ich betone: bei der Sache, nicht bei mir. Wo ich aber gelernt habe, von mir abzusehen, werde ich offener für etwas, das ich selbst nicht bin, für etwas, das mich ansprechen will.

Und damit schliesst sich jetzt der Kreis. Alles Können steht auch im Dienste des Sich-Öffnens, im Dienste der Empfänglichkeit für das, was uns ergreift und innerlich verwandelt. Der

Weg über die Faszination und der Weg über das Können, welche aus theoretischen Überlegungen getrennt betrachtet worden sind, gehören in der Praxis eigentlich zusammen und sind wechselseitig aufeinander angewiesen. Der Weg über die Faszination soll verhindern, dass das Können zu einer leeren Betriebsamkeit oder einer mühseligen Plackerei wird. Der Weg über das Können hat dafür zu sorgen, dass wir uns nicht mit dilettantischen Spontanäusserungen zufrieden geben. Dies meint doch wohl auch Ernst Bloch, wenn er sagt: «Der Ton ist weder dazu da, gefühlig noch bloss gefiedelt zu sein»⁸. Den Mittelweg zu finden, auf welchem das Können dem wirklichen und nicht einem vorgetäuschten Gehalt zum Durchbruch verhilft, bleibt wohl die zentrale Aufgabe im Musikunterricht. Der Instrumentalunterricht möge daher unter dem Motto stehen: Das Instrument beherrschen, um der Musik zu dienen. – Vertrauen ins eigene Können und Ehrfurcht vor dem, was uns durch die Musik anrührt: Rainer Maria Rilke, den ich schon am Anfang erwähnt habe, sagt dies in unvergleichlich prägnanter Art. Es klingt wie ein Rat des Lehrers an seinen Schüler: «Stark ist dein Leben, doch dein Lied ist stärker»⁹.

Anmerkungen

- ¹ Das Prinzip von der «ordre du coeur» wird zu einem zentralen Gedanken in der materialen Wertethik u.a. bei Max Scheler in seinem Werk «Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik» (5. Auflage, Bern 1966, S. 260 ff.).
- ² Rilke R. M.: «An die Musik», in: Rilke, Werke in drei Bänden, Frankfurt 1966, Bd. 2, Seite 111.
- ³ Bloch E.: «Das Prinzip Hoffnung», Frankfurt 1959, S. 1247. Bloch widmet der Musik ein ganzes Kapitel in seinem dreibändigen Werk (S. 1243 bis 1297).
- ⁴ Hartmann N.: «Ästhetik», 2. unveränderte Auflage, Berlin 1966, Seite 201.
- ⁵ Ein nicht mehr genau eruierbares, aber dem Sinn nach oft anzutreffendes Zitat im umfangreichen pädagogischen Werk Paul Moors, dessen Verdienst es ist, auf die zentrale Bedeutung des emotionalen Bereichs im Leben und in der Erziehung hingewiesen zu haben.

⁶ Bloch E.: a.a.O., Seite 1258.

⁸ Bloch E.: a.a.O., Seite 1248.

⁷ Vergleiche auch die Schrift von O. F. Bollnow: «Vom Geist des Übens», Freiburg i.Br. 1978, dem ich viele wertvolle Anregungen entnehmen konnte.

⁹ Rilke R. M.: «Musik», in: Rilke, Werke Bd. 1, Seite 135.

Adressatenorientierte Didaktik – entwickelt primär als Planungs- und Beratungs- didaktik, sekundär als Vermittlungsdidaktik

Manfred Bönsch

Ausgang

Didaktik als Wissenschaft vom Unterricht mit den Bestimmungsmerkmalen Intentionen, Inhalte, Methoden und Medien und der Berücksichtigung von Ausgangsgegebenheiten wie anthropogene und soziokulturelle Voraussetzungen wird weithin bis heute als Vermittlungsdidaktik verstanden. D.h., dass Überlegungen zur Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht von vornherein nur unter dem Blickwinkel angestellt werden, wie etwas möglichst effektiv einer bestimmten Gruppe von Lernenden 'beigebracht' werden kann. Und sehr verbreitet ist wohl die Auffassung, dass Unterricht einen anderen Sinn auch gar nicht haben könnte. Wenn gelernt werden soll, muss da einer sein, der das, was gelernt werden soll, kennt und kann. Der Meister, der Lehrer, der Erfahrene, der Könnler ist dann aufgefordert, sein Wissen, sein Können weiterzugeben.

Ob geisteswissenschaftliche Didaktik, ob lehrtheoretische oder kybernetische oder systemtheoretische Didaktik, alle diese Richtungen haben diesen Grundansatz, auch wenn mehr oder weniger stark das Kind, allgemeiner der Lernende, und seine Bedürfnisse und Anliegen als Faktor Berücksichtigung finden sollen. Selbst der Ansatz der Kommunikativen Didaktik geht im Grunde von einem Vermittlungsauftrag aus. Denn ihre Bemühungen gehen vor allem dahin, mit der Begründung einer neuen Art des Lehr-/Lernverhältnisses (Kommunikationsgemeinschaft, Metaunterricht) die Legitimation für den Vermittlungs-

auftrag zu gewinnen, der qua Lehrerrolle als nicht mehr ausreichend gegeben erscheint. Etwas zugespitzt formuliert: Wenn die Lernanforderungen nur gut begründet werden, wenn das Vertrauen der Schüler in die Absichten des Lehrers durch die Kultivierung der Beziehungen gewonnen wird, hat Unterricht die notwendige Legitimationsbasis für das zu Vermittelnde.

Wenn es einen konsequenteren Ansatz geben soll, muss der Frage nachgegangen werden, ob ein Lehr-/Lernverhältnis konsequent von den Interessen und Bedürfnissen von Lernenden aus begründet und gestaltet werden kann. Die Vorstellung dabei ist, dass nicht Lehrende wissen, was für Lernende wichtig ist, sondern dass Lernende selbst wissen, was sie warum lernen wollen und welche Experten sie dafür brauchen. Diesem Ansatz nachzugehen, dienen die folgenden Überlegungen, die natürlich ihre Vorläufer (z.B. Illich, Freire) haben, für den Bereich institutionalisierten Lernens aber kaum Boden gewonnen haben (eine Ausnahme mag da Glocksee sein).

Skizze einer adressatenorientierten Didaktik

Im folgenden soll am Beispiel des quartären Bereichs von Bildungsmaßnahmen, häufig mit dem Begriff 'Erwachsenenbildung' bezeichnet, versucht werden, einigermaßen konsequent einen alternativen Didaktikansatz zu beschreiben. Dafür sind zunächst einmal einige Prämissen zu setzen.