



# Die **Frage** nach dem **Wie**

**Einige übergreifende Überlegungen zu Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht**

Ulrich Mahtert

*Musizierenlernen erfordert individuelle Wege des Lernens und Lehrens. Methodischer Schematismus ist bedenklich. Benötigt werden Leitlinien für stimmiges und kompetentes methodisches Handeln.*

Wie Ziele von Unterricht das „Wozu“, Inhalte das „Was“ bestimmen, so geht es bei Methoden um das „Wie“. Beim Versuch, wichtige „Wie“-Fragen im Blick auf den Instrumental- und Vokalunterricht zusammenzustellen, kommt man nicht so schnell an ein Ende. Hier eine kleine Auswahl aus einem Katalog



· *Lehrer meinen zwar meist, die besten, kürzesten und am sichersten zum Ziel führenden Wege zu kennen, aber manche scheinbar verworrenen Lernwege sind nicht abkürzbar.*

Schüler zum Üben anleiten? Wie helfe ich dem Schüler, diszipliniert zu sein? Wie kann ich entscheiden, ob der Schüler das Stück genug geübt hat? Wie fördere ich Vorstellung und Wahrnehmung bei meinem Schüler? Wie kann ich technische und musikalische Arbeit verbinden? Wie weiß ich, was ich von dem Schüler verlangen kann? Wie unterrichte ich Anfänger? Wie motiviere ich meinen Schüler? Wie erlange ich eine angenehme Unterrichts-atmosphäre? Wie kann ich jemanden für das Instrument begeistern? Wie erlange ich das Vertrauen eines Schülers? Wie schaffe ich eine ausgewogene Balance zwischen Freundschaft und gegenseitigem Respekt in der Beziehung zwischen meinem Schüler und mir? Wie kann ich die Eltern einbeziehen?

Viele Bereiche und Aspekte des Instrumental- und Vokalunterrichts sind mit dieser kleinen Auswahl von „Wie“-Fragen angesprochen. Im vorgegebenen Rahmen lassen sich keine zureichenden Antworten ausführen. Hier sei vielmehr der Versuch gemacht, einige übergreifende Überlegungen zu methodischen Fragen des Musizierenlernens zu formulieren. Vielleicht können sie dabei helfen, persönlichen „Wie“-Fragen problembewusst nachzugehen.

## DER WEG ZU EINEM ZIEL

Der griechische Begriff „Methode“ (*méthodos*, von *hódos* = der Weg und *méta* = hinter, zwischen, nach) bedeutet in wörtlicher deutscher Übersetzung so viel wie „der Weg zu einem Ziel“. In dieser Vorstellung wird ein Weg in doppelter Abhängigkeit gedacht: abhängig zum einem vom angestrebten Ziel und zum anderen vom Ausgangspunkt des Wegsuchenden. Das Denkmodell beinhaltet, dass in der Landschaft des Lernens und Lehrens die Erreichung jedes Ziels eigene Wege erfordert – und ebenso, dass alle Zielsuchenden ein und dasselbe Ziel nur auf individuellen Wegen erreichen können, da ja jeder Zielsuchende von einem eigenen Ausgangspunkt ausgeht.

Nach diesem Begriffsverständnis sind Methoden also keineswegs immer genormte,

eingespurte Wege, auf denen jeder in gleicher Weise zuverlässig die entsprechenden Ziele erreicht. Vielmehr legt die besagte Auffassung nahe, Methoden als ein verschlungenes Wegegeflecht durch einen Dschungel von Lern- und Lehrmöglichkeiten zu sehen. Landkarten, das heißt Konzepte von Methoden, helfen zwar bei der Orientierung, doch garantiert ihre noch so genaue Kenntnis keineswegs, dass beim leibhaftigen Unterwegssein alles so aussieht, wie am Kartentisch vorgestellt.

Obwohl also Zielvorstellungen den Richtungssinn leiten, ist Lernen und Lehren immer eine Reise ins Offene, Unbekannte. Kaum je verläuft solches Reisen geradlinig, da Lernlandschaften komplizierte Bodenstrukturen mit üppigen Vegetationen aufweisen, da stets mit überraschenden, schwer voraussehbaren klimatischen, geologischen und anderen Bedingungen zu rechnen ist – und vor allem: da Reisende sehr unterschiedlich ausgestattet sind. Wer geeignete Wege finden will, muss aufmerksam sein und improvisieren können. Ein Schema F reicht nicht aus.

