

Was hat **El Sistema**



© Stefan Plendl

mit **Klavierunterricht**

Überlegungen zur Reichweite des „Lernens in der musikalischen Praxisgemeinschaft“

Peter Röbbke

Eintausend Bläserklassen in Deutschland, zweihunderttausend Kinder bei JeKi im Ruhrgebiet, unzählige Kooperationsprojekte zwischen Schule und Musikschule – wir sind Zeugen einer durchaus auch heiklen musikpädagogischen Situation, die für die Instrumentalpädagogik eine Herausforderung darstellt.



© Guido Raith

in Dinkelsbühl zu tun?

Bläserklassen beanspruchen, nicht nur frühes Musizieren in der Besetzung des sinfonischen Bläserorchesters zu bieten, sondern auch für die Vermittlung instrumentaler Fertigkeiten zu sorgen; JeKi stellt nicht nur den Versuch dar, alle Kinder einer Alterskohorte mit Musik zu erreichen, sondern hat auch den Anspruch, instrumentalpädagogische Grundlegung zu sein. Selbst wenn man den Projekten mit einer positiven (sozial-)politischen Grundhaltung entgegentritt (Reinhart von Gutzeit sprach in Ausgabe 4/2011 dieser Zeitschrift von der „Jahrhundertchance“ JeKi; und wer wollte ernsthaft behaupten, dass es falsch sein könnte, in diesen Projekten auch Kinder aus bildungsfernen Milieus bzw. solche mit Migrationshintergrund zu erreichen?): In der Fachdebatte überwiegt die Sorge, inst-

strumentalpädagogischer Dilettantismus könne zum Zuge kommen. Und wenn ernsthafter Instrumentalunterricht eigentlich nicht möglich sei, dann bleibe nur eines: JeKi (und auch den Bläser- und Streicherklassen) müsse ein Ort weit vor dem eigentlichen Instrumentalunterricht zugewiesen werden. Nicht einmal eine wirkliche Vorstufe zum instrumentalpädagogischen Kerngeschäft werde betreten, sondern JeKi solle sich auf Anbahnung und Animation beschränken. Oder in den Worten Wolfhagen Sobireys: „JeKi ist Zusatzimpuls, Schnupperkurs, ist Instrumentenmotivation“ – und somit weit entfernt von den Kernaufgaben der Musikschule: „Vertiefung und Spezialisierung, Talent- und Begabtenförderung sowie die Studienvorbereitung“.¹

Nun habe ich schon in zwei Beiträgen für diese Zeitschrift im Jahr 2010² darauf verwiesen, dass in dem Faktum, dass Kinder unter den curricularen, zeitlichen und räumlichen Bedingungen des Regelschulbetriebs gemeinsam verschiedene Instrumente lernen, die motivationelle und didaktische Chance liegt, das Spiel- und Liedrepertoire dieser Instrumente auch in den täglichen Unterricht der Grundschule einfließen zu lassen oder von früh an das instrumentale Lernen mit verschiedenen Formen des gemeinsamen Singens und Musizierens zu verknüpfen (auch mit solchen, die ohne Noten auskommen). Und wenn man zudem bedenkt, wie viel Kinder voneinander lernen können oder welche interessanten Beziehungen zwischen Musikschul- und GrundschullehrerInnen entstehen

können: Könnte nicht – so lautete seinerzeit meine Frage – dieses JeKi-Lernen (bzw. überhaupt das Lernen in Kooperationsprojekten von Musikschulen und Schulen) ein „situierendes Lernen“³ sein, das die Bedingungen dieses Lernens nicht beklagt („Einzelunterricht an der Musikschule wäre uns lieber“), sondern offensiv nutzt? Könnten nicht an Grundschulen, an denen flächendeckend instrumental wie vokal gelernt und musiziert wird, so etwas wie „musikalische Praxisgemeinschaften“ entstehen? (Mir ist bewusst, dass die deutsche Übersetzung des englischen Begriffs „community of practice“ problematisch ist, assoziiert man mit „Praxisgemeinschaft“ im Deutschen doch eher einen organisatorischen Verbund von Ärzten.)

