

Vorwort

Indem wir wahrnehmen, schaffen wir Wirklichkeit.

Humberto R. Maturana, Francisco J. Varela

Warum schreibe ich dieses Buch?¹ Weil meine Erfahrungen mit dem Elementaren Musizieren, meine Vorstellungen davon, meine Prinzipien dazu, die sich im Laufe der Zeit entwickelt haben, „einen Unterschied machen, die einen Unterschied machen“² und ich diesen Unterschied ergründen möchte. Weil es Zeit ist, nach fünfundzwanzig Jahren Praxis und Forschung eine Quintessenz dieser Erfahrungen darzulegen und zum Diskurs anzubieten. Da ich in diesem Buch quasi mich selbst und meinen eigenen Unterricht als Untersuchungsgegenstand anbiete, gerät dieses Vorwort ausführlich und persönlich. Ich versuche meinen eigenen Werdegang darzustellen und somit das Feld der Wirklichkeitsbeschreibung „meines“ Elementaren Musizierens aufzuspannen.

Ich schreibe über die Freude am Elementaren Musizieren, weil ich selbst Freude am Musizieren entwickelt habe und aus meiner Lerngeschichte weiß, dass diese Freude nicht immer da war, dass es auch viele Ängste gab und dadurch auch einiges schief gelaufen ist: Meine Auftrittsphantasien als Kind, tosender Applaus des imaginären Publikums, der bärtige Klavierlehrer, der komisch riecht und mir unangenehm ist, einmal küsst er mich, weil ich schön gespielt habe. Meine Mutter, die immer mit mir singt, singen beim Wandern, beim Autofahren, beim Kochen, das Leben erfüllt von Singen, wir singen zweistimmig, im Kanon. Das Blockflötenspiel, das immer ohne Üben gelingt, das mich langweilt, aber auch stolz macht, das weihnachtliche Spiel, die Hausmusik zwischen Freude und Peinlichkeit, das Spiel im Schulorchester, mit der duftenden Altblockflöte und dem Xylophon. Die Querflötistin, die ein Solokonzert beim Schulkonzert spielt, die ich bewundere und deren Vorbild sich erst viel später durchsetzt, als ich dann selbstbestimmt und größtenteils autodidaktisch Querflöte und dann auch Saxophon lerne, bei Messen und Hochzeiten spiele und das Musizieren genieße. Mein Scheitern an einer pia-

1 Die Grundlage dieses Buches bildet eine Dissertation, betreut von Peter Röbbke, die im Oktober 2009 an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien zur Erlangung des akademischen Grades Doctor of philosophy (PhD)/PhD-Studium – Pädagogik vorgelegt wurde.

2 Gregory Bateson spricht von einem „Unterschied, der einen Unterschied ausmacht [...]“ (Bateson 1985, 582) und meint damit, dass „Unterscheidungen“ am Beginn eines Erkenntnisprozesses stehen. Erkenntnis hängt für Bateson davon ab, welche Unterscheidungen ein Beobachter vornimmt.

nistischen Ausbildung, die Gnade und Geringschätzung, stattdessen Blockflöte zu studieren, meine Freude und Erfüllung beim Chorsingen, einfach „Locus iste“ zu singen in irgendeiner Kirche auf Chorreise, hineingehen, aufstellen und singen um den Nachhall zu entdecken und den Raum mit Musik zu erfüllen. Meine abgebrochene Gesangsausbildung, weil die Lehrerin gänzlich unpassend ist für mich, sie: eine dramatische Altistin, ich: ein zarter lyrischer Sopran, sie: nur die Ausbildung bei ihr ist bedeutend, ich: mitten in den romantischen Wirren einer Siebzehnjährigen. Das Musikpädagogikstudium: Wenn ich schon mal Musik studiere, wäre es komisch, etwas anderes beruflich anzustreben, pädagogisches Interesse ist vorhanden, Vorbelastung durch beide Eltern. Im Studium wenige Musikerlebnisse gegenüber langweiliger Faktenansammlung, mühsame Theorie statt Entdeckungsfreude, die Angst vor dem Tonsatz am Montag um 8 Uhr früh – werde ich ans Klavier gerufen, werden meine Kadenzversuche wieder vor den anderen lächerlich gemacht? Aber: Klavierstunden bei einem Lehrer, bei dem man wirklich musizieren lernt und auch motiviert wird, wenn man einmal nichts geübt hat, mit dem man den Sinn zwischen den Tönen entdecken darf und manchmal ins Philosophische abschweift. Und noch ein anderer Lehrer, der mir die Welt der Musik und Kunst des 20. Jahrhunderts öffnet und mich zum weiteren Entdecken einlädt, dessen Prüfungen kein Abfragen von Stoff, sondern ein spannendes Gespräch zu selbst gewählten musikbezogenen Themen darstellen. Der Praxisschock nach dem Studium in der Allgemeinbildenden höheren Schule – zu wenig gelernt um eine Klasse mit fünfunddreißig pubertierenden Burschen für Musik zu begeistern, Freude aber beim Instrumentalunterricht, erste Musiktheaterprojekte mit Zehn- bis Zwölfjährigen und eine Aufführung der „Schildkröte Tranquilla Trampeltreu“, frei nach Michael Ende.

