

ZUM VERHÄLTNIS
VON LEHRER UND SCHÜLER
IM INSTRUMENTALUNTERRICHT

VON REINER FISCHER

JULI 1989

Yehudi Menuhin:

„Der Lehrer darf nicht zu arrogant und stolz sein. Eine seiner Hauptaufgaben ist es, zu verhindern, daß Schaden angerichtet wird, und ich möchte behaupten, daß neun von zehn, und wahrscheinlich neunundneunzig von hundert Lehrern Schaden anrichten. Vielleicht merken sie in ihrer Blindheit garnicht, welchen Schaden sie verursachen. Wenn ein Lehrer dieses negative Ergebnis vermeiden kann, dann ist er, auch wenn er überhaupt nichts Positives beiträgt, schon ein recht guter Lehrer.“

Y. Menuhin/William Primrose - Violine und Viola, S. 133

INHALT

EINLEITUNG 3

I. HAUPTTEIL 4

I.1. EINLEITUNG 4

I.2. DORIS G. ODER: „ICH HABE DIE GEIGE IN DIE HAND GENOMMEN UND NUR NOCH GESCHRIEN!“ 4

I.2.1. BILDUNGSGESCHICHTE 4

I.2.2. DER UNTERRICHT 5

I.2.3. DAS LERNKLIMA 7

I.2.4. METHODISCHE ASPEKTE 8

I.2.5. DIE BEZIEHUNGSEBENE 8

I.3. „SCHWARZE PÄDAGOGIK“ 9

I.3.1. PROJEKTION IM INSTRUMENTALUNTERRICHT 10

I.3.2. MUSIKALISCHE INTERPRETATION 12

I.3.3. DER SCHÜLER ALS OBJEKT NARZISSTISCHER BEDÜRFNISSE 14

I.3.4. ZUSAMMENFASSUNG 15

2. HAUPTTEIL 17

2.1. EINLEITUNG 17

2.2. DAS RECHT AUF SELBSTBESTIMMUNG 18

2.2.1. SCHÜLERINTERESSEN 19

2.2.2. METHODISCHE ASPEKTE 21

2.2.3. TECHNIK UND PERSÖNLICHKEIT 22

2.3. FÖRDERLICHE UNTERRICHTSBEDINGUNGEN 25

2.3.1. ACHTUNG - WÄRME - RÜCKSICHTNAHME 25

2.3.2. MÖGLICHKEIT ZUR KONTROVERSE 26

2.3.3. WAHRNEHMUNGSLERNEN 27

ZUSAMMENFASSUNG 29

LITERATURVERZEICHNIS 30

EINLEITUNG

Der Frage, welche Bedeutung das Verhältnis von Lehrer und Schüler für das Gelingen oder Mißlingen einer Instrumental- ausbildung hat, wird in der instrumentalpädagogischen Praxis in der Regel wenig Beachtung geschenkt. Gespräche mit Kommilitonen haben jedoch gezeigt, daß im Studium auftretende Lernschwierigkeiten häufig mit Spannungen auf der zwischenmenschlichen Ebene einhergehen. Dies läßt vermuten, daß hier Zusammenhänge bestehen. Es sollte zu denken geben, wenn fast die Hälfte aller Befragten angeben, mit ihren Lehrern mehr oder minder große Probleme auf der zwischenmenschlichen Ebene zu haben. Kritik an der fachlichen Qualifikation tritt dagegen eher in den Hintergrund, nicht selten wird diese ausdrücklich betont. Zwar sind diese Befragungen nicht repräsentativ, drücken aber dennoch eine Tendenz aus. Offensichtlich treten hier Defizite hervor, die ihren Niederschlag in der *„frappierend hohen Zahl von Lernabbrechern im Bereich der Instrumental- ausbildung“* finden (F. Grimmer: *Üben und Musizieren*, 2/89, Klavierlernen in biographischer Sicht, S.9).

Instrumentalpädagogen sind sich häufig nicht darüber im Klaren, welche weitreichenden Folgen ihr pädagogisches Handeln für Musiklernende haben kann. Frauke Grimmer spricht von einer nahezu schicksalhaften Schlüsselrolle in deren Lern- und Lebensgeschichte (ebenda S.11).

Die Bedeutung der Beziehungsebene tritt zumeist erst dann ins Bewußtsein der Lehrenden, wenn ihr Scheitern die fachliche Arbeit zu überschatten beginnt. Das kann soweit gehen, daß eine konstruktive Zusammenarbeit nicht mehr möglich ist. Nicht selten bleibt nur noch die Trennung beider Parteien. Die Betroffenen sind sich in den wenigsten Fällen darüber im Klaren, wie diese Entwicklung zustande gekommen ist.

Die Geringschätzung dieses Aspektes instrumentalen Lernens drückt sich auch in der Anlage des Studiums zum Diplommusiklehrer aus. Wenigstens in Hamburg gibt es kein Lehrfach ‚Allgemeine Pädagogik‘, in dem grundlegende Erkenntnisse der Erziehungswissenschaft thematisiert werden. Die Ausbildung beschränkt sich auf die Vermittlung einer fachspezifischen Methodik und Didaktik.

Im ersten Hauptteil dieser Arbeit wird anhand einer Fallstudie eine Lehrer-Schüler-Beziehung analysiert, in der die betreffende Schülerin mit massiven Lernschwierigkeiten zu kämpfen hat. Dabei wird aufgezeigt, daß das Lehrer-Schüler-Verhältnis ursächlich an diesen Lernschwierigkeiten beteiligt ist. Weitere Beispiele verdeutlichen die dahinter liegenden psychologischen Mechanismen.

Der zweite Hauptteil versucht, daraus Konsequenzen für das Verhältnis von Lehrer und Schüler im Instrumentalunterricht abzuleiten. Es wird ein Unterrichtskonzept entwickelt, das der Selbstentfaltung des Schülers einen hohen Stellenwert beimißt. Anhand weiterer Beispiele soll die praktische Umsetzung der vorgestellten Thesen aufgezeigt werden.

I. HAUPTTEIL

I.1. EINLEITUNG

Die konkreten Auswirkungen von Spannungen auf der Beziehungsebene zwischen Lehrendem und Lernendem sind vielfältig und individuell verschieden. Sie hängen ab von der durch die persönliche Lebensgeschichte geprägten Fähigkeit, mit solchen Krisen umzugehen. Sie können sich im Abbau des Selbstwertgefühls, Verlust des intuitiven Zugangs zur Musik und Motivationsverlust zeigen. Die Beziehung des Lernenden zu seinem Instrument und sein Übeverhalten können nachhaltig gestört werden. Somatisch äußern sich solche Spannungen häufig in Form körperlicher Verspannungen; die Bewegungsabläufe wirken gehemmt.

Grimmer hat anhand von Interviews eine Reihe von Faktoren herausgearbeitet, die sich als „lernhemmend“ erwiesen haben. Immer wieder wird ein allgemeines Desinteresse von Lehrenden an ihren Schülern kritisiert. Die mangelnde Bereitschaft, sich wertfrei in die innere Welt des Schülers einzufühlen, kann dazu führen, daß der Lehrende sich in seinem pädagogischen Handeln weit von den Bedürfnissen seines Schülers entfernt. So können Zielsetzungen von Lehrenden und Lernenden oft weit auseinanderklaffen. Häufig spielt in diesem Zusammenhang die mangelnde Dialogbereitschaft von Lehrern eine wichtige Rolle. Eine wechselseitige Kommunikation als Voraussetzung für ein Klima geistiger Auseinandersetzung kann so nicht entstehen. Im engeren fachlichen Rahmen werden methodisch-didaktische Fehler (Über- bzw. Unterforderung), „*fehlende ästhetische Erfahrungsgelegenheiten*“ und eine zu starre Haltung bei Fragen musikalischer Interpretation als lernhemmend empfunden (Grimmer: Üben und Musizieren, Klavierlernen in biographischer Sicht, S.8). Die folgende Fallstudie soll die Zusammenhänge verdeutlichen.

I.2. DORIS G. ODER: „ICH HABE DIE GEIGE IN DIE HAND GENOMMEN UND NUR NOCH GESCHRIEN !“

Die einundzwanzigjährige Doris G.¹ hat sich entschlossen, Geige im Studiengang DML zu studieren. Sie wechselt deshalb den Lehrer, um für die Aufnahmeprüfung gut vorbereitet zu sein. Drei Monate währt die Zusammenarbeit mit Frau N., dann ist Doris am Ende ihrer psychischen Kraft. Ihr Ziel, Geige zu studieren, scheint ihr unmöglich geworden zu sein. Sie hat ihre Selbstachtung verloren und hat gelernt, „*zu weich, zu oberflächlich, zu ungenau und zu wenig ausdauernd*“ zu sein. Ihr Verhältnis zu ihrem Instrument hat sich radikal verändert: Der totalen Identifikation („*die Geige, das bin ich*“) sind Ängste und innere Widerstände gegen ihr Instrument gewichen. Sie ist nicht mehr in der Lage, zu üben; ihr Spielapparat ist völlig verkrampft. Wie konnte es zu einer solchen Entwicklung kommen? Betrachten wir hierzu ihre Bildungsgeschichte.

I.2.1. BILDUNGSGESCHICHTE

Doris wächst in einer Familie auf, in der viel musiziert wird. Ihr Vater ist in seiner Freizeit ein begeisterter Pianist, ihre Mutter spielt Cello. Beide Eltern sind übrigens Ärzte. Sie erzählt: „*Bei uns wurde immer viel Musik gemacht.*“ Ihre

¹ Alle Namen wurden geändert.

Mitwirkung im Chor in Bachs Johannes-Passion führt zum Urerlebnis Musik. Mit 14 Jahren entschließt sich Doris, Geige zu lernen. An ihren Anfangsunterricht hat sie nur positive Erinnerungen: „*Meine erste Lehrerin war echt süß.*“ Mit 15 Jahren gibt es einen entscheidenden Bruch in ihrer Biographie, ihre Mutter stirbt an Krebs.

In dieser Zeit zieht sie sich sehr stark in sich selbst zurück. Ihre Geige bietet ihr ein Ventil, ihren Schmerz auszudrücken. Ihr zweiter Geigenlehrer ist eigentlich ein Bratscher. Auch bei ihm fühlt sie sich sehr wohl. Sie beschreibt ihn als ruhig und gelassen. Die Unterrichtsathmosphäre ist von Wärme geprägt. Doris entschließt sich, bei ‚Jugend musiziert‘ mitzumachen. Da sie weiß, in ihrer Altersklasse außer Konkurrenz zu stehen, da ihre Stücke zu leicht sind, macht ihr das Vorspielen richtigen Spaß. Daß bei einer Jazzetüde von Martinu das ganze Saal „*so richtig mitging*“, hat Doris deutlich in Erinnerung behalten. Hier klingt etwas an, daß auch in der Schule von Bedeutung ist: „*Wenn mich jemand unter Druck setzt, kann ich einfach nicht arbeiten!*“ Doris reagiert auf Druck mit Leistungsverweigerung.

Inzwischen hat Doris ein sehr inniges Verhältnis zu ihrem Instrument entwickelt; Geige spielen ist für sie „*etwas sehr Persönliches*“ geworden. Als ihr jemand rät, die Geige doch einfach als Werkzeug anzusehen, reagiert sie verständnislos: „*Die Geige ist doch wie ein Teil von mir*“. Aus dieser Identifikation mit ihrem Instrument erwächst der Wunsch, Geigenlehrerin werden zu wollen. Ihr Vater steht dem etwas skeptisch gegenüber. Er würde es lieber sehen, wenn Doris eine Lehre als Krankenschwester beginnen würde. Doris macht sich nun auf die Suche nach einem neuen Geigenlehrer, da sie glaubt, es wäre besser, sich von jemandem auf die Prüfung vorbereiten zu lassen, der wirklich Geiger ist und nicht Bratscher. Sie findet auch ihre „*Traumlehrerin*“, leider hat diese jedoch erst in einem halben Jahr einen Platz frei. Da sie die Zeit nicht ungenutzt verstreichen lassen will, sucht sie weiter. Da bekommt sie die Gelegenheit, bei Frau N. vorzuspielen.

1.2.2. DER UNTERRICHT

Anfangs ist Frau N. von Doris' Spiel „*total begeistert*“. Nur ihre Technik gefällt ihr nicht; sie will sie auf russische Technik umstellen. Frau N. gibt Doris eine Probezeit von drei Monaten: „*Wenn Du es bis dahin nicht geschafft hast, schmeiße ich Dich wieder raus!*“ Fortan ist es Doris verboten, ein einziges Stück zu spielen. Sie hat sich ausschließlich mit Fingerübungen, Tonleitern und einer Unzahl von Etüden zu beschäftigen.

