

Instrumentalpädagogik

Wolfgang Lessing

Instrumentalpädagogische Arbeit weist viele Gelegenheiten auf, die Arbeitsweisen der Musikvermittlung nutzbar zu machen. Instrumentalpädagog_innen können themenbezogene Klassenvorspiele gestalten (vgl. Wüsthube 2014), mit ihren Schüler_innen Musik produzieren und diese dann digital bearbeiten (vgl. Doerne 2011; Schmidt 2014), musikalische Erlebnissräume für spezifische Zielgruppen inszenieren, in musikalischen Stadtteilprojekten mitwirken (vgl. Schmeling 2003) oder die Schüler_innen zur Kreation eigener Stücke anregen (vgl. Vandr /Lang 2011).

Diese Aufzählung zeigt zweierlei: Zum einen scheinen die Möglichkeiten, den Ideenpool der Musikvermittlung für die instrumentalpädagogische Arbeit zu nutzen, nahezu unbegrenzt. Zum anderen stellen diese Tätigkeiten lediglich Möglichkeiten dar. Man kann all die hier genannten Dinge tun – oder lassen. Wäre es im letzteren Falle angebracht, zu sagen, die betreffenden Pädagog_innen würden ihrer Arbeit nur unzureichend nachgehen? Es stellt sich also die Frage, ob und inwieweit musikvermittelnde und instrumentalpädagogische Tätigkeiten eine gemeinsame Schnittstelle aufweisen oder nicht doch, im Sinne Niklas Luhmanns, lediglich lose aneinander gekoppelt sind (vgl. 1995: 168).

Die Antwort auf diese Frage scheint zum einen von der Definition dessen abzuhängen, was als Musikvermittlung bezeichnet werden soll, zum anderen aber auch vom instrumentalpädagogischen Selbstverständnis der jeweiligen Lehrkräfte. In Bezug auf den ersten Punkt wird in diesem Beitrag an die Sichtweise von Mall und Schwarz angeschlossen, nach der mit dem Begriff ›Musikvermittlung‹ eine »professionelle Praxis« bezeichnet wird, die »im Sinne einer ›dritten Instanz‹ Akteure in ihren jeweiligen Systemen bzw. Feldern abhol[t], eine kommunikative Brücke bau[t] und in gemeinsamen Systemen bzw. Feldern eine gemeinsame Sprache und einen gemeinsamen Diskurs entwickel[t]« (2018: 28). Vor dem Hintergrund dieser Bestimmung soll hier der Gedanke ausgeschlossen werden, auch einen Aspekt wie Unterrichtsdramaturgie als Form der Musikvermittlung zu bezeichnen (vgl. Wüsthube 2014: 107–110), denn dadurch würde der Begriff in einer Weise geweitet, dass man, wie Jürgen Vogt einmal provokativ angemerkt hat, die Musikpädagogik komplett in Musikvermittlung umbenennen müsste (vgl. 2007: 6; vgl. auch Gutzeit 2014: 21f.).

Die Frage nach dem Selbstverständnis instrumentalpädagogischer Lehrkräfte scheint sich wesentlich schwieriger beantworten zu lassen. Wird das Instrument – gemäß seiner ursprünglichen Bedeutung – vornehmlich als ein Werkzeug verstanden, mit dessen Hilfe ein selbstständiges musikalisches Handeln ermöglicht werden soll, so liegt es nahe, immer wieder nach Gelegenheiten Ausschau zu halten, an denen sich Instrumentalschüler_innen in erfüllte und erfüllende musikalische Praxen einbinden lassen. Je stärker die Arbeit an diesen Praxen als Aufgabe des Instrumentalunterrichts verstanden würde, desto weniger wäre dieser auf eine sich vorwiegend vertikal verstehende Zielbestimmung der Weitergabe musikalisch-instrumentaltechnischer Kompetenzen zu reduzieren. Instrumentalunterricht träte vielmehr als eine ›musikalische Spielwiese‹ in Erscheinung, in der Schüler_innen »möglichst viele Erfahrungen sammeln und einordnen können und dadurch besser ihren eigenen Platz in der Welt finden« (Vachtenko et al. 2021: o.S.). In diesem Sinne versucht Andreas Doerne mit seiner sich von der klassischen Musikschule deutlich abgrenzenden Idee eines ›Musizierlernhauses‹ Möglichkeiten instrumentalen Lernens aufzuzeigen, bei denen die Idee einer eindimensionalen Vermittlung instrumentaler Expertise durch eine Lehrperson keine dominierende Rolle mehr spielt und stattdessen Dimensionen in Erscheinung treten, die vielfältige Berührungspunkte zur Arbeit von Musikvermittler_innen aufweisen (vgl. 2019; 2011). Die von Doerne favorisierte Leitvokabel des Musizierens bezeichnet in diesem Zusammenhang wesentlich mehr als nur das praktische Tun am Instrument. Musizieren bedeutet für ihn immer auch, »musikalische Qualität erkennen bzw. über Qualitätskriterien von Musik nachdenken [zu] können« sowie das Vermögen »die Musikkultur – und sei es nur im Kleinen – aktiv mit[zu]gestalten und dabei vor allem innovative Ausdrucks-, Konzert- und Vermittlungsformen kreieren [zu] können« (Doerne 2011: 14). Durch diese erweiterte Standortbestimmung instrumentalpädagogischer Arbeit würde eine große Schnittstelle zur Musikvermittlung entstehen.