Und dann erhalte ich meinen Lehrauftrag an der Musikhochschule, die Möglichkeit, etwas Neues zu entwickeln, Musikunterricht (zunächst für Kinder), der anders sein soll, als ich ihn als Kind erlebt habe, der mehr sein soll als nur Noten und richtige Töne zu lernen. In dieser Zeit, in der sich diese große und bunte Aufgabe zu entwickeln beginnt, beginnt auch meine Familie zu wachsen, innerhalb von vier Jahren bekomme ich drei Kinder und das Leben ist von Musik begleitet, meine Lieder, die Texte und Kompositionen, entstehen während ihres Heranwachsens. Meine musikalische Neugier und die Freude und der Impuls an Weiterentwicklung begleiten mich alle Berufsjahre.

Zunächst galt es damals, als es mit dem Elementaren Musizieren begann, den Blick über die institutionellen Grenzen hinweg zu öffnen und offen zu halten. Dazu dienten meine Teilnahme an Sommerkursen im Orff-Institut in Salzburg oder bei der Wiener Rhythmik, eine Exkursion nach Budapest, um Kodály Musikpädagogik live zu erleben, Kontakt und Austausch mit Kolleginnen aus der Elementaren Musikpädagogik mittels eigener Veranstaltungen und Besuch von anderen Symposien, aber auch Sichtung und Auswertung der existierenden Fachliteratur auf Brauchbarkeit zum Thema Musizieren mit Kindern. Jetzt, zu Beginn des einundzwanzigsten Jahrhunderts, gibt es eine kaum mehr überblickbaren Fülle an

Unterrichtsmaterialien und musikpädagogischen Anleitungen am musikpädagogischen Markt. Damals galt in erster Linie das „Curriculum Musikalische Früherziehung“ (Wuchter/Twittenhoff 1968) des Verbands deutscher Musikschulen als grundlegend. Es war speziell ausgerichtet auf die Versorgung nicht ausgebildeter Lehrpersonen mit detaillierten Stundenbildern und Anleitungen und für den Unterricht in Musikalischer Früherziehung im deutschsprachigen Raum.

Darüber hinaus gab es – weniger vermarktet, aber umso spannender und eher als Geheimtipp gehandelt – Bücher, die vornehmlich in der Roten Reihe der Universal Edition erschienen: Gertrud Mayer-Denkmanns Buch „Klangexperimente und Gestaltungsversuche im Kindesalter“ (Meyer-Denkman 1970) und Lili Friedemanns „Trommeln – Tanzen – Tönen“ (Friedemann 1983) oder „Einstiege in neue Klangbereiche durch Gruppenimprovisation“ (Friedemann 1973). Diese Bücher beschreiben Möglichkeiten experimentell und improvisatorisch zu musizieren, die mich schon damals faszinierten und die den „schulpraktischen“ Zugängen meiner Ausbildung diametral entgegenstanden. Dort fand allenfalls Improvisation beim mehrstimmigen Singen von Volksliedern durch „Austerzen“ Raum, schlichte Liedbegleitung mit Grundstufen oder „Spielsätze“ für gemischte Ensembles wurden nach Noten realisiert.