Lehrende können für das Finden geeigneter Lernwege ihrer Schülerinnen und Schüler durchaus unterschiedliche Funktionen haben: In manchen Phasen müssen sie mit Autorität auftretende Wegführer sein, in anderen behutsame Berater oder unaufdringliche Wegbegleiter, die die Wegwahl nicht vorschreiben, sondern den Schülern ihr Recht gewähren, allein zu gehen, sie möglicherweise sogar herumirren, suchen und hoffentlich finden zu lassen. Auch Letzteres kann wichtig sein: Lehrer meinen zwar meist, die besten, kürzesten und am sichersten zum Ziel führenden Wege zu kennen, aber manche scheinbar verworrenen Lernwege, zu denen auch Holzwege gehören, sind nicht abkürzbar.

Am besten wohl bewahren sich Lehrende vor der wenig förderlichen, arroganten, egozentrischen und pseudoprofessionellen Scheinsicherheit, immer schon vorab und am besten zu wissen, „wo es lang geht“, indem sie sich selbst und möglichst in jeder Stunde als

von „Wie“-Fragen, die Studierende in einer Seminarsitzung als besonders dringlich nannten – Fragen, die wohl auch für viele erfahrene Pädagoginnen und Pädagogen immer wieder neue Herausforderungen darstellen:

Wie kann ich dem Schüler helfen, seine Persönlichkeit zu entfalten und persönliche Erlebnisse/Empfindungen durch Musik wiederzugeben? Wie kann ich zur ästhetischen Bildung des Schülers beitragen? Wie stelle ich meinem Schüler ein neues Stück so vor, dass er sich dafür begeistert? Wie entwickle ich Rhythmusgefühl beim Schüler? Wie lehre ich Kammermusikspielen? Wie lehre ich Blattspiel? Wie bringe ich Notenlesen bei? Wie integriere ich Kreativität in den klassischen Instrumentalunterricht? Wie kann ich meinen

Suchende sehen. Mit anderen Worten: „Der Lehrer muss den Mut haben, sich zu blamieren. Er muss sich nicht als der Unfehlbare zeigen, der alles weiß und nie irrt, sondern als der Unermüdete, der immer sucht und vielleicht manchmal findet. [...] Der Lehrer, der sich nicht echauffert, weil er nur sagt, ‚was er weiß‘, strengt auch seine Schüler zu wenig an.“<sup>1</sup>

Welche besondere Rolle spielen Methoden speziell im Instrumental- und Vokalunterricht? Bekanntlich gibt es kaum ein vielgestaltigeres Lerngebiet als das Musizieren. Hier ist nicht der Ort, die Fülle und die dichten Verflechtungen emotionaler, kognitiver, körperlicher und – im Zusammenwirken dieser Vermögen – gestalterischer Fähigkeiten zu entfalten, die das Musizieren verlangt und entwickelt. Einleuchtend aber dürfte sein, dass gerade ein so komplexer Lernbereich wie das Musizieren nicht mit methodischem Schematismus vereinbar ist. Musikalische Interpretation, Solo- und Ensemblespiel, Improvisation, Musiklehre, Analyse, Blattspiel – alle diese und weitere musikalische Aktivitäten mit ihren vielfältigen spezifischen Aufgabenstellungen erfordern spezielle und individuelle Wege des Lernens und Lehrens. Eine differenzierte Konzeption von Methoden für den Instrumental- und Vokalunterricht müsste ihnen gerecht werden. Methoden wären dabei zu bedenken in Bezug auf das methodische Handeln des Schülers und das des Lehrers. Im Bereich des Übens treffen sich beide Handlungsweisen: Üben lässt sich definieren als methodisches Handeln des Schülers, und auf die Befähigung zum Üben richtet sich ein Großteil der methodischen Instruktionen des Lehrers.