Doris fühlt sich dadurch etwas verunsichert – gestern noch konnte sie ein Mozart-Konzert spielen, heute bleiben nur noch technische Übungen. Sie macht sich gewissenhaft an die Arbeit, denn das Gefühl, daß ihre Grundlage nicht in Ordnung sein soll, belastet sie. Trotzdem vermißt sie die Auseinandersetzung mit einem ‚richtigen‘ Stück; sie hat das Gefühl, ihr würde etwas Wesentliches fehlen. Außerdem weiß sie von sich, daß sie bei der Arbeit an einem Stück mehr Ehrgeiz entwickelt. Nichtsdestoweniger nimmt sie ihre Aufgaben sehr ernst.

Frau N. ist mit Doris' Fortschritten nie richtig zufrieden. Loben scheint sie für überflüssig zu halten. Nach zwei Wochen stellen sich Armschmerzen ein, die es Doris unmöglich machen, länger als zwei Stunden täglich zu üben. In dieser

Zeit ist es ihr kaum möglich, das vorgegebene Pensum zu schaffen – zumal Doris sehr selbstkritisch ist, und sie deshalb fast zu genau arbeitet. Sie steckt ihre Anforderungen an sich selbst häufig so hoch, daß sie mit ihren Leistungen selten zufrieden ist. Deshalb arbeitet sie relativ langsam.

Diese Tendenz zur Selbstüberforderung erkennt Frau N. nicht – im Gegenteil. Indem sie Doris erklärt, sie müsse mindestens fünf Stunden am Tag üben, verstärkt sie diese Tendenz. Doris sieht sich nun in mehrfacher Hinsicht überfordert: Sie schafft das Pensum nicht, was von ihr verlangt wird und sieht sich außerstande, die geforderten fünf Stunden Übezeit einzuhalten. Ihre Fortschritte am Instrument scheinen auch nicht auszureichen. Und dies alles vor dem Hintergrund einer dreimonatigen Probezeit!

Doris' Gedanken beginnen, sich nur um ihre Geige zu drehen. Sie traut sich kaum, noch andere Dinge zu machen. Ihr Gewissen signalisiert ihr ständig: ‚Du mußt üben, Du mußt üben!‘ Sie erlaubt sich kaum noch, spazieren zu gehen. Nicht soviel üben zu können, wie sie eigentlich möchte, setzt Doris unter eine enorme Spannung. Ihr Ziel, Geige zu studieren, scheint in Gefahr zu sein. Bald stellen sich innere Widerstände gegen ihr Instrument ein; das Üben wird zu einer angstbesetzten Angelegenheit. Das Gefühl, ständig zu versagen, ließe sie am liebsten ihre Geige aus der Hand legen. Auf der anderen Seite weiß Doris genau, daß sie üben muß, um die Aufnahmeprüfung zu bestehen. Die für das Üben notwendige Gelassenheit kann sie so nicht mehr aufbringen. Doris verliert das Gefühl für die natürlichen Bewegungsabläufe; ihre Technik verkrampft sich zusehens. Inzwischen braucht Doris enorm viel Kraft zur Überwindung ihrer inneren Widerstände, um überhaupt mit dem Üben anfangen zu können. Alle Versuche, mit Frau N. über ihre Probleme zu reden, werden abgeblockt.

Doris' Tendenz, unter Druck nicht arbeiten zu können, findet hier wieder ihren Ausdruck. Frau N. ist nicht in der Lage, die Veränderung in Doris' Verhältnis zu ihrem Instrument wahrzunehmen, obwohl dies in Form von körperlichen Verspannungen unmittelbar sichtbar wird. Deswegen erkennt Frau N. auch nicht, daß ein Zusammenhang zwischen ihrem Unterrichtsstil und Doris' Lernschwierigkeiten besteht. Tragisch ist, daß sie die Chance, mit Doris ins Gespräch zu kommen, ungenutzt läßt. Sie vergibt sich damit die Möglichkeit, etwas über die Wirksamkeit Unterrichts in Erfahrung zu bringen. Sie entfernt sich in ihrem pädagogischen Handeln dadurch immer mehr von den Bedürfnissen ihrer Schülerin.

Hinzu kommt, daß Frau N. fachliche Kritik stets mit einer Kritik an Doris' Persönlichkeit verbindet. Beispielsweise bemängelt sie Doris' *„viel zu weiche Bogenführung“*. Im selben Atemzug sagt sie ihr: *„Du bist sowieso viel zu weich!“* Dies führt dazu, daß Doris' Selbstkonzept negativ beeinflusst wird. Sie entwickelt von sich das Bild eines wenig ausdauernden, ungenauen, oberflächlichen und viel zu weichen Menschen. Den Anforderungen eines Musikstudiums glaubt sie nicht mehr gewachsen zu sein; zumal sie tagtäglich erfahren muß, nicht mehr richtig Geige spielen zu können. Frau N. nimmt Doris also gleichzeitig den Glauben an ihre instrumentalen Fähigkeiten, als auch an ihre Person. Klassenvorspiele enden bei Frau N. nicht selten damit, daß Schüler weinend den Raum verlassen. Frau N. nimmt davon keine Notiz, sie ist der Ansicht: *„Das Leben ist hart, deshalb muß der Unterricht entsprechend sein.“* Von Doris ist sie enttäuscht: *„Ich mag*

keine Schüler, die ich zu mir hochziehen muß. Ich mag lieber Schüler, die ich bremsen kann.“

Nach einem Nervenzusammenbruch fährt Doris nach Hause, um etwas Abstand zu gewinnen. Auch ihr Vater durchschaut die Zusammenhänge nicht. Er faßt die Situation folgendermaßen zusammen: *„Wenn Du nicht üben kannst, dann kannst Du eben nicht Geige studieren.“* Doris nimmt einen letzten verzweifelten Anlauf und versucht ihre inneren Widerstände mit Gewalt niederzukämpfen. *„Ich habe die Geige in die Hand genommen und nur noch geschrien!“* Danach bricht Doris ihre Studien bei Frau N. ab; sie ist am Ende ihrer Kraft. Frau N. schickt ihr mit auf den Weg: *„Ich habe gleich gewußt, daß Du es nicht schaffst.“*

Eine Woche später beginnt Doris ein Praktikum an einem Krankenhaus. Auf der einen Seite ist sie erleichtert, denn der konkrete Druck ist von ihr genommen. Doch immer, wenn sie die Geige in die Hand nimmt, fängt sie an zu weinen. Ihr Zukunftstraum liegt in Schutt und Asche. Doch sehr schnell ist ihr klar, daß die Arbeit an einem Krankenhaus nicht das Richtige für sie ist. Erst nach langem Zögern kann Doris sich durchringen, einem anderen Lehrer vorzuspielen. Man kann nur hoffen, daß es Doris gelingen wird, die Geige wieder zu einem Teil ihrer selbst zu machen...

1.2.3. DAS LERNKLIMA

Die Unterrichtsathmosphäre bei Frau N. unterscheidet sich grundlegend von dem, was Doris bisher kennengelernt hat. Doris war einen Unterricht gewohnt, der von Wärme, Gelassenheit und guten zwischenmenschlichen Beziehungen geprägt war. Das Gefühl, von ihren Lehrern menschlich voll akzeptiert zu sein, bot ihr das nötige geistige Klima, um sich entfalten zu können. Tatsächlich ist in dieser Zeit die Identifikation mit ihrem Instrument voll gelungen.

Die Situation ändert sich radikal, als Doris zu Frau N. kommt. Das Gefühl, geborgen und akzeptiert zu sein, kann Frau N. ihr nicht vermitteln – im Gegenteil. Über die fachliche Kritik hinausmäkelt sie ständig an Doris' Persönlichkeit herum – sie sei zu weich, zu sensibel usw.. Dadurch entsteht ein Klima von Enge, das ein Sich-Öffnen als wichtiger Voraussetzung von Musizieren zumindest stark behindert. Frau N. sagt ihr im Nachhinein, sie hätte von Anfang an nicht daran geglaubt, daß Doris es schaffen könnte. Es ist sehr wahrscheinlich, daß sie ihr dieses Gefühl unbewußt auch vermittelt hat. Doris kommt dadurch in den Zwang, sich ständig beweisen zu müssen. Da sie auf Druck sowieso sehr empfindlich reagiert, wirkt sich dies sofort lernhemmend aus.

Ein wirkliches Interesse an der Person ihrer Schüler hat Frau N. nicht. Ihre Arbeit beschränkt sich auf das rein Fachliche. Sie bemüht sich nicht, ihre Schüler in der Ganzheit ihrer menschlichen Existenz zu sehen. Daß dadurch die fachliche Arbeit geradezu blockiert wird, sieht Frau N. nicht. Verantwortungsvolles Handeln hätte in diesem Fall bedeutet, Doris' Tendenz zur Selbstüberforderung zu erkennen und zu versuchen, ihr entgegenzuwirken.

Frau N. tut das genaue Gegenteil: Indem sie Doris ständig mit neuen Anforderungen konfrontiert, verstärkt sie diese Tendenz. Das Ergebnis läßt nicht lange auf sich warten; Doris ist nicht mehr in der Lage, sinnvoll zu üben. Plötzlich ist Frau N. von ihr enttäuscht. Daß sie selber diese Situation heraufbeschworen hat,

indem sie die lebensgeschichtlichen Bedingtheiten von Doris Instrumental- ausbildung nicht berücksichtigt, erkennt Frau N. nicht.

1.2.4 METHODISCHE ASPEKTE

Ebensowenig einführend zeigt sich Frau N. bei der fachlichen Arbeit. Bei der Umstellung von Doris' Technik greift sie zu radikalen Methoden. Jemanden, der aus einem inneren Bedürfnis heraus musiziert, ausschließlich mit Fingerübungen und Tonleitern zu beschäftigen, halte ich für ein Unding. Doris formuliert deutlich, wenn sie sagt, ihr würde etwas Wesentliches fehlen. – Von der psychologischen Wirkung ganz zu schweigen. Dieser massive Eingriff suggeriert Doris das Gefühl, wieder ein Anfänger instrumentalen Lernens zu sein. Alle vorherigen Erfahrungen mit sich und dem Instrument werden mit einem Schlag für null und nichtig erklärt. Sie glaubt, von vorne anfangen zu müssen. Hinzu kommt, daß Doris sich plötzlich ihrer Ausdrucksmittel beraubt sieht. Die alte Technik ist zerstört, die neue aber noch nicht entwickelt. Man kann sich vorstellen, was es für sie bedeutet, ‚sprachlos‘ zu sein. Es wurde darauf hingewiesen, welche wichtige Funktion ihr Geigenspiel nach dem Tod ihrer Mutter übernommen hat.

Sinnvoll wäre es gewesen, eine technische Umstellung in kleinen Schritten und allmählich zu vollziehen, um dem Schüler das Gefühl zu geben, auf das Vorhandene aufzubauen. Am Rande darf bemerkt werden, daß Frau N.s Nachfolger nichts Grundsätzliches an Doris' Technik zu bemängeln findet.

Es scheint so, als wenn in technischen Fragen oftmals sehr willkürlich verfahren wird. Ein Ansatz, der Technik auf das individuelle Ausdrucksbedürfnis des Schülers abstimmt, scheint eher selten zu sein. In einem besonderen Abschnitt soll auf diesen Aspekt noch genauer eingegangen werden.

1.2.5. DIE BEZIEHUNGSEBENE

Bestimmte Persönlichkeitsmerkmale von Doris rufen in Frau N. mehr oder weniger heftige Reaktionen von Abwehr und Ablehnung hervor. Weichheit, Verletzbarkeit, Sensibilität und Offenheit im Umgang mit den eigenen Gefühlen gehören zu diesen Merkmalen. In dem Moment, wo Doris versucht, ihre Gefühle von Schmerz und Verzweiflung zum Ausdruck zu bringen, blockt Frau N. jedes Gespräch abrupt ab. Offensichtlich stellen diese Gefühle für sie eine Bedrohung dar. In ihrem Unterricht versucht Frau N. diese Persönlichkeitsmerkmale zu bekämpfen, indem sie Doris vermittelt, diese Eigenschaften seien etwas Schlechtes. Tatsächlich nimmt Doris Teile davon in ihr Selbstkonzept auf („*Ich bin viel zu weich!*“). Frau N. versucht also, die Persönlichkeit von Doris in ihrem Sinne zu beeinflussen. Erziehung zur Härte, gegenüber sich selbst (und damit auch anderen), gehört zu ihren erklärten Idealen.

Die Beziehung zu Doris ist deshalb alles andere, als eine partnerschaftliche Beziehung. Sie ist charakterisiert durch Macht- und Herrschaftsansprüche. Frau N. setzt die Normen fest, denen Doris sich zu fügen hat. Erfüllt Doris diese Normen nicht, wird sie dafür bestraft. Gleich zu Beginn der Probezeit erklärt Frau N. ihr: „*Wenn Du es bis dahin nicht geschafft hast, schmeiße ich Dich wieder raus!*“ Als die technische Umstellung nicht so klappt, wie Frau N. sich das vorgestellt hat, regiert sie mit Unzufriedenheit und der Forderung, mehr zu üben.