Es gab damals auch noch andere Veröffentlichungen zur „Musikalischen Früherziehung“, wie der gängige Name für diese Formen musikalischen Unterrichts lautete. Am zweiten Band „Praktikum“ des Unterrichtswerks „Musikalischer Beginn in Kindergarten und Vorschule“ (Abel-Struth 1970) beeindruckte mich etwa die Fülle an Hörbeispielen, die Sigrid Abel-Struth für Hörerfahrungen im Unterricht anbietet. Mitte der Achtzigerjahre erschien dann „Musik und Tanz für Kinder“ (Haselbach/Nykrin/Regner 1986), ein sehr umfassend angelegtes Lehrwerk für „Musikalische Früherziehung“ und „Grundausbildung“, herausgegeben von Lehrenden am Orff-Institut in Salzburg. In diesen dicken weißen Mappen verbirgt sich ein didaktisch gut durchdachtes Werk, bei dem zwar ebenso wie beim „Curriculum Musikalische Früherziehung“ Stundenbilder vorgegeben werden, ein freierer Umgang damit aber durch Variationshinweise und eine ergänzende Materialsammlung angeregt wird. Trotz meiner Freude über diese empfehlenswerte Alternative zum „Curriculum“ konnte mich auch dieses Werk nicht von fremden, vorgefertigten Stundenbildern überzeugen und darüber hinaus auch nicht von der durchgängigen und engmaschigen Lernzielorientierung. Alle kritische Auseinandersetzung mit verfügbarer Literatur wirkte anregend, bestärkte mich aber auch darin, gemeinsam mit dem Lehrer-Team an der Wiener Musikhochschule in der Entwicklung und Konzeption möglichst eigene und für uns neue Lösungen und Wege des Musikunterrichts und vor allem des Musizierens zu suchen.

Der „Lehrgang für elementare musikalische Erziehung“ war das Herzstück der ganzen Entwicklungen in Wien. Hans-Maria Kneihls, damals Abteilungsleiter der Musikpädagogik an der Wiener Musikhochschule, richtete den Lehrgang 1981 ein. Er nannte ihn bewusst nicht „Lehrgang für Musikalische Früherziehung“, um ihn nicht von vornherein auf eine bestimmte Adressatengruppe einzuengen, die mei-

sten nannten ihn kurz „EME“. Wir waren damals noch ein eher kleines Team von Lehrenden. Als ich 1983 begann, waren wir sechs, 2009 sind wir zwölf Kolleginnen und Kollegen. Wir hatten damals in den Achtzigern alle eine Ausbildung in Musikerziehung und Instrumentalerziehung, manche zusätzlich ein Konzertdiplom, manche auch eine Ausbildung in Rhythmik. Ausbildung in EME oder EMP (Elementare Musikpädagogik wie das Fach seit den 90ern heißt) gab es damals noch keine. Wir entwickelten im Laufe der Zeit im Forschungsfeld des Lehrgangs durch Reflexionen des eignen Unterrichts und durch intensive Auseinandersetzung mit dem musikpädagogischen Umfeld ein eigenes Profil für die EME, um Studierende in dieser Fachrichtung ausbilden zu können und dem Forschungsbedarf in diesem Fach nachzukommen. Unsere Zusammenarbeit zur Fachentwicklung im Team bezeichnen wir auch als „Wiener Dialog“, denn wir betrachten den „offen geführte[n] Dialog [als] das wichtigste Kennzeichen unserer Arbeit“, als ein „[...] Prinzip, das sowohl den Dialog mit außen – durch die Auseinandersetzung mit anderen musikpädagogischen Ansätzen und Methoden – als auch den Dialog nach innen – durch die konzeptionelle Weiterentwicklung innerhalb der Fachgruppe – erfordert und produktiv nutzt“ (Bucher/Schneidewind 2002, 265).