Wie ist das Verhältnis von Lernen und Lehren im methodischen Handeln prinzipiell zu denken? Gewiss, die Methoden des Lehrens sollten sich danach richten, wie Schülerinnen und Schüler lernen. Aber diese Aussage hilft kaum weiter, da sie einen Zirkelschluss enthält: Das Lernen im Unterricht vollzieht sich ja nicht unabhängig vom Lehren, sondern ist stets mitgeprägt von der jeweiligen Lehrweise. Schwer zu sagen, wer in diesem „Lehr-Lernen“ den größeren Einfluss hat: der Schüler mit seinen individuellen Interessen und Möglichkeiten, denen der Lehrer mit seiner Methode gerecht zu werden sucht, oder aber doch der Lehrer, dessen Auffassung von den Potenzialen des Schülers letztlich der bestimmende Faktor ist? Vielleicht auch die Eltern und andere Erwartungsträger, die als indirekte, aber deshalb nicht einflusslose Ak-

teure in das Unterrichtsgeschehen hineinwirken? In jedem Fall bewegt sich methodisches Handeln gerade im Instrumental- und Vokalunterricht in einem komplexen Kräftefeld von Lerngegenständen, Interessen, Auffassungen, Mutmaßungen, Erwartungen. Methodisches Geschick erfordert nicht nur ein breites Handlungsrepertoire, sondern darüber hinaus auch Umsicht, Intuition und Fingerspitzengefühl. Das bestätigt die Einsicht, dass Methoden nicht als Patentrezepte lehr- und praktizierbar sind.

Einblicke in die Geschichte der Instrumental- und Vokaldidaktik erwecken freilich einen anderen Anschein. Seit dem 18. Jahrhundert bis heute bewerben Lehrkräfte ihre „Methode“, Autoren ihre Lehrwerke und deren methodische Verfahren mit kundenfängerischen Erfolgsversprechungen. Auch eine so eminente Größe wie Carl Philipp Emanuel Bach etwa verkündet in der „Vorrede“ seiner berühmten Klavierschule: „Liebhaber, die durch falsche Vorschriften verhudelt worden, können sich von selbst nach meinen Lehrsätzen zurechte helfen [...] Anfänger aber werden, vermittelt derselben, mit besonderer Leichtigkeit in kurzer Zeit dahin kommen, wo sie kaum geglaubt hätten.“<sup>2</sup> Der Tenor dieser Aussage ertönt bis heute, wenn die Wirksamkeit von Methoden beschworen wird.

Allerdings gibt es auch extreme Gegenstimmen. So liest man in einem jüngst erschienenen *Handbuch Gesangspädagogik*: „Methode ist die festgelegte, planmäßige Vorgehensweise, die einseitig und deshalb für die Arbeit mit einer Stimme problematisch ist. Man sollte keine Methode anwenden, sondern immer aus der Notwendigkeit der individuellen Stimmanlage eines Sängers heraus mit ihm üben.“<sup>3</sup> Hier wird nun freilich im gegenteiligen Extrem das Kind mit dem Bade ausgeschüttet. Ein Unterricht ohne Methoden würde sich selbst abschaffen, denn Unterricht ist ja geradezu durch das Moment des reflektierten und somit geplanten Vorgehens definiert. Es wäre irreführend, „Methode“ pauschal negativ zu verstehen und daraus das Postulat einer methodenfreien Unterrichtsweise abzuleiten. Zu suchen ist vielmehr nach positiven Bestimmungen von Methoden für den Instrumental- und Vokalunterricht. Dies erfordert zunächst danach zu fragen, in welchen hauptsächlichen Bedeutungen in diesem Wirkungsfeld der Begriff Methode verwendet wird.

## WAS JEWEILS MEINT „METHODE“?

Das Spektrum des Begriffs „Methode“ ist in der Instrumental- und Vokaldidaktik recht beträchtlich. Folgende Bedeutungen begegnen besonders häufig:

### 1. Instrumentenübergreifende Gesamtkonzepte von Methoden

So spricht man z. B. von der Suzuki-Methode oder der Kodály-Methode. Hierbei handelt es sich um Versuche, auf der Basis dezidiert musikpädagogischer und -didaktischer Anschauungen Konzepte für den Erwerb und die Vermittlung bestimmter grundlegender Musizierfähigkeiten zu schaffen. Solche Methoden sind weniger ausgerichtet auf die Individualität von Instrumenten, sondern vor allem auf jeweils für besonders wichtig erachtete Prinzipien des Musiklernens (bei Suzuki vor allem das imitatorische Lernen, bei Kodály das innere Hören, das mit Hilfe der Solmisation geschult wird).