I.3 ‚SCHWARZE PÄDAGOGIK‘

Wir begegnen hier einer Haltung, die Alice Miller unter dem Begriff ‚Schwarze Pädagogik‘ zusammenfaßt. Sie ist gekennzeichnet durch *„die Verachtung und Verfolgung des schwachen Kindes, sowie Unterdrückung des Lebendigen, Kreativen, Emotionalen im Kind und im eigenen Selbst“* (Miller: Am Anfang war Erziehung, S.76). Ihren Höhepunkt hat diese Haltung um die Jahrhundertwende erlebt, sie findet aber auch in der faschistischen Ideologie ihren Ausdruck. Wenn man bedenkt, daß unsere Eltern z.T. mit dieser Erziehung konfrontiert worden sind, ist es nicht weiter verwunderlich, daß diese Haltung noch immer ihre Schatten auf die gegenwärtige Situation von Erziehung wirft. Miller hat diese Haltung der ‚Schwarzen Pädagogik‘ anhand einiger historischer Erziehungsschriften untersucht. Sie ist dadurch gekennzeichnet,

1. *„daß die Erwachsenen Herrscher (nicht Diener!) des abhängigen Kindes seien;*
2. *daß sie über Recht und Unrecht wie Götter bestimmen,*
3. *daß ihr Zorn aus ihren eigenen Konflikten stammt;*
4. *daß sie das Kind dafür verantwortlich machen;*
5. *daß die Eltern immer zu schützen seien;*
6. *daß die lebendigen Gefühle des Kindes für den Herrscher eine Gefahr bedeuten;*
7. *daß man dem Kind so früh wie möglich seinen „Willen benehmen“ müsse;*
8. *daß alles sehr früh geschehen sollte, damit das Kind „nichts merke“ und den Erwachsenen nicht verraten könne.*

Die Mittel der Unterdrückung des Lebendigen sind:

Fallen stellen, Lügen, Listanwendung, Verschleierung, Manipulation, Ängstigung, Liebesentzug, Isolierung, Mißtrauen, Demütigung, Verachtung, Spott, Beschämung, Gewaltanwendung bis zur Folter.

Zur ‚Schwarzen Pädagogik‘ gehört es auch, dem Kind von Anfang an falsche Informationen und Meinungen zu vermitteln. Diese werden seit Generationen weitergegeben und von den Kindern respektvoll übernommen, obwohl sie nicht nur ausgewiesen, sondern nachweisbar falsch sind. Dazu gehören z.B. Meinungen wie: (...)

3. *daß Eltern a priori als Eltern Achtung verdienen;*
4. *daß Kinder a priori keine Achtung verdienen;*
5. *daß Gehorsam stark mache;*
6. *daß eine hohe Selbsteinschätzung schädlich sei;*
7. *daß eine niedrige Selbsteinschätzung zur Menschenfreundlichkeit führe; (...)*
9. *daß das Eingehen auf kindliche Bedürfnisse schlecht sei;*
10. *daß Härte und Kälte eine gute Vorbereitung fürs Leben bedeuten; (...)*
12. *daß das Verhalten wichtiger sei als das Sein;*
13. *daß die Eltern und Gott keine Kränkung überleben würden; (...)*
15. *daß die Heftigkeit der Gefühle schädlich sei;*
16. *daß die Eltern triebfreie und schuldlose Wesen seien;*
17. *daß die Eltern immer Recht hätten.“*

(A. Miller: Am Anfang war Erziehung, S.77 f)

A. Miller sieht einen Zusammenhang zwischen den Mechanismen und Prinzipien der ‚Schwarzen Pädagogik‘ und Erfahrungen, die Eltern und Erzieher in ihrer frühen Kindheit gemacht haben. Ein Kind, daß in dieser Phase bestimmte

Gefühle in sich unterdrücken, d.h. verdrängen muß, wird diese Gefühle später als Erwachsener in seinen eigenen Kindern bekämpfen. Es sind nicht die negativen Erfahrungen an sich, die diese Projektion hervorrufen. Der Zwang, auf diese Erfahrungen nicht mit den entsprechenden Gefühlen (wie Ohnmacht, Angst, Verzweiflung etc.) reagieren zu dürfen, führt zur Abspaltung dieser Gefühle.

Dies ungelebten Gefühle lösen sich leider nicht auf, „*sondern verwandeln sich mit der Zeit in einen mehr oder weniger bewußten Haß gegen das eigene Selbst oder gegen andere Ersatzpersonen*“ (ebenda S.80). Das schwache, abhängige und wehrlose Kind hat sich von jeher angeboten, um diese Haßgefühle abzureagieren – zumal die Eltern keine Sanktionen zu fürchten hatten, da ihre sogenannten Erziehungsmaßnahmen gesellschaftlich legitimiert waren.

Kehren wir zurück zu unserem Beispiel:

Es wurde bereits gezeigt, daß Frau N. bestimmte Persönlichkeitsmerkmale von Doris als Bedrohung empfindet, und sie deshalb – wohl unbewußt – zu bekämpfen versucht. Die Vermutung liegt nahe, daß es sich hierbei um eigene, in der Verdrängung gehaltene Gefühle handelt, die auf Doris projiziert werden. Die Biographie von Frau N. bietet dafür einen wichtigen Anhaltspunkt.

Frau N. war ein Wunderkind. Bereits mit 12 Jahren hat sie öffentliche Konzerte gegeben. Sie wird also sehr früh Geigenunterricht erhalten haben. Es ist sicher kein Kinderspiel, mit 12 Jahren Konzertreife erreicht zu haben. Man kann nur vermuten, wieviel Arbeit, Ausdauer und Entbehrungen es gekostet haben mag, dieses Ziel zu erreichen. Ein bekannter deutscher Pianist nach dem Rezept seines Erfolges befragt, antwortet in einem Fernsehinterview sinngemäß, die Eltern müßten ihre Kinder zum Üben zwingen; sie dürften einem begabten Kind in keinem Fall nachgeben.

Frau N. mag es ähnlich ergangen sein, zumal sie in einem autoritären Staat aufgewachsen ist; bekanntermaßen wird dort Musikerziehung sehr leistungsorientiert aufgezogen. Wer hat diese Kinder je gefragt, welche Entbehrungen sie dieser Erfolg gekostet hat. Mit 12 Jahren im Rampenlicht der Öffentlichkeit stehen zu müssen, bedeutet, einem enormen Erfolgsdruck ausgesetzt zu sein. Die Erwartungen von Eltern, Lehrern und der Öffentlichkeit dürfen nicht enttäuscht werden. Gefühle von Schwäche und Angst dürfen da nicht aufkommen, um reibungslos funktionieren zu können. Sie müssen deshalb verdrängt werden.

Kein Wunder, daß Frau N. das Leben hart erscheint. Dies mögen die Erfahrungen ihrer Kindheit gewesen sein, und dieses Bild versucht sie ihren Schülern zu vermitteln. Schwäche, Angst und Verletzlichkeit haben da keinen Platz. Deshalb bekämpft sie dies auch bei ihren Schülern, ohne zu wissen, damit ihre eigenen, in der Kindheit verdrängten Gefühle zu verfolgen.

1.3.1. PROJEKTION IM INSTRUMENTALUNTERRICHT

Das Beispiel von Doris G. ist leider kein Einzelfall. Der Mechanismus, persönliche Bedürfnisse im Instrumentalunterricht auf den Schüler zu projizieren, ist leider häufiger anzutreffen, als man vielleicht vermuten würde. Ich verweise auf die eingangs erwähnten Gespräche mit Kommilitonen, wonach fast die Hälfte aller Befragten sich von ihren Lehrern in irgendeiner Weise unter

Druck gesetzt fühlten.

Die besondere Situation des Einzelunterrichts trägt sicher dazu bei, daß davon wenig bekannt wird. Dem Schüler fehlen häufig die Vergleichsmöglichkeiten; so bleibt nur der Maßstab des eigenen Unterrichts. Auffällig ist die Tendenz, die Ursachen für diese Probleme ausschließlich bei sich zu suchen. Offen sichtlich fällt es sehr schwer, die Autorität des Lehrers in Frage zu stellen. Dies wundert allerdings nicht, wenn man bedenkt, daß die ‚Schwarze Pädagogik‘ darauf ausgelegt ist, Autorität a priori einzufordern. Außerdem unterliegt der Lehrer im Einzelunterricht eigentlich überhaupt keiner unabhängigen Kontrolle.

Weitere Beispiele sollen den Mechanismus der Projektion in verschiedenen Unterrichtssituationen verdeutlichen. Wenn zu diesem Zweck einige Abschnitte aus Varro´s ‚Der lebendige Klavierunterricht‘ zitiert werden, geht es nicht darum, dieses immer noch wichtige Werk der Klaviermethodik in Mißkredit zu bringen. Varro war die Erste, die versucht hat, die Erkenntnisse der Psychologie methodisch umzusetzen. Es soll aber darauf hingewiesen werden, daß das 1929 entstandene Werk zeitgebunden verstanden werden muß. Die autoritären Erziehungsmethoden der Zeit finden natürlich auch bei Varro ihren Niederschlag.

Im folgenden Zitat geht es um die Behandlung von Schülern, die schlecht vorbereitet in den Unterricht kommen:

„In Fällen, wo diese Sachlage klar zutage tritt, ist es das beste, den Schüler zappeln zu lassen, nicht auszuhelpen, wenn er stockt, ja die Aufgabe bisweilen noch dadurch zu erschweren, daß wir ein schnelleres Tempo, Transponieren und dergleichen fordern. Hat er das Gefegfeuer überstanden, so sagen wir ihm etwa: ‚Das war aber mal unangenehm, nicht wahr? Es ist doch eine peinliche Sache, wenn man Bammel hat, weil man unvorbereitet ist. Übe das Stück zur nächsten Stunde tadellos ein und du sollst sehen, daß es auch hier tadellos geht; denn nicht vor mir hattest du Angst, sondern vor der Lektion, die du nicht ordentlich gelernt hast.‘ Merkt man, daß dies nicht ganz überzeugend wirkt, so übe man sofort mit ihm ein Bruchstück der Aufgabe so vollkommen ein, daß er nicht umhin kann, einzusehen, Wissen gebe ganz von selbst Sicherheit. Handelt es sich um Heranwachsende, die es gewohnt sind, von seiten des Lehrers lebendige Teilnahme zu finden, so ist wie in §84 erwähnt - das zeitweilige Entziehen des Interesses ein gutes Mittel zu Bekämpfung der Trägheitshemmung.“

(Margit Varro . Der lebendige Klavierunterricht, S.295)

Wir treffen hier auf ein Erziehungsmittel der ‚Schwarzen Pädagogik‘, das seine Wirkung selten verfehlt. Wenn der Schüler sich nicht so verhält, wie es von ihm erwartet wird, entzieht man ihm Liebe und Zuneigung, um ihn gefügig zu machen. Dies ist eine Methode, die gerade Kinder am empfindlichsten trifft, denn auf Liebe und Zuneigung zu verzichten, können sie sich am allerwenigsten leisten. Immer wieder geht es darum, den Gehorsam gegenüber dem Erzieher mit allen Mitteln zu erzwingen. Wird der Herrschaftsanspruch der Erzieher durch Ungehorsam angetastet, wird dies als Bedrohung empfunden. Eine 200 Jahre alte Erziehungsschrift von J.G. Krüger formuliert dies so: *„Denn ein solcher Ungehorsam ist ebensogut, als eine Kriegserklärung gegen eure Person.“* *„Euer Sohn will euch die Herrschaft rauben, und ihr seid befugt, Gewalt mit Gewalt zu vertreiben.“* (Miller: Am Anfang war Erziehung, S.30).

Varro schlägt vor, den Schüler in eine Situation zu führen, der er nicht gewachsen ist. Sein Stolz oder anders gesagt, sein Selbstwertgefühl sollen damit ange-

griffen werden. Diese bewußte Demütigung bleibt dem Schüler unentdeckt, „denn nicht vor mir hattest du Angst, sondern vor der Lektion, die du nicht gelernt hast.“ Bei Krüger hört sich dies so an: „... Man führe also den Dünkelvollen in Verhältnisse ein, wo er, ohne daß der Erzieher ein Wort verlieren darf, sich seiner Mangelhaftigkeit bewußt werde: der auf seine Kenntnisse ungehörliche Stolz werde mit Aufgaben beschäftigt, denen seine Kraft durchaus noch nicht gewachsen ist...“ (Miller: Am Anfang war Erziehung, S.38).