Völlig anders scheinen hingegen die Dinge zu liegen, wenn man den Instrumentalunterricht als eine geschichtlich gewordene Praxis versteht, deren Mittelpunkt das Instrument selbst bildet, dessen Möglichkeiten in einem auf Langfristigkeit und Kleinschrittigkeit hin angelegten Lernprozess Schritt für Schritt erkundet werden sollen. Es scheint offenkundig, dass in einer derartigen instrumentalpädagogischen Arbeit musikvermittelnde Aspekte eine deutlich andere Rolle spielen als im ersten Fall. Auf den ersten Blick scheinen sie bestenfalls begleitende Elemente zu sein, die zur ›eentlichen‹ instrumentalpädagogischen Arbeit hinzutreten können (oder eben nicht).

Das wäre allerdings zu kurz gegriffen. Ein zweiter Blick zeigt, dass selbst diese Sichtweise, um Bestand zu haben, ursächlich auf eine Praxis der Musikvermittlung angewiesen ist. Denn eine Praxis der Weitergabe benötigt Rahmenbedingungen, die auf den Aufgabenbereich der Musikvermittlung verweisen. Wenn die Begegnung von Expert_in und Noviz_in mehr sein soll als eine vertikale Machtbeziehung, dann muss sich die Praxis des/der Expert_in in einen Horizont stellen lassen, vor dem sie den Schüler_innen als etwas erscheint, an dem teilzuhaben sich für sie lohnt. Das ist keineswegs selbstverständlich. Es kann kaum als Regel gelten, dass Instrumentalschüler_innen die künstlerische Praxis ihrer Lehrkräfte kennen (bzw. als etwas sie Motivierendes erleben). Angesichts der Tatsache, dass gerade Lehrkräfte klassischer Instrumente häufig Biografien aufweisen, die sich von denen ihrer Schüler_innen z.T. erheblich unterscheiden (vgl. Lessing/Stöger

2018: 139f.), kann auch nicht vorausgesetzt werden, dass Schüler_innen lediglich durch ihre Teilnahme am Instrumentalunterricht die künstlerischen Orientierungspunkte ihrer Lehrer_innen kennen (z.B. in Bezug auf bewunderte solistische Vorbilder oder Fixpunkte des Repertoires). Um Instrumentalunterricht als langfristig angelegte Praxis der Weitergabe attraktiv werden zu lassen, wäre es notwendig, die Schüler_innen immer wieder mit den künstlerischen Bezugspunkten der Lehrenden zu konfrontieren und ihnen die Teilhabe daran zu ermöglichen (was etwa durch konzertpädagogisch gestaltete Konzerte der Lehrenden, durch die gemeinsame Arbeit an künstlerischen Präsentationsformaten, die dann eben keine Schüler_innen-Vorspiele mehr wären, geschehen könnte, aber auch durch gegenseitige Hör-Empfehlungen und einen gemeinsamen Austausch darüber (der sich zu einem Jour fixe im Jahreskalender der jeweiligen Instrumentalklasse entwickeln könnte).

Man kann diesen Gedanken auch kompetenztheoretisch modellieren: Wenn man mit Franz E. Weinert davon ausgeht, dass jeder Kompetenzerwerb auf Komponenten angewiesen ist, die »sowohl kognitive als auch motivationale, ethische, volitionale und/oder soziale« (2001: 62f.) Dimensionen umfassen, dann müsste auch ein sich ausschließlich dem Kompetenzaufbau verschreibender Instrumentalunterricht alles aktiv fördern und stützen, was zum Aufbau entsprechender Motivationen und Volitionen führen kann. Damit aber bildet das Praxisfeld der Musikvermittlung keinen externen Bereich mehr, der genutzt oder nicht genutzt werden kann. Das oben versuchte, provokativ zugespitzte Verständnis von Instrumentalunterricht als unidirektional erfolgreicher Weitergabe würde sich zumindest ein Stück weit von selbst dekonstruieren. Denn um den Prozess der Weitergabe bei den Schüler_innen auf fruchtbaren Boden fallen lassen zu können, müsste auch deren Praxis (also die Gesamtheit ihrer musikalischen Interessen, Hörvorlieben und Umgangsweisen) auf Gehör stoßen. Am Horizont einer Praxis, in der Weitergabe gelingen soll, schiene dann die Idee einer gemeinsamen kollaborativen Arbeit auf, bei der sich Lehrende und Lernende gemeinsam handelnd innerhalb des – durch das Instrument gestifteten – Praxisfeldes bewegen.

Wenn man, um noch einmal die zu Beginn genannte Definition von Mall und Schwarz aufzugreifen, davon ausgeht, dass

»eine als professionelle Praxis verstandene Musikvermittlung im Sinne einer ›dritten Instanz‹ Akteure in ihren jeweiligen Systemen bzw. Feldern abholen, eine kommunikative Brücke bauen und in gemeinsamen Systemen bzw. Feldern eine gemeinsame Sprache und einen gemeinsamen Diskurs entwickeln [kann]« (Mall/Schwarz 2018: 28),

dann müsste diese Praxis also auch in einem primär auf Kompetenzaufbau abzielenden Instrumentalunterricht in Erscheinung treten. Auch in diesem Falle wäre die Instrumentalpädagogik aufgefordert, sich der Praxis der Musikvermittlung verstärkt zu öffnen. Umgekehrt wäre es auch Aufgabe einer professionellen Musikvermittlung, sich verstärkt in Richtung der instrumentalpädagogischen Lernorte und der dort angesiedelten Lernbedürfnisse zu bewegen.