MUTTERSPRACHLICHES LERNEN

Um Merkmale dieses „Lernens in der musikalischen Praxisgemeinschaft“ herauszuarbeiten, diene das venezolanische „Sistema“ als Beispiel – unter völligem Absehen von dessen politischen und sozialen Implikationen, sondern im alleinigen Fokus auf die Tatsache, dass fünf Mal in der Woche das Orchesterspiel der Ausgangspunkt aller instrumentalen Entwicklungen ist. Im Blickfeld lag somit ein Lernen, das ein sozialer Prozess ist, in dem es keine feste Zeit und keinen fixen Ort von „Unterweisung“ gibt, das nicht getrennt von den anderen Aktivitäten der Gemeinschaft ist und dessen Resultate eben nicht nur das Ergebnis von gezieltem und identifizierbarem Lehren sind.⁴

Bereits bei dieser groben Bestimmung kommt mir in den Sinn, ob nicht z. B. die Grundschulkindern, die im Rahmen des von der Westfälischen Schule für Musik Münster in Kooperation mit allen Grundschulen der Stadt betriebenen Projekts JEKISS („Jedem Kind seine Stimme“) lernen, auf genau diese Weise das Singen zur Selbstverständlichkeit in ihren Schulen machen und zugleich (ohne sich dieses Faktum allzu bewusst zu machen) ihre stimmlichen Fähigkeiten entwickeln: Denken die JEKISS-Beteiligten darüber nach, wann sie formelle Stimmbildung erhalten oder wann Singstunde ist? Oder ist beides nicht in den schulischen Alltag eingewoben? Und sollte nicht mit Instrumenten Ähnliches möglich sein?

Was an Sistema in lerntheoretischer Hinsicht interessant ist, wird leicht übersehen, wird es doch überlagert von der humanistischen Ausstrahlung eines Projekts, das hundert-

tausenden Kindern in einem Dritte-Welt-Land hilft, sich buchstäblich aus dem materiellen wie seelischen Elend herauszugeigen. Und insofern verwundert es mich zunächst nicht, wenn Sobirey die Reichweite des „Community-of-Practice“-Ansatzes stark einschränken will, hat doch mein Referenzbeispiel gewissermaßen die Vorlage dafür geliefert, dieses lerntheoretische Denken eher auf periphere Bereiche anzuwenden: „Ein ‚Lernen im Leben‘ ist uns meist nicht möglich, weil das entsprechende musikalische Umfeld fehlt. Einige Familien leben noch mit häufigem Musizieren, die Sinti und Roma praktizieren die ‚Muttersprachenmethode‘, kirchliche und süddeutsche Bläsergruppen funktionieren häufig so. Dann ist schon Schluss.“⁵

Ich denke allerdings, dass der Einwand viel zu kurz greift. Zumindest müsste man Sobireys Erwähnung der „Muttersprachenmethode“ aufgreifen und deutlich machen, dass eine instrumentalpädagogische Konzeption, die im Weltmaßstab als eine der wichtigsten und einflussreichsten zu gelten hat, eine Anwendung der Idee der Praxisgemeinschaft ist: „Muttersprachenmethode“ bzw. „Talenterziehungsmethode“ nannte Shinichi Suzuki sein Vorgehen und formulierte methodische Grundsätze, deren Befolgung die Situation des muttersprachlichen Lernens, das ein Lernen in der Praxisgemeinschaft par excellence ist, in den Instrumentalunterricht übertragen sollte:

■ Zunächst einmal geht Suzuki davon aus, dass jeder Mensch jedes Instrument erlernen kann, so wie auch jeder Mensch laufen und sprechen lernt.

■ Der Antrieb, das Instrument selbst in die Hand zu nehmen, entsteht aus dem Wunsch, die Geige oder Klavier spielende Mutter nachzuahmen, also aus dem Bedürfnis, etwas zu tun oder so werden zu wollen wie ein geliebter und bewunderter Älterer.

■ Unaufhörlich ist der Lernende von der Musik umgeben, die er dann auch auf seinem Instrument schrittweise realisiert. Dieser Grundsatz hat in den Anfangszeiten von Suzuki zu jenen Bildern aus japanischen Sandkästen geführt, in denen die Sandkuchen backenden Kinder kleine Kassettenrekorder auf dem Rücken tragen, aus denen fortlaufend *Twinkle, twinkle, little star* (also das erste Stück der Schule) tönt.

■ Allen Lernanstrengungen und jedem noch so kleinen Lernfortschritt ist immer positiv zu begegnen: lobend, unterstützend, ermutigend.