1.3.2 MUSIKALISCHE INTERPRETATION

F. Grimmer hat darauf hingewiesen, daß sich eine zu starre Haltung in Fragen musikalischer Interpretation lernhemmend auswirken kann. Wie tief sich autoritäres Verhalten in die Psyche des Schülers eingraben kann, zeigt der Fall des Leschetizky-Schülers Severyn Eisenberger:

„Es passierte ihm Jahrzehnte später, wenn er auf dem Podium etwas anders spielte als er es seinerzeit bei seinem Meister einstudiert hatte, daß er plötzlich Herzklopfen und eine aus Schrecken und Schuldbewußtsein gemischte Empfindung verspürte, so daß er kaum weiter spielen konnte.“ (Varro: Der lebendige Klavierunterricht, S.298).

Daß die Abweichung von der Interpretation seines Lehrers nach Jahrzehnten noch Gefühle von Schuld und Angst hervorruft, läßt darauf schließen, daß sein Lehrer unerbittlich auf der Umsetzung seiner Interpretation beharrt hat. Verhält der Schüler sich anders, als von ihm erwartet wird, wird ihm ein schlechtes Gewissen suggeriert. Dem Schüler bleibt so kein Freiraum für eigenes Erleben. Ich habe erlebt, wie Lehrende ihre Machtansprüche zu verschleiern versuchen, indem sie darauf verweisen, nicht ihre eigenen Ansprüche zu vertreten, sondern die ‚der Musik‘. Dies mag als frommer Versuch verstanden werden, das eigene autoritäre Verhalten zu rechtfertigen.

Dahinter steht eigentlich immer das grundsätzliche Mißverständnis, daß persönliche, zum Teil auf dem Konzertpodium bewährte, Erfahrungen notwendigerweise auch für den Schüler gültig und sinnvoll sind. Dieser Ansatz kann Erfolg haben, wenn sich und Schüler in ihrer Persönlichkeit sehr ähnlich sind. Dem Schüler wird es unter dieser Voraussetzung leicht fallen, die Erfahrungen des Lehrers nachzuvollziehen. Unterscheiden sich aber beide in ihrer Persönlichkeit sehr stark voneinander, kann es verheerende Folgen haben, wenn der Lehrer versucht, dem Schüler seine Interpretation aufzuzwingen.

Dazu ein Beispiel:

Frank R. ist in der Zeit vor seinem Studium gewöhnt, sehr selbstständig und eigenverantwortlich zu arbeiten. Sein Lehrer läßt ihm viel Freiraum in Fragen musikalischer Interpretation und ermuntert ihn, nach eigenen Lösungen zu suchen.

Mit dem Eintritt in die Hochschule ändert sich die Situation grundlegend. Sein Lehrer bespricht mit ihm jedes Detail, und legt es in der Ausführung fest. Der Notentext ist mit mehrfarbigen Regieanweisungen übersät, auf deren Umsetzung sich sein ganzes Interesse konzentriert. Da sein Lehrer die Umsetzung seiner Vorstellungen mit dem Begriff ‚Niveau‘ gleichsetzt, ist es Franks ängstliches Anliegen, diese Erwartungen zu erfüllen.

Sehr schnell geht Frank alle Spontanität im Spiel verloren. In dem ängstlichen Bemühen, die Vorstellungen seines Lehrers nachzuvollziehen, greift er immer häufiger zu falschen technischen Mitteln; seine Technik verkrampft sich zusehends. Seine musikalischen Äußerungen werden vorsichtiger und farbloser. In Vorspielsituationen steigern sich diese Hemmungen zu fast panischen Angstzuständen: Seine Knie zittern, er bekommt Schweißfinger, sein Herz rast. Die Spielfunktionen sind völlig gehemmt, so daß sich Gedächtnislücken einstellen und er ins ‚Stottern‘ gerät.

Diese Erfahrungen bewirken, daß sein Spiel immer unsicherer und unpersönlicher wird. Am Ende steht der Verlust seiner musikalischen Ausdrucksfähigkeit. Aus der Angst heraus, ‚falsch‘ zu empfinden, verliert Frank den Zugang zu seinem eigenen Fühlen. Er spricht von einer Mauer zwischen seinem Inneren und seinen musikalischen Äußerungen.

Es entspricht der gängigen instrumentalpädagogischen Praxis, Ausdruck zu unterrichten, indem man dem Schüler die eigene Interpretation in all' ihren Details weitergibt. Gerade in Meisterkursen ist diese Art, zu unterrichten, weit verbreitet. Dabei wird vergessen, daß eine ausgereifte musikalische Interpretation Ausdruck einer inneren Lebendigkeit des Interpreten ist. Wilhelm Furtwängler schreibt in einem Brief an Fritz Epplen vom 10.09.1950:

„Es ist der Kernpunkt allen Interpretierens, daß man nichts macht, d.h. nichts vortäuschen kann, was man nicht ist. Wahrhaftiges Interpretieren - wozu das Dirigieren im eigentlichen Sinne gehört - hat nichts mit Schauspielerei zu tun, sofern man unter Schauspielerei etwas ‚vorzutäuschen‘ versteht, was man nicht ist. Indem man dem Schüler eine Interpretation von außen aufsetzt, zwingt man ihn, etwas ‚vorzutäuschen‘, was man nicht ist.“

Eine vermeintlich differenzierte musikalische Interpretation fußt so nicht in der Auseinandersetzung mit sich und dem Werk, sondern beschränkt sich auf den Versuch, den Lehrer zu kopieren. Der Schüler wird so zum Plagiat degradiert. Er wird zu einer Marionette gemacht, die kein eigenes Leben hat, sondern nur durch die Bewegungen des Lehrers zu scheinbarem Leben erweckt wird.

Im Beispiel von Frank R. wird deutlich, daß diese Art zu unterrichten den Schüler in seiner Ausdrucksmöglichkeit massiv beeinträchtigen kann. Der Schüler gerät in ein Spannungsfeld zwischen dem Streben seines eigenen Ausdruckswillens und den interpretatorischen Vorgaben seines Lehrers. Dieser innere Konflikt findet seinen somatischen Ausdruck in einer Verkrampfung der Technik.

Der Mechanismus, dem Schüler die eigene Interpretation aufzuzwingen, ist ebenso simpel wie wirkungsvoll: Die eigenen Anschauungen werden dem Schüler nicht als subjektive Meinung dargestellt, sondern als absoluter Maßstab, den es nicht zu diskutieren gibt. Das hört sich dann etwa so an: *„Diese Stelle mußt Du folgendermaßen spielen...“* *„Bach muß so klingen...“* *„Du spielst zu laut etc...“*

Indem der Lehrer sich hinter absoluten Maßstäben verschanzt, gewährleistet er konformes Verhalten, denn der Schüler kann es sich auf die Dauer nicht leisten, gegen vermeintlich allgemein gültige Normen zu verstoßen.

Musikalischer Ausdruck ist der Bereich instrumentalen Lernens, in dem die Persönlichkeit des Musizierenden am deutlichsten in Erscheinung tritt. In ihm teilt sich die Gefühlswelt des Musizierenden dem Hörer unmittelbar mit. Ein

sensibler Lehrer wird über die Art, wie ein Schüler ein Musikstück interpretiert, viel über dessen Persönlichkeit erfahren können. Gerade die Nähe zur Gefühlswelt des Schülers prädestiniert musikalischen Ausdruck aber auch als Projektionsfeld eigener, verdrängter Gefühle. Miller hat darauf hingewiesen, daß die ‚Schwarze Pädagogik‘ die „*Unterdrückung des Lebendigen, Kreativen, Emotionalen im Kind und im eigenen Selbst*“ zum Ziel hat (S.76). Im musikalischen Ausdruck findet der bedürftige Lehrer ein gesellschaftlich legitimes Aktionsfeld um eigene in der Verdrängung gehaltene Gefühle beim Schüler zu verfolgen – und dies alles im Namen der hohen Kunst.

1.3.3. DER SCHÜLER ALS OBJEKT NARZISSTISCHER BEDÜRFNISSE

Die Möglichkeit, den Schüler zur Befriedigung eigener Bedürfnisse einzuspannen, ist nicht notwendigerweise an ein autoritäres Unterrichtsklima gebunden, wie es im Fall von Doris G. dargestellt wurde.

Frank R. erfährt von seinem Lehrer aufrichtig gemeinte Sympathie nicht nur für seine instrumentalen Fähigkeiten, sondern auch für seine Person. Das Unterrichtsklima ist von Wärme und gegenseitiger Zuneigung geprägt. Die anfänglichen Fortschritte reißen seinen Lehrer dazu hin, ihm weiteren Unterricht über das normale Maß hinaus zukommen zu lassen. Als durch die weiter vorne beschriebene Arbeitsweise Franks Entwicklung ins Stocken gerät und seine instrumentalen Fähigkeiten rückläufig werden, reagiert sein Lehrer sehr heftig: Frank als derjenige mit den meisten Überstunden hätte ihn „*schwer enttäuscht*.“ „*Dieser Niveauabfall - eine Frechheit, so etwas vorzulegen!*“ Er spricht ihm plötzlich alle musikalische Begabung ab und schlägt vor, den Unterricht zu reduzieren.

In dem Moment, wo Frank die in ihn gesetzten Erwartungen nicht erfüllt, ist sein Lehrer schwer enttäuscht. Er regiert mit einer heftigen Wut und entzieht Frank sein Interesse und seine Sympathie.

Dieses Verhalten läßt sich sehr gut mit dem Begriff der narzißtischen Besetzung erklären. Dazu folgendes Zitat aus ‚Das Drama des begabten Kindes‘ von A. Miller (1983):

„Nach H. Kohut besetzen wir ein Objekt narzißtisch, wenn wir es nicht als Zentrum seiner eigenen Aktivitäten erleben, sondern als Teil von uns selbst. Verhält sich der andere Mensch nicht, wie wir es erwarten oder brauchen, so sind wir unter Umständen maßlos enttäuscht oder gekränkt, vergleichbar etwa der Situation, wenn unser Arm uns plötzlich nicht mehr gehorchen würde oder selbstverständliche Funktionen, (wie das Gedächtnis) aussetzen sollten. Der plötzliche Verlust der Kontrolle kann auch zu einer intensiven - narzißtischen - Wut führen.“ (S.58)

Eine narzißtische Besetzung schließt also ein affektives Klima nicht aus – Frank spürt die Sympathie und Wärme, die sein Lehrer ihm entgegenbringt. Nur fehlt dieser Zuwendung die Kontinuität und Konstanz, da sie an bestimmte Bedingungen geknüpft wird. In Franks Fall wird emotionale Zuwendung von der Erfüllung bestimmter Erwartungen abhängig gemacht. Als Frank die in ihn gesetzten Erwartungen enttäuscht, empfindet sein Lehrer dies als eigenes, persönliches Versagen. Es löst in ihm Gefühle aus, als ob er selber in dem Moment versagt hätte. Die emotionale Abwendung von Frank ist deshalb auch nicht als bewußter Akt zu verstehen im Sinne des Liebesentzugs der ‚Schwarzen Pädago

gik'. Es handelt sich vielmehr um eine spontane, unkontrollierte Affektreaktion, die dennoch ihre Wirkung nicht verfehlt.

In einem affektiven Klima ist es für den Schüler sehr viel schwieriger, sich Projektionen zu widersetzen. Das offensichtliche Interesse des Lehrers auch an der Person seines Schülers steht im Widerstreit zu dem Gefühl, einem gewissen Druck ausgesetzt zu sein. Sich gegen klar erkennbare autoritäre Unterrichtsstrukturen aufzulehnen ist dagegen vergleichsweise einfach, liegen die Unterdrückungsmechanismen für jeden sichtbar an der Oberfläche.

Ein narzißtisch besetzter Schüler hat nicht den Freiraum, sich nach seinen eigenen Vorstellungen zu entwickeln. Er macht möglicherweise Entwicklungen durch, die den emotionalen Bedürfnissen seines Lehrers entsprechen. Der häufigste Fall ist wohl, daß Schüler zu Leistungen animiert werden, die der Lehrer selber nie erreicht hat. Der Schüler wird dazu mißbraucht, den eigenen Wunsch nach Anerkennung zu befriedigen. „*Es gibt Lehrer, die in jeden ihrer Schüler außergewöhnliche Erwartungen setzen. Sie ‚besetzen‘ den Schüler mit eigenen, nicht erreichten Wunschvorstellungen*“ (Prosser-Bitterlich: Musikalische Ausdruckschulung, 1986, S.III). Dadurch wird verhindert, daß der Schüler eigene Ziele und Wünsche erkennen und verwirklichen kann.

In der Kinder- und Jugendmusikerziehung sind es nicht selten die Eltern, die auf ihre Kinder den eigenen Wunsch, ein Instrument zu erlernen, projizieren. Wenn Eltern und Lehrer sich verbünden, so daß die Unterdrückungsmechanismen des Lehrers zu Hause weitergeführt werden, hat das Kind keine Chance, der Fremdbestimmung zu entgehen.