### 2. Instrumenten- oder gesangsspezifische Lehrwerke

*Méthode nouvelle pour le Piano* nannte Louis Adam seine 1802 erschienene einflussreiche Klavierschule; *Das Geigenschulwerk* von Erich und Elma Doflein heißt im Englischen *The Doflein Method*. Mehr im Englischen und Französischen als im Deutschen wird „Methode“ in diesem Sinn verwendet; das entsprechende deutsche Wort ist das Kompositum „-schule“: Klavier-, Violin-, Flötenschule. Es handelt sich um Lehrwerke, die nach einem bestimmten Konzept planmäßig und schrittweise die technischen und musikalischen Fähigkeiten des Spiels auf einem bestimmten Instrument aufbauen. Meist beinhalten sie Übungen, Musizierstücke sowie Informationen und Anweisungen.

### 3. Vokal- oder instrumentenspezifische Lehrstrategien

In diesem Sinne benutzt Hildegund Becker-Lohmann im obigen Zitat das Wort. Bei dieser Verwendung des Worts „Methode“ liegt der Akzent mehr auf der mündlichen als auf der schriftlichen Vermittlung. „Methode“ meint hier vor allem die spezifische Lehrweise einer renommierten Künstlerpersönlichkeit. In deren „Methode“ verdichten sich Einsicht, Erfahrungswissen und Intuition. Nicht selten wird eine solche Methode tendenziell als „Arkanum“, das heißt als Geheimlehre mystifiziert.

#### 4. Lernbereichsspezifische Methoden

Gemeint sind Konzepte zum Erlernen bestimmter instrumentenübergreifender Teilfähigkeiten (z. B. die Methode Leimer-Giese-king als Konzept eines hauptsächlich mental praktizierten Lernens oder die Methode der Solmisation als Mittel, tonale Strukturen zu verinnerlichen).

#### 5. Schülerspezifische Lehrmethoden

Lehrweisen, die insbesondere auf unterschiedliche Altersstufen ausgerichtet sind (Methoden des Frühinstrumentalunterrichts, Methoden eines „kindgemäßen“ Unterrichts, des Unterrichts mit Erwachsenen etc.).

#### 6. Aktionsformen

Anselm Ernst unterscheidet sechs „Aktionsformen“ oder auch „Handlungsmuster“ in der Arbeit von Lehrenden mit ihren Schülern: Das „Erarbeitende Verfahren“, die „Modell-Methode“, das „Darstellende Verfahren“, das „Aufgebende Verfahren“, das „Entdeckenlassende Verfahren“ und die „Dialog-Methode“.<sup>4</sup> In der didaktischen Ausbildung von Instrumental- und Vokallehrkräften werden mittlerweile unter „Methoden“ vielfach primär diese Aktionsformen verstanden (obwohl ihr Nutzen für den Musikunterricht begrenzt ist, da sie sich völlig neutral gegenüber der Spezifik musikalischer Inhalte verhalten).

#### 7. In bestimmten Unterrichtsformen erforderliche Lehrtechniken

Gemeint sind Methoden des Partnerunterrichts, des Gruppenunterrichts, des Klassenmusizierens etc.

Wenn von einer Methode in einer der genannten Begriffsverwendungen die Rede ist, lässt diese sich zumeist auch nach Maßgabe anderer Verständnisweisen von „Methode“ erörtern. Zum Beispiel kann das Konzept der Suzuki-Methode etwa hinsichtlich der Lehrtechniken auf dem Gebiet der Interpretation, der Aktionsformen oder der spezifischen Techniken des Gruppenunterrichts analysiert werden. Bei den Bedeutungsmöglichkeiten handelt es sich also nicht um einander ausschließende Entweder-oder-Alternativen, sondern um jeweilige Sichtweisen von Wegen aus einem bestimmten Blickwinkel.