Das „Setting“ für den Unterricht in EME war einfach und ist auch ähnlich geblieben: Eine Stunde Unterricht pro Woche mit einer Lehrperson, die Teilnehmer melden sich an, kommen freiwillig, bleiben in der Regel zwei Jahre dabei. Die Gruppengrößen, die Anzahl der Teilnehmer, die Altersstruktur und die Voraussetzungen veränderten sich aber im Laufe der Zeit: Zunächst gab es Kleingruppenunterricht (manchmal sogar Einzelunterricht) mit dem Ziel, der damaligen Zielgruppe von durchwegs fünf bis sechsjährigen Kindern (Anfängern) grundlegende musikalische Erfahrungen anhand von Instrumenten anzubieten. Das waren Klavier, Blockflöte, Geige oder Gitarre, je nach Geschicklichkeit, Entwicklung und Interesse des einzelnen Kindes. Sehr bald veränderte sich dieses Ausgangsprofil. Etwa nach zehn Jahren gab es vor allem veränderte Gruppengrößen, nämlich mit sechs bis acht Teilnehmern, groß genug, um spiel- und prozessorientierte Gruppenarbeit zu ermöglichen, klein genug, um trotzdem individuelle Zuwendung und Unterstützung der Einzelpersonen zu gewährleisten. Die Gewichtung des instrumentalen Lernens nahm ab und unser Interesse verschob sich auf ein allgemein musikalisches Lernen, denn damals war die Suche danach, was denn dieses Musizieren ausmacht noch stark von der Leitidee des „Lernens“ geprägt. Das Instrumentarium wurde erweitert durch Instrumente des kleinen Schlagwerks, Stabspiele und Selbstbauinstrumente beziehungsweise Klangmaterialien. Die weitere Einbeziehung klassischer Instrumente stand auch im Zeichen der möglichen Klangerzeugung und -bereicherung und nicht mehr explizit für klassisches instrumentales Lernen. Auch die Altersstruktur wandelte sich, das Alter weitete sich nach unten und oben, Eltern-Kind-Gruppen und Kurse für Erwachsene wurden eingerichtet und methodisch-didaktisch entwickelt. In den letzten zehn Jahren zeigt sich ein Trend zu noch früherem Beginn. Es gibt sogar Gruppen für Eltern mit Babys als Spezialkurse. Interessant ist auch die Entwicklung, dass die Teilnehmer ten-

denziell länger als zwei Jahre kommen, denn nach einem sogenannten „Basiskurs“ kann man mit einem „Aufbaukurs“ fortsetzen. Die Aufbaukurse bieten gezielt die Einbeziehung bestimmter Instrumente und bilden eine Verbindung zwischen Elementarem Musizieren und instrumentalem Lernen.

In der neu geschaffenen Studienrichtung Instrumental- und Gesangspädagogik ist EME beziehungsweise EMP seit 1989 ein Fach im Ausbildungskanon. Die Lehrgangsgruppen dienen den Studierenden als Praxisfeld. Gemeinsam entwickelten wir Lehrenden ein Skriptum. 1990 wurde mir die Leitung des EME-Lehrgangs übertragen und die Weiterentwicklung des Faches und die damit einhergehende Entfaltung und Evaluation des inhaltlichen Profils in Zusammenarbeit mit den Lehrenden im Fachbereich lagen und liegen mir sehr am Herzen. Dieser Lehrgang (er heißt seit den 90er Jahren „Lehrgang für Elementares Musizieren“) ist mein Praxis- und Forschungsfeld und somit meine wichtigste Erfahrungsgrundlage. Die Quintessenz aus diesem langen Entwicklungsprozess versuche ich nun mit dieser Arbeit über das Elementare Musizieren zu ergründen und darzulegen.

Mein eigenes musikalisches Dazulernen war mir (und ist mir noch immer!) besonders wichtig, zumal ich mit meiner ursprünglich ausschließlich klassisch orientierten Ausbildung nicht zufrieden und erfüllt war und daher nach Erweiterung in verschiedene Richtungen suchte. Ich lernte vorwiegend autodidaktisch, unterstützte aber meinen individuellen Weg durch Teilnahme an einschlägigen Seminaren und Einzelstunden bei unterschiedlichen Lehrpersonen. Neben einer weiteren intensiven Musikausbildung in Jazzgesang und Saxophon brachte mich dieses eigene Lernen vor allem immer wieder zu einer hautnahen Auseinandersetzung mit grundlegenden Fragen zum musikalischen Lernen und Grundfragen des Musizierens, die mir neue Musizierwelten öffneten: Wie fühlt es sich an, ganz neu, als Anfängerin, an ein Instrument, an musikalische Stiliketten heranzugehen? Wie lerne ich selbst, welche Möglichkeiten habe ich etwas zu begreifen und zu üben? Was freut mich daran, wozu muss ich mich „disziplinieren“? Wann ist es mehr Üben, wann ist es Musizieren? Was fühle ich beim Musizieren? Auch stellten sich Fragen zum freien oder gebundenen Improvisieren: Ich besuchte 2004 mehrere Kurse für freie Improvisation in Berlin und Schlüchtern (mit Matthias Schwabe und Herwig von Kieseritzky) und schrieb damals seitenlange Reflexionen über Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Elementarem Musizieren und dem dort kennengelernten Improvisationsansatz (der auf der Arbeit von Lilli Friedemann fußt) mit seinen Konventionen und Haltungen, bezogen auf Musik und Musizieren sowie das Zusammenspiel mit anderen.