1.3.4. ZUSAMMENFASSUNG

Die Beziehungen zwischen Lehrer und Schülern gestalten sich im Instrumentalunterricht oftmals nicht gleichberechtigt, sondern sind hierarchisch angelegt. Aus ihrem fachlichen Wissensvorsprung heraus glauben Lehrende das Recht abzuleiten zu können, über ihrer Schüler zu herrschen. Erziehung wird demnach als der Versuch verstanden, den Schüler nach eigenen Vorstellungen umzuformen. Ein freier Gedankenaustausch findet nicht statt; die Maßstäbe setzt der Lehrende autoritär fest. Das Bestreben, den Schüler zu formen, ist nicht auf rein Fachliche beschränkt, sondern macht auch vor dessen Persönlichkeit nicht halt.

Um den Schüler den eigenen Vorstellungen anzupassen, stehen vielfältige Machtmittel zu Verfügung, dessen sinnfälligstes darin besteht, eigene Ansprüche als allgemeingültiges Muß darzustellen. Es werden aber auch sehr feinsinnige psychologische Methoden angewendet, wie z.B. Demütigung und Entzug von Liebe und Zuneigung.

Der Schüler sieht sich in einer derartig gestalteten Beziehung einem enormen Druck ausgesetzt. Er sieht sich gezwungen, Wünsche und Zielvorstellungen, die von denen seines Lehrers abweichen, zu verdrängen. Eine freie Entfaltung der Persönlichkeit wird stark behindert; Selbstachtung und Selbstkonzepte können zerstört werden. Somatisch drückt sich dies häufig in einer Verkrampfung der Spieltechnik aus.

Das Bedürfnis nach Beherrschung und Macht wurde als Projektion kindlicher Verdrängungen erklärt. Dabei werden verdrängte negative Erfahrungen aus den

Anfängen der eigenen instrumentalen Ausbildung unbewußt an den Schülern wiederholt.

Jeder Lehrer, der sich einigermaßen offen mit seinem pädagogischen Handeln auseinandersetzen kann, wird an sich beobachten können, daß bestimmte Verhaltensweisen von Schülern bei ihm zum Teil heftige affektive Reaktionen auslösen können. Meist wird dann versucht, diese Verhaltensweisen durch restriktive Maßnahmen zu unterdrücken, ohne den Ursachen für diese affektiven Reaktionen auf die Spur zu kommen. Offensichtlich werden hier Bereiche berührt, die mit der Persönlichkeit und der Lebensgeschichte des Lehrenden in engem Zusammenhang stehen.

F. Grimmer hat auf die Bedeutung lebensgeschichtlicher Bezüge für die künstlerische Ausbildung hingewiesen (1986). Der Frage, welchen Einfluß lebensgeschichtliche Bezüge auf das pädagogische Handeln von Lehrenden haben, ist bisher nicht nachgegangen worden. Im Beispiel von Frau N. waren die Beziehungen zwischen den Anfängen ihrer Instrumentalbildung und ihrem späteren Unterrichtsstil kaum zu übersehen. Die Reflektion der eigenen Bildungsgeschichte bietet dem Lehrenden die Möglichkeit, sein eigenes pädagogisches Handeln kritisch zu hinterfragen. Die Chance, durch unsere Schüler etwas über uns selbst zu lernen, sollten wir uns nicht entgehen lassen.

2. HAUPTTEIL

2.1. EINLEITUNG

Autoritäre Unterrichtsstrukturen sind in der Hochschulausbildung keine Seltenheit. Sich daraus ergebende Probleme für die musikalische und menschliche Entwicklung von Studierenden werden jedoch eher am Rande registriert. Studenten, die unter diesen Bedingungen scheitern, finden nur selten Verständnis für ihre Lage. Eine erstaunliche Unsensibilität gegenüber diesen Problemen, die sich bei einigen Studenten zu existenziellen Krisen ausweiten können, ist die Regel. Wie ist das möglich?

Scheinbar trifft man hier auf gesellschaftliche Strukturen, die mit Tabus belegt sind und deshalb nicht in Frage gestellt werden. Die allzu einseitige Orientierung unserer Gesellschaft am Leistungsprinzip führt dazu, daß sich im Rahmen der Hochschulausbildung das Interesse der Hochschullehrer hauptsächlich auf die musikalische Leistungsfähigkeit der Studenten reduziert.

„Die Aufmerksamkeit von Instrumental- und Musikpädagogen (...) ist offensichtlich weit mehr auf die Einlösung von Studienzielen, als auf die Konstitution individueller Bildungsprozesse gerichtet.“ (Grimmer: Musikpädagogische Forschung, Bd.8, 1987, S. 65).

Demgegenüber sind Versuche, die musikalische Betätigung von Studierenden im Rahmen ihrer gesamten Persönlichkeit zu begreifen, eher die Ausnahme. Die künstlerische Leistung wird im Bewußtsein nicht weniger Pädagogen von der menschlichen Entwicklung des Schülers isoliert betrachtet. Daß hier Zusammenhänge bestehen, wird für die pädagogische Arbeit meist ignoriert. Ein echtes Interesse an der gesamten Person des Studierenden ist leider keine Selbstverständlichkeit.

Die Trennung von künstlerischer Leistung und menschlicher Entwicklung muß gerade im künstlerischen Bereich fatale Folgen haben, läßt sich doch eine künstlerische Leistung mit musikimmanenten Kriterien nicht vollständig erfassen. Nicht umsonst fügt der ARD - Wettbewerb in München den beiden Bewertungskategorien ‚Technisches Können‘ und ‚Allgemeine Musikalität‘ eine dritte hinzu: ‚Künstlerische Gestaltung‘ (Interpretation und Persönlichkeit). Reduziert sich eine Instrumentalbildung auf die ersten beiden Kategorien, bleibt dies nicht ohne Folgen. Ausschlaggebend für den künstlerischen Erfolg ist letztendlich etwas, das rational kaum zu erfassen ist: Die künstlerische Ausstrahlung – jeder spürt intuitiv die Unterschiede zwischen den ganz Großen und den Zweit-rangigen unserer Kunst. Es ist der *„Gleichklang von Körperlichem und Seelisch Geistigem“*, was eine Interpretation wirklich überzeugend macht (Prosser- Bitterlich: Musikalische Ausdrucksschulung, 1986, S.11). *„Der Ausgleich von Gestaltungswille und Gestaltungsvermögen kann zu künstlerischer Ausstrahlung führen“* (ebenda S.11). Heinrich Neuhaus schreibt im Vorwort zu ‚Die Kunst des Klavierspiels‘:

„Seit meiner Jugend habe ich mir bis zum heutigen Tage ein Gefühl bewahrt: Bei jeder Begegnung mit einem bedeutenden Menschen, sei es ein Schriftsteller, ein Dichter, ein Musiker, ein Maler, Tolstoi oder Puschkin, Beethoven oder Michelangelo, überzeugte ich mich davon, daß dies ein großer Mensch ist, daß ich durch die Kunst hindurch einen gewaltigen Menschen sehe...“ (S.10)

Wer Instrumentalunterricht auf technisch- musikalische Aspekte reduziert, wird das Ziel knapp verfehlen. Menschen zur Kunst zu führen bedeutet auch, einen Beitrag zur Entfaltung ihrer Persönlichkeit zu leisten. Erst aus dem Gleichklang von musikalischer und menschlicher Entwicklung erwächst ein Künstler, der überzeugen kann.

Im Folgenden soll der Versuch gemacht werden, ein Unterrichtskonzept zu entwickeln, das den Gleichklang zwischen musikalischer und menschlicher Entwicklung anstrebt. Ziel ist, dem Schüler Unterrichtsbedingungen zu schaffen, die der Entfaltung seiner Persönlichkeit förderlich sind. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, die Rolle des Lehrers, auch im Hinblick auf sein Verhältnis zum Schüler, neu zu überdenken.

2.2. DAS RECHT AUF SELBSTBESTIMMUNG

An den Anfang dieser Überlegungen möchte ich eine These von Carl Rogers stellen, dem Begründer der Gesprächstherapie. Er geht davon aus, daß in jedem Menschen die Kraft zur Selbstentfaltung steckt. D.h. jeder Mensch ist von sich aus in der Lage, aus der Identität von Geist und Gefühl heraus, sich selbst zu bestimmen. Von den äußeren Lebensumständen hängt es ab, inwieweit sich diese Kraft auch wirklich durchsetzen kann. Repressive Bedingungen können dazu führen, daß der Einzelne mehr oder weniger fremdbestimmt handelt; sein Tun erwächst dann nicht mehr aus einem inneren Antrieb. Die Harmonie von Geist und Gefühl kann dabei aus dem Gleichgewicht geraten. Dies führt zu Spannungen, die das seelische Wohlbefinden nachhaltig beeinflussen können – ein jeder kennt wohl das Gefühl, sich Situationen ausgesetzt zu sehen, die dem Innersten total widerstreben.

Nimmt man diesen Grundsatz ernst, bedeutet dies, daß jeder Schüler aus sich heraus in der Lage ist, seinen individuellen, ihm gemäßen Zugang zur Musik zu finden, wenn man ihm die Möglichkeit dazu gibt. Die Wege, ein Instrument zu erlernen, können sehr verschieden sein. Der Hamburger Klavierpädagoge Prof. Peter Heilbut berichtet von einem Schüler, der Klavierspielen fast ausschließlich anhand eigener Kompositionen gelernt hat. Ein anderer findet sein Urerlebnis Musik in der Improvisation. Auch in der Literaturoauswahl und im Arbeitstempo drücken sich die verschiedenen Interessenlagen aus. Ein Schüler von mir, Informatiker von Beruf, interessiert sich hauptsächlich für Neue Musik. Klassischer und romantischer Literatur steht er sehr ablehnend gegenüber. Er hat sich deshalb primär anhand neuerer Klavierliteratur mit den Grundtechniken seines Instrumentes vertraut gemacht.

Ein an den Interessen und Bedürfnissen des Schülers orientiertes Unterrichtskonzept hat den entscheidenden Vorteil, daß der Schüler sich aus einem inneren Antrieb heraus mit seinem Instrument beschäftigt. So bedarf es keines äußeren Druckes, um ihn zur Arbeit zu bewegen. Ein Hochschullehrer äußerte mir gegenüber einmal die Befürchtung, daß seine Studenten, wenn sie die Hochschule verließen, „wie Luftballons zerplatzen“ könnten. Dahinter steht die Angst, daß Leistungen, die unter Druck entstehen und nicht einem inneren Antrieb entspringen, bei Wegfall dieses Druckes in sich zusammenfallen. Nur die Symbiose von menschlicher und musikalischer Entwicklung bietet die Gewähr, daß jemand auch nach Abschluß einer Instrumentalausbildung - ohne die ‚Krücken‘ seines Lehrers - sich selbstständig weiterentwickeln kann.

Vertraut man auf die jedem innewohnende Kraft zur Selbstentfaltung, ergeben sich für den Instrumentalunterricht folgende Leitfragen:

- Was sind die Interessen meines Schülers, welchen Weg will er gehen, und wie kann ich das erkennen?
- Welche Rahmenbedingungen sind geeignet, die Selbstentfaltung des Schülers zu fördern?

2.2.1. SCHÜLERINTERESSEN

Für Schüler, die unser Regelschulsystem durchlaufen, ist es manchmal ungewohnt, nach ihren eigenen Interessen gefragt zu werden. Oftmals sind sie sich über ihre Bedürfnisse nicht so recht im Klaren. Diese Bedürfnisse zu artikulieren fällt oft schwer. Die Prägungen unseres Schulsystems hinterlassen deutliche Spuren.

Unvergeßlich wird mir ein Praktikum bei einer Grundschulklasse bleiben, das ich im Rahmen eines Pädagogikkurses in der gymnasialen Oberstufe gemacht habe. Der Tatendrang, dieses Etwas-Lernen-Wollen, das aus diesen lebendigen Gesichtern strahlte, war entwaffnend. Die Kinder waren geradezu enttäuscht, wenn sie ihr Wissen und Können nicht anbringen konnten! Und dann die Rückkehr in den 'normalen' Alltag der Oberstufe: Schlaff herumhängende, unmotivierte und lustlose Schüler, die sich nur unter Mühen zu irgendeiner Aktivität aufraffen konnten. Wo war all'diese Spontaneität, Lebendigkeit und Eigeninitiative geblieben?

Die das gesamte Schulsystem durchziehende Orientierung an Leistung und Selektion mit ihren festgeschriebenen Lehrplänen erzieht den Schüler fast zwangsläufig zu einem zielorientierten Denken. Lerninhalte werden nicht um ihrer selbst Willen rezipiert, sondern im Hinblick auf die dabei abfallende Bewertung. Ein Bezug zwischen den vorgegebenen Lerninhalten und dem eigenen Selbst herzustellen, gelingt in den seltensten Fällen und ist dann nicht dem System, sondern der besonderen Persönlichkeit einzelner Lehrer zu verdanken.