Wenn „Methoden“ kurz als „Wege des Lehrens und Lernens“ definiert werden können, so wäre „Methodik“ als Lehre solcher Wege aufzufassen. Ein Fach „Methodik“ würde demnach die möglichen Verfahrensweisen,

das „Wie“ des Vorgehens vermitteln. In der Ausbildung von Musiklehrkräften sind jedoch die Inhalte der einzelnen Methodiken, das heißt also die Fächer Klavier, Violin-, Gesangsmethodik etc., nicht zu reduzieren auf Fragen des „Wie“. Eine zukünftige Klavierlehrerin muss nicht nur wissen, wie sich die Spieltechnik ihres Instruments aufbauen lässt, sondern sie muss auch das „Wozu“ ihres Unterrichts reflektieren und vor allem das „Was“ kennen: Wichtige Werke ihres Instruments, Unterrichtsliteratur, Quellenwerke zur Interpretation usw. Daher ist inzwischen an etlichen Ausbildungsinstituten die unangemessen begrenzte Bezeichnung „Methodik“ durch „Fachdidaktik“ ersetzt worden.

Methoden bilden im Unterricht ein unlösbares Gefüge mit anderen didaktischen Faktoren. Sie hängen ab von Zielen, Inhalten, Unterrichtsformen wie auch von verwendeten Medien: Wenn es um das kognitive Verstehen der Besonderheit einer Stelle aus einem Werk geht, wird ein mimetisches Lehren und Lernen weniger effizient sein als ein deutliches Erklären; die „Skills“ eines differenzierten Zusammenspiels lassen sich im Einzelunterricht auch mit diversen Arten von Lehrer-Schüler-Interaktionen nur begrenzt erlernen. Umgekehrt hat die Verwendung bestimmter Methoden unweigerlich Einfluss auf die genannten Faktoren. Bildliches Sprechen, diskursives Erklären, mimetisches Demonstrieren, gemeinsames Vergleichen verschiedener Spielweisen lösen beim Schüler unterschiedliche mentale Repräsentationen einer bestimmten Musik aus.

Wie bei einem Mobile bewegen sich im Gefüge didaktischer Faktoren die Positionen aller Elemente, wenn eines von ihnen berührt wird: Die Verwendung unterschiedlicher Methoden verändert tendenziell auch Ziele und Inhalte. Didaktische Komponenten sind stets interdependent.

Hinzu kommt, dass je nach Betrachtungsweise und Konzeption des Unterrichts ein und dieselbe Sache entweder als Ziel, als Inhalt oder als Methode fungieren kann. Blattspiel etwa lässt sich ebenso als ein Ziel des Unterrichts, als eigenes „Lernfeld“ wie als Methode zum Erwerb breiter Literaturkenntnis verstehen. Das Verbalisieren von musikalischen Aspekten durch den Schüler oder die Schülerin kann ebenso als ein Ziel wie als Methode aufgefasst werden. Was Lehrende brauchen, ist ein ständiges Nachdenken darüber, *warum sie was wie tun* – ein Beweglichhalten des didaktischen Denkens im Blick auf das Gefüge von Zielen, Inhalten und Methoden.

## DREI METHODISCHE MODELLVORSTELLUNGEN

Methoden im Instrumentalunterricht lassen sich auf verschiedene Instanzen hin betrachten und konzipieren: im Blick auf den Schüler, auf die Musik und auf den Lehrer. Natürlich sind auch dies keine einander ausschließenden Alternativen. Wer sich als Lehrer intensiv auf die Individualität eines Schülers einstellt, muss sich Gedanken machen, wie er ihm die betreffende Musik vermitteln kann, und didaktisch handeln wird ein Lehrer in jedem Fall im Rahmen seiner ihm besonders gut gelingenden Möglichkeiten.

Trotz der Verbundenheit der genannten Instanzen lohnt es sich jedoch, sie einzeln zu reflektieren. Jede von ihnen liefert gleichsam einen Leitfaden für die Planung von stimmigem und kompetentem methodischen Handeln, für methodische Selbstreflexion und für die Analyse von Unterricht. Methodische Kompetenz bestünde dann darin, die drei Fäden in jeder Stunde bewusst zu handhaben und zu einem engmaschigen, tragfähigen Netz zu verknüpfen.