■ Jedes Suzuki-Kind ist Teil einer großen Lehrer- und Schülerfamilie, was sich besonders in den regelmäßigen Klassenstunden zeigt,

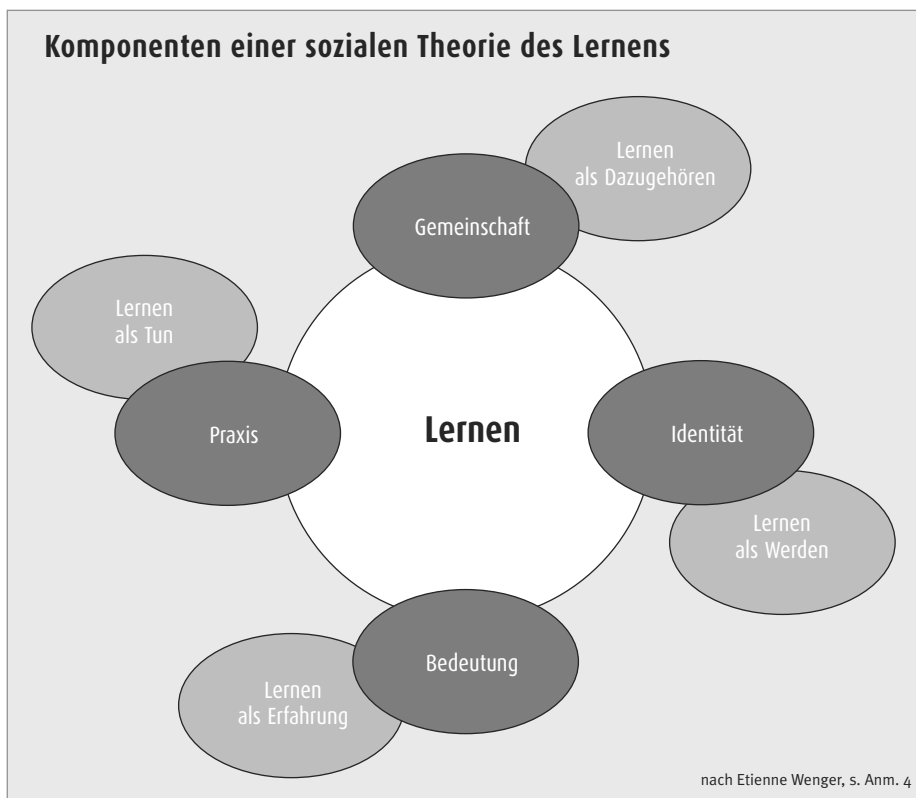
in denen das gesamte Suzuki-Repertoire (also sozusagen die Elemente der musikalischen Muttersprache) repetiert wird: Auch die Fortgeschrittenen spielen beim ersten Stück mit, umgekehrt lauschen dann die AnfängerInnen, wenn die Könner Bachs Doppelkonzert spielen – und entwickeln den Wunsch, auch so spielen zu können.

■ Und dass die Suzuki-Familie weit größer ist als die einzelne Instrumentalklasse, zeigt sich dann beim jährlichen Abschlusskonzert in Tokio, bei dem sich tausende Kinder im Spiel des gegebenen musikalischen Bestands vereinigen.

Nach dem 1981 abgeschlossenen VdM-Modellversuch „Übertragung der Suzuki-Methode“⁶ und nach dem großen Berliner Suzuki-Kongress 1987 ist es um diesen Ansatz in Deutschland stiller geworden (mit Ausnahme der Aktivitäten des Suzuki-Instituts um die rührige Kerstin Wartberg herum). Und zu Recht erhoben sich seinerzeit auch kritische Stimmen. Es wurde etwa gefragt, ob das vermeintlich „muttersprachliche“ Spielrepertoire nicht einfach nur von Suzuki ästhetisch verordnet sei, ob japanische Vorstellungen von kollektiver Erziehung mit europäischen kompatibel seien, ob die Forderung, dass Eltern ihren Kindern voraus lernen und sie damit zur Nachahmung anregen, realistisch sei und wo denn im kindlichen Lernen jener Modus bleibe, der die Imitation ausbalanciert: die Assimilation (um mit Piaget zu sprechen), jene spielerische und fantasievolle Anpassung und Abwandlung des von der Umwelt Vorgegebenen an die eigenen Strukturen, kurz: das eigene kreative Tun. Aber wir sollten das Kind nicht mit dem Bade ausschütten und nicht das Potenzial der Suzuki-Methode für einen Diskurs über situiertes Lernen in der Gemeinschaft übersehen!