Ein dermaßen geprägter Schüler muß erst ermuntert werden, sich nach seinen eigenen Interessen und Bedürfnissen zu fragen. Dennoch bietet sich dem Lehrer eine Fülle von Möglichkeiten, die Interessen seiner Schüler zu erspüren. Gerade Kinder sind sehr wohl in der Lage, uns über Mimik, Gestik und Verhalten Auskunft über ihre Motivationen zu geben. Schüler, die mit traurigen, gequälten Gesichtern hinter ihrem Instrument sitzen, ständig aus dem Fenster schauen, unruhig auf dem Stuhl hin- und herrutschen oder uns abzulenken versuchen, bringen damit ihre Unzufriedenheit über den ihnen gebotenen Unterricht zum Ausdruck, ohne ein Wort darüber zu verlieren. Diese Signale zu verstehen – und danach zu handeln – fällt so manchem Lehrer schwer.

Um den Interessen des Schülers gerecht zu werden, ist deshalb als wichtigste Forderung die Fähigkeit zur Empathie zu nennen. Rogers versteht darunter, *„das innere Bezugssystem eines anderen genau und mit den entsprechenden emotionalen Komponenten und Bedeutungen wahrzunehmen, als ob man die Person selbst wäre, ohne jedoch die ‚als- ob‘- Situation aufzugeben.“* (C.R. Rogers/ R.L. Rosenberg: Die Person im Mittelpunkt der Wirklichkeit, 1980, S.210f)

Jeder Mensch nimmt die ihn umgebende äußere Welt in einer ganz individuellen Weise wahr, indem er sie mit Bedeutungen verknüpft, die von seinen Ge-

fühlen und Erfahrungen geprägt sind. Diesem persönlichen Bezugssystem nachzuspüren, heißt, sich in seine Person einzufühlen, sich in ihn hineinzusetzen, die äußere Welt mit seinen Augen zu sehen.

Wichtig ist, daß das Bemühen um Einfühlung möglichst nicht-wertend geschieht. Nur so kann sich unser Gegenüber als ganzer Mensch akzeptiert fühlen und wird eher in der Lage sein, sich uns gegenüber zu öffnen. Tausch-Tausch sehen zwei Möglichkeiten, das so Verstandene positiv umzusetzen:

1. *„Wir teilen dem anderen im Gespräch jeweils das mit, was wir von seiner inneren Welt verstanden haben, was die Äußerungen für sein Selbst und sein Fühlen bedeuten. (...)*
2. *Unsere Maßnahmen und unser Verhalten (werden) der inneren Welt des anderen angemessen sein, auf sie Rücksicht nehmen, sie fördern und nicht beeinträchtigen. Wir handeln dann mehr entsprechend der inneren Welt des anderen. Wir sind dann in unseren Äußerungen und in unseren Handlungen personenzentriert, zentriert in der inneren Welt des anderen..“*

(Tausch-Tausch: Erziehungspsychologie, 1977, S.180).

Dazu ein Beispiel:

Für Matthias H. (18 Jahre) ist der wichtigste Aspekt am Klavierspielen, sich durch Musik ausdrücken zu können. Vor einiger Zeit kam er mit der Bemerkung in den Unterricht: *„Ich hab’ im Moment überhaupt keine Lust zum Klavierspielen. Ich setze mich ans Klavier, daddel so vor mich hin, aber das sagt mir garnichts. Nicht daß ich jetzt irgendwie aufhören will, aber ich finde im Moment überhaupt keinen Zugang.“*

Wir haben dann gemeinsam überlegt, woran das liegen kann. Ich erzählte ihm, daß es für mich während des Studiums manchmal sehr schwer war, zu üben, wenn andere Dinge meine gesamte Aufmerksamkeit auf sich zogen. In solchen Momenten hatte ich das entnervende Gefühl, vom Klavier wie 'abgeschnitten' zu sein. Matthias berichtete, daß er in den nächsten zehn Tagen jeden Tag eine Klausur zu schreiben hätte. Wenn er nachmittags nach Hause käme, wäre er gerade noch in der Lage, sich aufs Sofa fallen zu lassen und die Zeitung zu lesen.

Nachdem sich im Unterricht Matthias' Eindruck, momentan keinen Zugang zur Musik zu finden, bestätigt hatte, schlug ich ihm vor, zwei Wochen zu pausieren. Matthias war sofort einverstanden. Als der Klausurenstreß vorbei war, stellte sich sehr schnell das Gefühl für das Instrument wieder ein.

Es ist erfreulich und sehr hilfreich, wenn Schüler die Offenheit besitzen, dem Lehrer etwas über sich mitzuteilen. Je besser man den Schüler kennt, desto eher kann man vermeiden, pädagogisch an ihm vorbei zu handeln. In Matthias seiner Situation wäre es unsinnig gewesen, auf der Fortführung des Unterrichts zu bestehen. Wahrscheinlich hätte dies seine Frustration nur noch erhöht. In der Auseinandersetzung über sein Problem hat Matthias gleichzeitig etwas über sein Klavierspiel gelernt: Die Arbeit am Instrument kann von äußeren Faktoren stark beeinflusst werden.

Prosser-Bitterlich folgert daraus:

„Technik bedeutet demnach für den Musiker, u.a., sich innerhalb des Kräfteparallelogramms von äußeren Einflüssen und eigenen Reaktionen nicht allzuweit von der Mitte abbringen

zu lassen. (...) Technik erlernen heißt deshalb auch, um möglichst viele Störfaktoren zu wissen, um sie registrieren, sich bewußtmachen und darauf reagieren zu können.“
(Musikalische Ausdrucksschulung, 1986, S.11)

2.2.2. METHODISCHE ASPEKTE

Wer einen schülerzentrierten Unterricht will, muß Abschied nehmen von der Vorstellung, feststehende, vorprogrammierte Lerninhalte vermitteln zu wollen. „Die Methode wächst aus dem Wollen und den Möglichkeiten des Schülers!“ (Prosser-Bitterlich: Musikalische Ausdrucksschulung, 1986, S.81). Natürlich verfügt der Lehrer gewöhnlich über einen viel größeren musikalischen Horizont als sein Schüler. Um dem Schüler diesen musikalischen Horizont nutzbar zu machen, sollte der Unterricht aus einem möglichst breit gefächerten Angebot bestehen, aus dem der Schüler auswählen kann. Dabei muß unmißverständlich klar werden, daß es sich wirklich um Angebote handelt, die prinzipiell angenommen oder abgelehnt werden können.

Wer sich auf diese Arbeitsweise einläßt, wird die Erfahrung machen, daß Schüler, die an der Verwirklichung eigener, selbstbestimmter Ziele arbeiten, sehr viel weniger an Motivationsproblemen leiden, als Schüler, die fremdbestimmt unterrichtet werden. A.S. Neill: „Ich kann bei den Kindern kein Interesse erzwingen, wenn sie es nicht selber haben.“ (Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung, 1984, S.165).

Die Interessen des Schülers in den Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit zu stellen bedeutet nicht, sich einem methodischen Chaos hinzugeben. Die Schwierigkeit liegt darin, für jeden Schüler einen sinnvollen methodischen Aufbau zu finden, der mit seinen Interessen harmoniert. Unbestritten bleibt, daß es gewisse grundlegende Elemente gibt, um die niemand herumkommt.

Dazu gehören im Klavieranfangsunterricht technische Probleme, wie z.B. das Klavierlegato, Dynamik, verschiedene Artikulationen, Binden gegen Absetzen etc. Die Frage ist nur, anhand welchen Materials und in welcher zeitlichen Abfolge diese Grundelemente vermittelt werden. Es gehört viel ‚Fingerspitzengefühl‘ dazu, dem Schüler das Richtige zur richtigen Zeit anzubieten.

Ich hatte einen Schüler, der durch eine hypermotorische Veranlagung anfangs von einer halben Stunde Unterricht nur etwa 10 (!) Minuten konzentriert am Instrument verbringen konnte. Durch sein Temperament macht es ihm einen ungeheuren Spaß, alle seine Stücke im kräftigsten forte zu „donnern“. Alle Versuche, dynamische Differenzierung einzuführen, stießen auf heftige Ablehnung: „Zu langweilig, zu lahm!“ Erst nach einem Jahr begann er sich für dieses Thema zu interessieren, was wohl auch damit zu tun hatte, daß er insgesamt ruhiger geworden war. Plötzlich machte ihm dieses Thema Spaß, und der Erfolg zeigte sich dann sehr schnell.

Ein anderes Beispiel: Sabine hat sich bis vor kurzem aus schließlich Stücke ausgewählt, die vom Ausdruck eher gefällig und wenig exaltiert sind. Gefühlsbetonte, romantische Literatur hat sie meist abgelehnt. Ihre dynamische Gestaltung war eher schwach entwickelt. Ein richtiges forte hat sie immer als „häßlich und schrecklich“ empfunden. Als ich ihr zu Beginn unserer Zusammenarbeit mehrere Stücke zur Auswahl vorlegte, reagierte sie irritiert. „Ich weiß nicht“ oder „Ist

egal“ waren Standardantworten. Sabine ist unter Bedingungen aufgewachsen, die ihrer freien Entfaltung sehr entgegenstanden. Fremdbestimmt zu sein war der normale Alltag für sie. Neben dem Klavierspielen hat Sabine teilweise drei Stunden täglich für den Leistungssport aufgewendet! Der Leistungssport war Projektionsfeld der Eltern für den eigenen Wunsch nach gesellschaftlicher Anerkennung.

Inzwischen ist Sabine 14 Jahre alt. Vor einem halben Jahr hat sie den Leistungssport aufgegeben. Als sie auf einem Schülervorspiel das h-moll Prelude aus op. 11 von Skrjabin hörte, war sie sofort fasziniert: Dieses Stück wollte sie unbedingt spielen! Ich war überrascht – ein Stück, das sich bis zum dreifachen forte steigert! Mit einem Grinsen erzählte sie mir in der nächsten Stunde, daß ihren Eltern das Stück überhaupt nicht gefiele...

An diesem Beispiel wird die enge Verzahnung zwischen der Lebensgeschichte von Sabine und ihrer musikalischen Betätigung sehr gut sichtbar. Natürlich wäre es auch möglich gewesen, zu einem sehr viel früheren Zeitpunkt Sabine zu einem ‚richtigen‘ forte zu zwingen. Mit technischen Übungen wäre es bei ihr ein Leichtes gewesen, die physiologischen Voraussetzungen für einen ganzkörperlichen Klang zu erarbeiten, zumal Sabine über ein gutes Körpergefühl verfügt. Was aber hätte all’ dies genützt, wenn dieser Klang nicht ihrem Ausdrucksbedürfnis entspricht?

In dem Moment, wo Sabine die innere Bereitschaft entwickelt hat, auch die aggressive Seite ihrer Persönlichkeit zum Ausdruck zu bringen, ist der Schritt zur praktischen Umsetzung am Instrument nur noch ein kleiner, weil die seelischgeistige Basis dafür gewachsen ist. Die Aufgabe des Lehrers besteht darin, solche Entwicklungen vorzubereiten durch ein Klima, in dem der Schüler von sich aus den Mut findet, sich selber zum Ausdruck zu bringen. Ein Ausdrucksbedürfnis kann nur dann entstehen, wenn die Erfahrung, sich als Person am Instrument ausdrücken zu können, als etwas Lustvolles erlebt wird. Zwingt man einem Schüler einen Ausdruck auf, den er nicht nachempfinden kann, provoziert man, daß sich die musikalische Entwicklung von der menschlichen trennt. Das Ergebnis ist, daß solche Interpretationen eher unecht und aufgesetzt wirken.

„Musikstücke wollen beseelt vorgetragen werden und müssen dem Vortragenden zu Gesicht stehen, müssen zur Persönlichkeit passen (Literatur- und Rollenauswahl). Klingendes wirkt nur dann beseelt, wenn das körperliche Tun, die Instrumentaltechnik, nahtlos aus dem Gestaltungswillen wachsen kann.“ (Prosser-Bitterlich: Musikalische Ausdruckschulung, S.8). Die Auswahl der richtigen Literatur setzt deshalb ein hohes Maß an Empathiefähigkeit voraus, denn die Stücke müssen einen Bezug zur inneren Erlebniswelt des Schülers aufweisen, damit sie für den Schüler nachzuempfinden sind.

2.2.3. TECHNIK UND PERSÖNLICHKEIT

Martienssen war der Erste, der die Beziehung zwischen Instrumentaltechnik und Gestaltungswillen in hervorragender Weise dargestellt hat (C.A. Martienssen: Schöpferischer Klavierunterricht 1957). Sein Verdienst ist, die Klavierpädagogik von der „primär physiologischen Schulung auf die primär-psychologische“ umgestellt zu haben. Da sich seine Erkenntnisse in der klavierpädagogischen Praxis noch nicht allgemein durchgesetzt haben, möchte ich hier eine kurze Zusammenfassung bringen. Dem Pädagogen geben sie ein Rüstzeug an die Hand, das

es ermöglicht, jedem Schüler die Technik zu entwickeln, die seinem individuellen schöpferischen Klangwillen entspricht.