### 1. „Der Schüler ist die Methode“

Dieser Satz von Peter Heilbut ist geeignet, vor einer sachlogischen Verabsolutierung von Methoden zu warnen: vor dem Irrtum, es gebe im Unterricht personenübergreifend gültige, verschiedene Menschen mit Sicherheit zu klar fixierten Zielen führende Methoden. Er ermutigt Lehrende dazu, sich intensiv für ihre Schülerinnen und Schüler zu interessieren und sich im Unterricht vom Interesse an ihrer Individualität leiten zu lassen. Er ermutigt somit zu Flexibilität und Offenhaltung eigener Planungen, zur Bereitschaft, sich überraschen zu lassen, was wann wie „funktioniert“ – und was nicht. Die Leitformel „Der Schüler ist die Methode“ fördert den Respekt vor den spezifischen Lernbedürfnissen und -möglichkeiten jedes Schülers. Peter Heilbut formulierte demgemäß: „Die Methode ist dem Schüler anzupassen, und nicht umgekehrt.“<sup>5</sup>

Wer Unterricht beobachtet oder erteilt, kennt Stunden, in denen in sorgfältig geplanten, aus dem Stoff entwickelten, sachlogisch perfekt aufgebauten methodischen Schritten an Schülern vorbeilunterrichtet wird. Aber die Bemühung, den Schüler auf den für richtig und stimmig gehaltenen lehrend eingeschlagenen Lernweg zu zwingen, führt oft nicht zu dem erhofften Erfolg. Das bemüht Vermittel-

te „zündet“ nicht, weil es vom Lehrer vielleicht dem Schüler „angedreht“, aber von diesem nicht auf einem ihm entsprechenden Lernweg angeeignet wurde. Unterricht, der Schüler verfehlt, kann nicht erfolgreich sein. Hartmut von Hentig schreibt über eine Erfahrung in seiner Referendariatszeit: „Der Erfolg eines Unterrichts hing zwar auch davon ab, ob einer didaktische Prinzipien hatte und das Geschehene danach regelte, ausschlaggebend für das Gelingen der Stunde war jedoch, wie er es mit Unvorhergesehenem hielt, in welchem Maß er seine Schülerinnen und Schüler wahrnahm und wie deutlich er sein Ziel auch dann im Auge behielt, wenn er vom Wege abgekommen war. In anderen Worten, es kam darauf an, dass er die Methode und die Mittel nicht wichtiger werden ließ als das Erlebnis, das sich im Unterricht um die Sache herum ergab.“<sup>6</sup>

## 2. „Die Musik ist die Methode“

Gerade weil häufig die spezielle Unterrichtssituation ein Abweichen vom geplanten methodischen Handeln erfordert, benötigen Lehrende ein breites musikspezifisches Methodenrepertoire. Der Satz „Die Musik ist die Methode“ meint: Nimm die Musik selbst als Leitfaden für methodisches Handeln! „Erforsche“ sie mit dem Schüler als Lehr-Lern-Tandem in ihren verschiedenen Schichten, etwa durch „Dekomposition“, das heißt Reduktion auf ihren Grundverlauf, sodass auf dieser Basis die auskomponierte Fassung um so plastischer erlebt und verstanden werden kann. Betreibe die gemeinsame Erarbeitung eines Stücks als ein Experimentieren mit seinen Elementen (Phrasenstrukturen, Spannungsverläufen, Sprechweisen, Charakternuancen, agogischen, artikulatorischen, dynamischen Möglichkeiten u. v. a.). Entwickle aus dem musikalischen Material, wo es sinnvoll ist, technische Übungen und improvisatorische Ideen; praktiziere sie zusammen mit deinem Schüler. In einer guten, von den Besonderheiten der Musik geleiteten Arbeit wird das Unterrichtszimmer so zu einem musikalischen Labor, in dem ein gemeinsamer musikalischer Forschergeist Lehrer und Schüler vereint. Hier zeigt sich, dass die Musik selbst viel pädagogischer ist, als manche Musikpädagogen meinen, die bei der Gestaltung ihres methodischen Handelns allein auf den Schüler schauen.

Mit einem „musikgezeugten“ Vorgehen erfolgt wahrscheinlich gleichzeitig auch die beste Anleitung zum Üben. Der Erkenntnis

entsprechend, dass „Üben“ nur begrenzt durch die Verabreichung von Anweisungen gelehrt werden kann, sondern durch Üben selbst gelernt wird,<sup>7</sup> praktizieren Lehrer und Schüler gemeinsam ein Üben als intelligentes, problembewusstes, in seinen Handlungsformen vielfältiges Erschließen von Musik.