Meine Ausbildung zur Trainerin in der Erwachsenenbildung war ein wichtiger Anstoß für meine pädagogische Weiterentwicklung. Sie öffnete mein sehr fachspezifisches methodisch-didaktisches Nachdenken und machte mich neugierig auf mehr. Daher folgte wenige Jahre danach eine intensive Ausbildung in Systemischer Pädagogik, die einerseits viele pädagogische Gedanken und Ideen, die bereits angelegt waren, nährte und fundierte. Andererseits bereicherte mich die intensive Auseinandersetzung mit dem Konstruktivismus und dem systemischen Denken,

öffnete ganz neue Sichtweisen und wurde zur wichtigsten theoretischen Grundlage meines musikpädagogischen Denkens.

Mit meinem Buch möchte ich zur Klärung der Verhältnisse beitragen. Das bezieht sich zunächst darauf, dass Elementares Musizieren eben nicht ausschließlich für Kinder, nicht nur propädeutisch, nicht als Mittel zu einem bestimmten Zweck, nicht generell für Anfänger, sondern auch für Fortgeschrittene, ja für Musiker möglich und sinnvoll ist. Die Klärung dieser Verhältnisse ist zwar, wenn man die einschlägige Literatur und die Angebote im Praxisfeld verfolgt, schon seit sicherlich zwanzig Jahren in Arbeit, setzt sich aber nur sehr zögernd durch und wenn, dann nur in der unmittelbaren Fachwelt, also bei vielen Kolleginnen und Kollegen für Elementare Musikpädagogik selbst. Schon im Bereich der Instrumentalpädagogik, der Schulmusikpädagogik und erst recht in der breiten Öffentlichkeit scheint die Elementare Musikpädagogik und somit auch das Elementare Musizieren durch ihren Vorläufer, die Musikalische Früherziehung, noch immer beharrlich auf die Anfangs- und Zulieferrolle festgeschrieben zu sein. „Musikalische Früherziehung“ wird ausschließlich als musikbezogenes Lernen für Kinder und Anfänger angeboten und als Vorbereitung für einen anschließenden Instrumentalunterricht verstanden. Musizieren spielt, wenn überhaupt, eine Nebenrolle.

In musikpädagogischen Zusammenhängen, etwa im Instrumentalunterricht, im Klassenunterricht oder in der Konzertpädagogik sind zwar Veränderungstendenzen überall dort wahrnehmbar, wo die Methoden der Elementaren Musikpädagogik Fuß fassen und bedeutsam werden, aber dort geht es vorrangig eben um die Methoden – die pädagogischen Prinzipien der EMP – und nicht um das Elementare Musizieren selbst als eigenständige Musizierform. Mit dieser deutlichen Unterscheidung zwischen den Methoden der EMP auf der einen Seite und dem Elementaren Musizieren als eigenständige Musizierform auf der anderen Seite – wie sie hier in diesem Buch phänomenologisch erfasst werden soll – möchte ich ebenfalls zur notwendigen Klärung der Verhältnisse beitragen. Zweifellos ist es ein großer Gewinn für wirksames musikalisches Lernen, wenn die Methoden der Elementaren Musikpädagogik in verschiedenen pädagogischen Zusammenhängen mit entsprechenden Zielsetzungen sinnvoll einbezogen werden. Darüber hinaus existiert aber das Elementare Musizieren als eigene Musizierform mit dem damit verbundenen Selbstverständnis, nicht, um einen bestimmten Zweck zu erfüllen, sondern um es einfach nur zu tun. Es benötigt ebenso wenig Rechtfertigung wie Klavierunterricht, Orchesterspiel, Chorsingen, Jammen, Karokesingen oder Jodeln. Elementares Musizieren ist eine besondere Musizierform, die keine Bindung an ein bestimmtes Instrument oder musikalisches Idiom eingeht. Wenn aber Elementares Musizieren nicht nur eine Begleiterscheinung zur vorwiegenden Anwendung der Methoden der EMP darstellt, wenn es als eine eigene Musizierform Gültigkeit erhält und den künstlerischen Kern der Elementaren Musikpädagogik bildet sowie eine ebensolche Anerkennung in anderen musikpädagogischen Kontexten erhält, dann wäre Elementare Musikpädagogik nicht nur ein (wichtiger) Methodenpool,