Martienssen gliedert den schöpferischen Klangwillen in 6 Elemente, die er Tonwille (Tonhöhe), Klangwille, Linienwille, Rhythmuswille, Gestaltwille (musikalisch-formal) und Gestaltungswille (persönlich-inhaltlich) nennt. Aus der individuellen Synthese dieser 6 Elemente erwächst – für jeden einzelnen Musiker neu – der schöpferische Klangwille.

Ebenso, wie die Persönlichkeit eines Menschen mit keiner anderen identisch sein kann, ist der schöpferische Klangwille etwas Einmaliges. Seine Merkmale sind „*individuelle Sonderheit*“ und „*Irrationalität*“ (S.19). Dieser schöpferische Klangwille realisiert sich über eine ihm entsprechende Instrumentaltechnik. „*Nur wenn Physis und Psyche eines Spielers eine psychophysische Einheit bilden, ist eine künstlerische Leistung am Klavier möglich.*“ (S.40)

Aus dieser unübersehbaren Vielfalt extrahiert Martienssen drei Grundtypen: den statischen, den ekstatischen und den expansiven schöpferischen Klangwillen.

Der statische schöpferische Klangwillen ist gekennzeichnet durch das Streben, ein Kunstwerk „*bis in die kleinsten und feinsten Veränderungen seines Aufbaus*“ zu erfassen (S.71). Aus der Zusammensetzung dieser Details ergibt sich das Ganze. Die Betonung des Details hat ein Streben nach Klarheit zur Folge. „*Deshalb steht ihm (dem statischen schöpferischen Klangwillen) die Zeichnung über der Farbe*“ (S.72). Aus der Ästhetik des ‚schönen Tons‘ ergibt sich der Wille nach klanglicher Zurückhaltung, die „*Pflege der feinsten Differenzierungen der Klangstärken unterhalb und bis zum einfachen mf*“ (S.72). „*Der statische schöpferische Klangwille will Beherrschung, Gestrafftheit bis in die letzte Faser der künstlerischen Organisation, niemals ein Sichgehenlassen*“ (S.73)

Die Technik des statischen schöpferischen Klangwillens konzentriert sich auf die ‚Feinmechanik‘ des pianistischen Spielapparates, die Handgelenks- und Fingertechnik. Der Durchbildung von Fingern und Handgelenk gilt das Hauptinteresse dieser Richtung. Martienssen nennt Hans von Bülow als einen der herausragenden Vertreter des statischen schöpferischen Klangwillens.

Dem ekstatischen schöpferischen Klangwillen geht es um die „*Erfüllung der Gefühlswelten*“, um die „*Ganzheit der menschlichen Seelenkräfte, die ein Kunstwerk erschufen*“ (S.78). Farbe steht vor Zeichnung, das „*Verschwimmende, das Ineinanderfließende, das Verschlungene und Undurchsichtige*“ steht im Zentrum des Interesses (S.79). Deshalb ist die Pedalkunst sehr ausgefeilt. „*Die Dämonie des eigenen Erlebens ist das höhere Gesetz dem zu Gestaltenden gegenüber*“ (S.80). Dem hat sich auch das Tempo zu unterwerfen; die Tempoeinheit wird aufgebrochen. „*Das Gestalten des ekstatischen Typs ist ein Rausch, ein Außer-Sich-Sein, ein Träumen und ein Verglihen*“ (S.81).

Der ekstatische schöpferische Klangwille schafft sich eine Technik, die sehr viel mehr auf die Ganzheit des Spielapparates ausgerichtet ist. Gewichtstechnik, Hoch- und Tiefschwung, Kreisungen und Rollungen sind seine Ausdrucksformen.

Das Streben nach „*Objektivität als Bändigung, als Verklärung, als letzte Reife des Subjektivismus*“ zeichnet den expansiven schöpferischen Klangwillen aus. „*Das Aufbauen aus Flächen, das Gegeneinanderstellen von Flächen ist das eigentliche ‚Material‘ des*

Gestaltwillens“ (S.88). Ziel ist es, das Subjektive zu gesetzmäßiger Allgemeinheit zu verklären. Der Bändigung des Maßlosen entspricht eine Technik, die *„die flutende Gelöstheit bändigt in gehaltene Beherrschtheit“* (S.91). Der Arm bildet eine bis in die Schulter leicht fixierte Einheit (Schultertechnik). Busoni ist ein wichtiger Vertreter dieses Typs.

Interessant ist die Feststellung, daß alle drei Grundtypen *„auch die ihnen eigentlich nicht entsprechenden Kompositionen gemäß ihrer Grundstruktur ihres reproduktiven schöpferischen Klangwillens“* (umgestalten) (S.69). Dies bedeutet, daß man die Richtigkeit, die Wahrhaftigkeit einer musikalischen Interpretation nicht losgelöst von der Persönlichkeit des Interpreten betrachten kann. Daraus ergeben sich hohe Anforderungen an den Pädagogen. Es reicht eben nicht aus, dem Schüler die Einzelheiten der eigenen Interpretation weiterzureichen. Man braucht ein hohes Maß an Empathie, um aus einer vielleicht nur rudimentär aufleuchtenden Auffassung eines Schülers von seinem Stück die richtigen methodischen Schritte abzuleiten.

Prosser-Bitterlich:

„Der Lehrer hat also seine Aufmerksamkeit während des Unterrichts nicht so sehr darauf zu richten, wie er selbst diesen Ton oder jene Phrase gestalten würde oder möchte, sondern wie er dem Schüler dazu verhilft, seinem Alter, seinem technischen Können gemäß, seinem Temperament und seiner Bereitschaft, Gefühlsbewegungen vor sich und für andere zuzugeben, Gefühle zu zeigen und geschehen zu lassen und sie in Klang, in Phrasen oder Töne oder musikalische Kunstwerke umzusetzen.“

(Musikalische Ausdrucksschulung, S.82)

Unterscheidet sich der schöpferische Klangwille des Lehrers extrem von dem seines Schülers, kann dies verheerende Auswirkungen haben, wenn der Lehrer zu starr auf seiner Auffassung beharrt. Dazu ein Beispiel:

Rolf tendiert in seinem Spiel eher zum ekstatischen schöpferischen Klangwillen. Sein Spiel ist temperamentvoll; dabei entgeht er nicht immer der Gefahr, *„über die Stränge zu schlagen“*. Seine Lehrerin – klassisch geschult – legt Wert auf gefühlmäßige Zurückhaltung und ein intellektuell kontrolliertes Spiel. Dementsprechend findet sie nichts positives an Rolfs Spiel zu bemerken: *„Viel zu laut, zu bollerig, zu nuschelig!“* Sie empfiehlt ihm klangliche Zurückhaltung (Ästhetik des schönen Tons!) bei deutlichster Artikulation. Als sie versucht, Rolfs Technik dementsprechend umzustellen, fühlt dieser sich eingeengt: *„Ich kann und will mich nicht so zurücknehmen!“* Als Rolf bemerkt, daß sein Spielapparat sich zu versteifen beginnt, und er sich in seinem Ausdrucksbedürfnis beschnitten fühlt, löst er das Unterrichtsverhältnis auf.

Martienssen nennt *„die Störung der pianistischen Harmonie zwischen Hörspähre und Motorium funktionelle Dissoziation“*. Die verschiedenen Formen hier darzustellen soll nicht Aufgabe dieser Arbeit sein. Mir kam es darauf an, auf Zusammenhänge zwischen Technik und Persönlichkeit hinzuweisen. Die Fähigkeit, sich anderen Menschen gegenüber emphatisch zu verhalten, kommt dem Pädagogen nicht nur auf der rein zwischenmenschlichen Ebene zu Gute. Empathiefähigkeit ist auch für die rein praktische Arbeit am Instrument von hervorragender Bedeutung.

2.3. FÖRDERLICHE UNTERRICHTSBEDINGUNGEN

Tausch/ Tausch stellen fest, daß Selbstachtung, d.h. „*die Achtung und Wertschätzung, die eine Person für sich selbst (...) empfindet*,“ für unser seelisches Wohlbefinden von großer Bedeutung ist (Tausch/ Tausch: Erziehungspsychologie, 1979, S.51). Sie wird geprägt durch das Maß von Achtung oder Mißachtung, die uns unsere soziale Umwelt während des Heranwachsens entgegenbringt. Aus diesen Erfahrungen bildet sich unser Selbstkonzept. Tausch/ Tausch verstehen darunter die „*zusammengefaßte, konzentrierte, aber änderbare Summe der tausendfachen Erfahrungen eines Menschen mit sich selbst und über sich selbst: Wie er ist, wie er lebt, was er kann und was er nicht kann*“ (S.57).

Für den Instrumentalunterricht bedeutet das, daß der Lehrer entscheidend zumindest das musikalische Selbstkonzept seines Schülers mitprägt. Je nachdem, welche Bedeutung die musikalische Betätigung für den Schüler hat, kann sein Einfluß auch Auswirkungen auf das Gesamtkonzept des Schülers haben.

Im Selbstkonzept eines Musikstudenten wird die Musik einen ungleich höheren Stellenwert einnehmen, als bei jemandem, der sich ‚nur‘ in der Freizeit mit Musik beschäftigt. Das Beispiel von Doris G. zeigt, wie Probleme in der Instrumental Ausbildung sehr schnell das allgemeine seelische Wohlbefinden beeinträchtigen können. Frau N. vermittelt ihr das Gefühl, unfähig zu sein, den Anforderungen nicht zu genügen. Doris orientiert sich daraufhin an ihren Mißerfolgen und beginnt an ihrer Studienbefähigung zu zweifeln. Da die Frage: Studium, ja oder nein? für Doris von essentieller Bedeutung ist, weitet sich das Problem sehr schnell zu einer persönlichen Lebenskrise.

2.3.1. ACHTUNG – WÄRME – RÜCKSICHTNAHME

Um die Selbstachtung und das Selbstkonzept des Schülers zu fördern, bedarf es einer Haltung, die geprägt ist durch Achtung, Wärme, Rücksichtnahme (Tausch/ Tausch: S. 118f). „*Ein Lehrer kann nur dann seinen Schülern Entwicklungen ermöglichen, wenn er aus einem inneren Antrieb heraus, der ganz sicher mit dieser universellen Palette von Liebe zu tun hat, dem Schüler Entwicklungen ermöglichen will.*“ (Prosser-Bitterlich, S.81). Aus einem Schülerinterview: „*Was auch wichtig ist, finde ich, daß man das Gefühl hat, daß der Lehrer ganz für einen da ist und sich für einen engagiert, ne, daß er nicht zwischendurch auf die Uhr guckt und sagt: noch 'ne halbe Stunde, und daß Kaffee getrunken wird zwischendurch und so...*“ (Neue Musikzeitung: 12/87 S.17)

Dieses Klima emotionaler Wärme muß stetig sein und darf nicht an bestimmte Bedingungen geknüpft sein. D.h. der Lehrer muß versuchen, die Gefühle und Gedanken seines Schülers so zu akzeptieren, „*wie wir akzeptieren, daß ein Berg hoch ist, oder ein Fluß tief.*“ (Tausch/ Tausch, S.130).

Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß der Entzug von Liebe und Zuneigung ein hochwirksames Machtmittel der Schwarzen Pädagogik darstellt. Auch in narzißtisch geprägten Beziehungen war es gerade die fehlende Kontinuität und Konstanz im affektiven Klima, die die freie Entfaltung des Schülers behinderte.

Ein schülerzentrierter Unterricht bedeutet also nicht, den Schüler sich selber zu überlassen – im Gegenteil. Die ehrlich gemeinte Anteilnahme und Sympathie an seiner Entwicklung gibt dem Schüler das Gefühl, in seinem Lehrer einen

verlässlichen Begleiter auf der „Reise zu sich selbst“ (Rogers) zu haben, der ihm die nötige Geborgenheit und Unterstützung – auch in Konfliktsituationen – vermitteln kann.

An der Art und Weise, wie mit auftretenden Konflikten umgegangen wird, zeigt sich, auf welchem Boden eine Lehrer-Schüler-Beziehung gebaut ist. Entscheidend ist, daß bei Auseinandersetzungen inhaltliche Kritik von einer Kritik an der Person des Schülers getrennt wird. Sachbezogene Konflikte sollten sich möglichst nie auf die zwischenmenschliche Ebene ausdehnen. Am Beispiel von Doris G. wurde deutlich, welche drastischen Auswirkungen die Verquickung beider Ebenen auf ihr Selbstkonzept hatte.