## 3. „Der Lehrer ist die Methode“

Auch dieser Satz hat seine Berechtigung; auch er ermöglicht Einsichten in wichtige Wirkungskräfte methodischen Handelns. Das „Wie“ des Lehrens, also das methodische Agieren, ist eben nicht nur bestimmt von schüler- und sachbezogenen Strategien, sondern eben auch von der persönlichen Handschrift des Lehrenden. Hartmut von Hentig vertritt die Ansicht: „Die Person des Lehrers ist sein wirksamstes Curriculum.“<sup>8</sup> Ihr Einfluss hängt allerdings unlöslich zusammen mit den beiden genannten Strategien: Begeisterung über die Musik („Die Musik ist die Methode“) wie auch Interesse an den Schülern und intensive Zuwendung zu ihnen („Der Schüler ist die Methode“) sind Energien, durch die Lehrer in Bewegung geraten.

Wenn Lernen psychoanalytisch als das Ergebnis lernfördernder Beziehungen<sup>9</sup> definiert werden kann, so wird damit klar, dass die Persönlichkeit des Lehrers bzw. der Lehrerin ein enormes methodisches Potenzial mit sich führt. Es betrifft die „Tiefenschicht“ des Unterrichts. Als „Vorbild“ wirkt eine Lehrerin ja nicht nur dann, wenn sie bewusst etwas modellhaft zur Nachahmung vorführt, sondern vor allem durch die vielen großenteils unbewusst praktizierten und unterschwellig wirksamen Faktoren, mit denen sich eine lernfördernde oder aber eher lernhemmende Unterrichtsatmosphäre entfaltet. Hier gibt es unermesslich viele Erscheinungsformen und Abstufungen von polaren Qualitäten wie Lebendigkeit und Routine, Engagement und Gleichgültigkeit, Enthusiasmus und Abgebrühtheit, Wärme und kühler Distanz, Takt und unverblümter Direktheit, Charme und Glanzlosigkeit, Humor und geistiger Enge u. v. a.

Die Kommunikationspsychologie hat gezeigt, dass die Art des Umgangs mit mir selbst dem „Wie“ des Umgangs mit anderen Menschen entspricht. Die alte Einsicht, dass Erziehung immer auch Selbsterziehung beinhaltet, ist also gerade auch unter methodischen Gesichtspunkten von höchster Relevanz für den Unterricht. ■

- 1 Arnold Schönberg: *Harmonielehre*, Wien 1922, S. V f.
- 2 Carl Philipp Emanuel Bach: *Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen*, Berlin 1753, 1762, Reprint, hg. von Lothar Hoffmann-Erbrecht, Wiesbaden 1986, o. S.
- 3 Hildegund Lohmann-Becker: *Handbuch Gesangspädagogik. Stichworte zu Theorie und Praxis*, Mainz 2008, S. 215.
- 4 Anselm Ernst: *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht. Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis*, Mainz 1991, S. 82-92.
- 5 Peter Heilbut: *Klavier spielen. Früh-Instrumentalunterricht. Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis*, Mainz 1993, S. 130.
- 6 Hartmut von Hentig: *Mein Leben – bedacht und bejahet. Kindheit und Jugend / Schule, Polis, Gartenhaus, Weinheim 2009, S. 474.*
- 7 vgl. Eckart Altenmüller: „Hirnphysiologische Grundlagen des Übens“, in: Ulrich Mahlert (Hg.): *Handbuch Üben. Grundlagen – Konzepte – Methoden*, Wiesbaden 2006, S. 63.
- 8 von Hentig, S. 740.
- 9 Helmuth Figdor, mündlich auf dem Symposium „Musizieren lernen – auch außerhalb von Unterricht“, Universität für Musik und Darstellende Kunst Wien, 26. bis 28. März 2009.

### Prof. Dr. Ulrich Mahlert

ist Leiter des Studiengangs Pädagogische Ausbildung an der Fakultät Musik der Universität der Künste Berlin, Ehrenprofessor an der Qiongzhou Universität in Wuzhishan (China) und Mitherausgeber von **üben & musizieren**.