2.3.2. MÖGLICHKEIT ZUR KONTROVERSE

Kritik ist notwendig und sinnvoll. Lernen ist an ein Klima geistiger Auseinandersetzung gebunden. Es scheint mir wichtig, dem Schüler die Möglichkeit zur Kontroverse zu bieten. Gerade die Auseinandersetzung mit der Person, den Werten und Vorstellungen seines Lehrers bietet dem Schüler die Möglichkeit, sich über die eigenen Maßstäbe klarzuwerden. Nur muß diese Möglichkeit zur Kontroverse auch ernst gemeint sein. Der Schüler muß wissen, daß seine Meinung genauso ernst genommen wird, wie die seines Lehrers und auch gegen dessen Meinung stehenbleiben kann, ohne daß ihre persönliche Beziehung dadurch beeinträchtigt wird. Dies ermutigt ihn, sich seine eigenen Gedanken zu machen und nicht nur auf die Vorgaben seines Lehrers zu bauen.

Ein dermaßen partnerschaftlich gestalteter Dialog bietet auch dem Lehrer die Möglichkeit, etwas von seinem Schüler zu lernen, und es enthebt ihn der anstrengenden Aufgabe, den Schein der Allwissenheit zu wahren. Lehrer und Schüler sind in einer solchen Partnerschaft prinzipiell gleichgestellt, d.h. sie haben die gleichen Rechte, aber auch die gleichen Pflichten. Der wichtigste Unterschied besteht nur darin, daß der Lehrer über Erfahrungen verfügt, die er vielleicht 20 Jahre früher als sein Schüler gemacht hat. Dem Schüler soll klar werden, daß auch er Mitverantwortung für das Gelingen einer Unterrichtsstunde trägt; auch sein aktiver Beitrag ist gefragt. Entscheidende Voraussetzung ist eine angstfreie Atmosphäre. Hat der Lehrer erst das Vertrauen des Schülers gewonnen, kann sich eine fruchtbare und anregende Zusammenarbeit ergeben, von der beide Seiten profitieren.

Tausch/ Tausch betrachten die soziale Reversibilität von Äußerungen, Handlungen und Maßnahmen als wichtiges Merkmal der Gleichwertigkeit zwischenmenschlicher Beziehungen. Soziale Reversibilität bedeutet die „Umkehrbarkeit und Übernehmbarkeit von Verhalten und Maßnahmen einer Person für eine andere“ (Tausch/ Tausch: S.167). D.h. der Lehrer versucht sich seinem Schüler gegenüber so zu verhalten, wie er selbst in der entsprechenden Situation behandelt werden möchte. Durch seine Ausbildung verfügt der Lehrer über einen enormen Wissensvorsprung, der so manchen dazu verleitet, aus dieser fachlichen Kompetenz eine Ungleichwertigkeit im zwischenmenschlichen Bereich abzuleiten. Der Lehrer ist dazu da, dem Schüler sein Wissen zur Verfügung zu stellen. Dieses Wissen darf nicht als Waffe eingesetzt werden, um sich den Schüler unterzuordnen. Tausch/ Tausch stellen fest, daß bei Lehrern und Professoren Kritik häufig sozial irreversibel ist, „insbesondere, wenn sie die Tätigkeit oder Persönlichkeit anderer herabsetzt“ (S.171).

Ein Beispiel aus einem Unterrichtskommentar: „*Sauber und ordentlich gearbeitet - eine gute Grundlage! Nett gespielt, nur etwas langweilig. Du mußt mal Musik machen!*“ Diese Beurteilung zeigt wenig Achtung und Rücksichtnahme auf die Persönlichkeit des Schülers und ist sozial nicht umkehrbar. Würde ein Schüler seinen Lehrer in dieser Weise kritisieren, wäre dieser sicher beleidigt oder verletzt.

2.3.3. WAHRNEHMUNGSLERNEN

„*Lernen ist ein Prozeß, in dessen Verlauf man die Werte seiner Umwelt annimmt. Wenn die Eltern selbst ehrlich und gut sind, werden ihnen ihre Kinder mit der Zeit auf diesem Weg folgen.*“ (Neill: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung, S.237). Versucht man dies auf den Instrumentalunterricht zu übertragen, bedeutet dies: Über das hinausgehend, was wir konkret unterrichten, orientieren sich unsere Schüler unweigerlich an dem, was wir ihnen vorleben. Tausch/ Tausch bezeichnen diese Form des Lernens als Wahrnehmungslernen.

„*Unter Wahrnehmungslernen ist kein bewußtes Nachahmen zu verstehen, auch kein sog. Reflektieren über das wahrgenommene Verhalten. Es ist kein bewußtes, willentliches Anstreben eines Vorbildes oder das Kopieren einer Rolle. (...) (Es) findet ohne direkte Anweisung oder Unterrichtung statt.*“ (Tausch/ Tausch S.32)

Es ist also möglich, daß wir unseren Schülern Haltungen vermitteln, ohne diese Haltungen konkret zu unterrichten. Dabei ist es nicht einmal nötig, sich als Lehrer dieser Haltungen bewußt zu sein. Am Beispiel von Frau N., der Lehrerin von Doris G., kann man dies sehr gut nachvollziehen. Der recht frühe Einstieg in eine Konzertlaufbahn hat sie ihre Geige als etwas erleben lassen, das mit Arbeit und nicht mit Spiel verbunden ist. Der ständige Druck, erfolgreich zu sein, hat in ihr eine Haltung geprägt, die durch Härte gegenüber sich selbst und anderen gekennzeichnet ist. Diese internalisierte Einstellung hat sich sehr schnell auf Doris G. übertragen. Auch sie versucht, unter intensiver Willensaufbietung, ihre auftauchenden inneren Widerstände niederzukämpfen in dem Glauben, das müsse man können, wenn man Geige studieren will.

Aus der Tatsache, daß Schüler durch Wahrnehmungslernen vorbewußt Haltungen von uns übernehmen können, lassen sich zwei Forderungen ableiten:

1. die Notwendigkeit, sich über die eigene internalisierte Einstellung zur Musik und zum Instrument klar zu werden.
2. zu versuchen, eigene Zielvorstellungen auch zu leben.

Grimmer hat auf den Zusammenhang von Instrumentalbildung und Lebensgeschichte hingewiesen. Die Prägungen des Anfangsunterrichts lassen sich über das Hochschulstudium bis in die spätere berufliche Praxis hinein verfolgen, wie das Beispiel von Frau N. zeigt.

Tauchen bei Schülern Motivationsprobleme auf, muß man sich fragen, ob nicht die Grundhaltung, mit der wir unseren Schülern begegnen, dafür mitverantwortlich ist. Wen wundert es, wenn Schüler, deren Lehrer Gleichgültigkeit und Desinteresse ausstrahlen, die Lust am Musizieren verlieren. Ein solcher Lehrer wird nie das Erlebnis Musik vermitteln können. „*Es lief in den Klavierstunden folgendes ab: Der Klavierlehrer kam rein. Es wurde gespielt. Er setzte sich in der Zeit in den Sessel - es fand bei uns im Wohnzimmer statt, wo auch Bücher und alles da stand - und nahm sich Zeitungen aus dem Regal und hat gelesen. War also zum Teil völlig*

abwesend (...). Und immer, wenn (...) der Lehrer die Schritte meiner Mutter hörte, wurde laut gezählt, also das er seine Präsenz auch kund tut. Dann fing er: eins, zwei, drei, vier, eins zwei zu zählen an, und es war an ganz unpassender Stelle. Das wirkte sehr aufgesetzt!“ (Aus: Neue Musikzeitung 12/87, F. Grimmer; Anfänge und Anfänger instrumentalen Lernens, S.17)

Ein sensibler Schüler spürt intuitiv, mit welcher Einstellung wir zu unserem Instrument und zu unserem Beruf stehen: Es ist interessant, Ähnlichkeiten in der geistigen Grundhaltung zum Instrument bei Lehrern und ihren Schülern zu beobachten. Die Frage nach der eigenen Wirkung auf den Schüler berührt existenzielle Bereiche; sie ist gleichbedeutend mit der Frage nach dem eigenen Selbst. Die Fähigkeit, sich in andere einfühlen zu können, setzt die Fähigkeit sich selbst zu erkennen, voraus. *„Empathie und Fremdverstehen sind als Voraussetzung ‚pädagogischen‘ Handelns - auch und gerade im Instrumentalunterricht - an intensive Bemühungen und Selbst-Verstehen von Lehrenden gebunden.“* (Grimmer, NMZ 12/87, S. 18). Die Tatsache, daß Schüler sich an der menschlichen und künstlerischen Haltung ihrer Lehrer orientieren, birgt eine große Verantwortung in sich. Besteht doch die Möglichkeit, eigene, unbewältigte Konflikte an den Schüler weiterzugeben. Dazu ein Beispiel:

In der Klasse von Lehrer B. gibt es eine überproportionale Anzahl von Schülern, die erhebliche Probleme in Vorspielsituationen haben. Herr B. nimmt demgegenüber eine unnachgiebige Haltung ein. Er besteht auf diesen Vorspielen, ohne sich jedoch mit den Studenten darüber zu verständigen. Interessant wird dies vor dem Hintergrund einer Bemerkung von Herrn B., wonach er das Vorspielen immer gehaßt habe – Herr B. hat eine internationale Konzertlaufbahn hinter sich! Es liegt die Vermutung nahe, daß Herr B. seine unbewältigten Vorspielängste auf seine Schüler projiziert, ohne sich dieses Zusammenhangs bewußt zu sein.

ZUSAMMENFASSUNG

Das Verhältnis von Lehrer und Schüler im Instrumentalunterricht hat entscheidenden Einfluß auf das Gelingen oder Mißlingen einer Instrumentalausbildung. Es bildet die Basis für das Wirksamwerden methodisch-didaktischer Lernschritte. Gleichzeitig bringt es die ethische Einstellung des Lehrenden zu seinem Beruf zum Ausdruck.

Lehrende, die unter Erziehung verstehen, den Schüler nach eigenen Vorstellungen umzuformen, zeigen wenig Respekt für die Persönlichkeit des Schülers. Sie glauben Kraft ihres Amtes über ihre Schüler herrschen zu dürfen. In einer solchen Lehrer-Schüler-Beziehung gibt es keine gleichberechtigten Partner, sondern nur ein hierarchisches ‚Oben und Unten‘. Die z.T. massiven Auswirkungen auf die Selbstkonzepte von Schülern wurde in Teil 1 beschrieben.

Ein Unterrichtskonzept, das sich an den individuellen Interessen und Bedürfnissen des Schülers orientiert, nimmt das Recht des Menschen auf Selbstbestimmung ernst. Das Interesse des Pädagogen darf sich nicht nur auf die musikalische Betätigung des Schülers reduzieren, sondern muß dessen gesamte Person mit einbeziehen. Und dies auch im Interesse der Musik: Nur wenn künstlerische Leistung und menschliche Entwicklung eine Symbiose eingehen, kann ein Künstler zu einer authentischen Persönlichkeit werden. Empathiefähigkeit ist deshalb die wichtigste Voraussetzung, um den Interessen des Schülers gerecht zu werden. Die Fähigkeit, sich in andere einfühlen zu können, setzt die Fähigkeit zur Selbstreflektion voraus.

Aus der Mitverantwortung des Lehrenden für die Selbstachtung und das Selbstkonzept des Schülers leitet sich die Forderung nach einer Haltung ab, die durch Achtung- Wärme-Rücksichtnahme geprägt ist. In einem partnerschaftlichen Dialog lernt der Schüler, sich mit der Person und den Werten seines Lehrers auseinanderzusetzen. Dabei spielt die soziale Reversibilität von Äußerungen eine wichtige Rolle.

LITERATURVERZEICHNIS:

- GRIMMER, FRAUKE: Unglückliche Liebe zum Klavier in: ZfMP Heft 29, 3/85
- Dies.: Vom Sinn und Unsinn des Übens, ZfMP, Heft 33, 1986
- Dies.: Künstlerische Ausbildung und Lebensgeschichte, Musikpädagogische Forschung, Band 7, 1986
- Dies.: Klavierausbildung im Spiegel subjektiver Deutung, Musikpädagogische Forschung, Band 8, 1987
- Dies.: Anfänge und Anfänger instrumentalen Lernens, in: Neue Musikzeitung, 12/87
- Dies.: Klavierlernen in biographischer Sicht, in: Üben und Musizieren, 2/89
- MARTIENSSEN, CARL ADOLF: Schöpferischer Klavierunterricht, Wiesbaden 1983
- MILLER, ALICE: Das Drama des begabten Kindes, Frankfurt 1979
- Dies.: Am Anfang war Erziehung, Frankfurt 1980
- NEILL, ALEXANDER SUTHERLAND: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung, Reinbek 1969
- NEUHAUS, HEINRICH: Die Kunst des Klavierspiels, Köln 1967
- PROSSER-BITTERLICH, SIGRID: Musikalische Ausdrucksschulung, Wien 1986
- ROGERS C.R./ ROSENBERG R.L.: Die Person im Mittelpunkt der Wirklichkeit, 1980, Stuttgart
- TAUSCH/ TAUSCH: Erziehungspsychologie, Göttingen 1979
- VARRO ´, MARGIT: Der lebendige Klavierunterricht, Berlin 1929