FLEXIBLE UNTERRICHTSFORMEN

Wem Suzuki auch noch zu exotisch und zu weit vom Musikschulalltag in Deutschland und Österreich entfernt sein sollte: Immerhin führen wir seit Jahren eine Debatte über flexible Unterrichtsformen in der Instrumentalpädagogik, die zunächst realisiert, dass sich aus der Fülle der Aufgaben des Instrumentalunterrichts eigentlich zwangsläufig ergeben müsste, dass der Einzelunterricht nicht das Maß aller Dinge ist.⁷ Im österreichischen Musikschullehrplan heißt es: „Methodische Flexibilität bezieht sich auch auf Unterrichtsformen – diese sind weder grundsätzlich gut



oder schlecht, sondern lediglich danach zu beurteilen, ob sie in Bezug auf die definierten Intentionen und die anstehenden Inhalte zielführend sind: Die Vorteile des Einzelunterrichts (etwa an einer speziellen Bewegungsblockade oder an einer individuellen Werkinterpretation arbeiten zu können) sind die Nachteile des Gruppenunterrichts, die Vorteile des Gruppenunterrichts (etwa der sehr frühe Beginn mit dem Ensemblespiel oder der Reiz gemeinsamen Rhythmus- und Hörtrainings) sind die Nachteile des Einzelunterrichts – daher ist die Kombination der Unterrichtsformen anzustreben.⁸

Die Forderung nach einer Flexibilität im Bereich der „Sozialformen des Lehrens und Lernens“ ist didaktisch begründet, aus der Einsicht in den Zusammenhang von Zielen, Inhalten und Methoden heraus; aber zugleich sprengen die flexiblen und kombinierten Unterrichtsformen die Lehrer-Schüler-Dyade der „one-to-one“-Situation: Nun nehmen auch die SchülerInnen aufeinander Einfluss (peer-to-peer), nun wirken sich im Guten wie im Schlechten Leistungsgefälle, Motivationsunterschiede oder divergierende musikalische Interessen aus.

Wenn dann aber noch vorgeschlagen wird, SchülerInnen sollten auch im Nebenzimmer selbstständig allein oder miteinander arbeiten und nicht nacheinander zur Stunde kommen, sondern sich miteinander zum Musizieren- und Unterrichtsnachmittag bei ihrem Lehrer oder ihrer Lehrerin einfinden (das

kann man wie Gerhard Wolters „MultiDimensional“ nennen), dann ist der Schritt von einer Flexibilisierung der Unterrichtsformen hin zu einer der Lernformen getan: Von der Selbstinstruktion beim einsamen Üben im Nebenzimmer über gemeinsames Duospiel ohne Anwesenheit einer Lehrkraft über das gemeinsame Spiel aller SchülerInnen und Lehrkräfte bis hin zu einer masterclass-ähnlichen Unterrichtssituation (einer wird unterrichtet, die anderen schauen zu und lernen durch Beobachtung⁹) ergibt sich eine komplexe gemeinschaftliche Handlungs- und Lernwelt. Einen ganzen Nachmittag lang sind ein oder zwei LehrerInnen und mehrere SchülerInnen einfach an der Musikschule anwesend und co-agieren in den verschiedensten Weisen: Lehren und Lernen erfahren einen gewaltigen Sozialisierungs- und Situierungsschub.

EINGEBUNDEN INS SOZIALE NETZ

Aber wie steht es nun um die im Titel angesprochene Klavierklasse an einer kleinen Musikschule? Erfasst eine Auffassung des Lernens als sozialer Prozess auch einen Unterricht im klassischen Setting der Einzelunterweisung etwa am Klavier, einen Unterricht, der ohne Partner- oder Gruppenunterricht auskommt und mit einer jeweils homogenen Schülerklientel agiert – und das ohne jeden Ensemblebezug?

Zäumen wir das Pferd vom Schwanz her auf. Ich behaupte: Spätestens beim Klassenvorspiel wird den SchülerInnen – manchmal sogar drastisch und überfallsartig – bewusst, dass sie nicht nur alleine lernen in einer „one-to-one“-Beziehung mit ihrer Lehrkraft, sondern dass sie Mitglied einer Klavierklasse sind, wenn auch die sozialen Realitäten einer Instrumentalklasse weniger dicht und verwoben sind als die einer Schulklasse.¹⁰ Spätestens beim Schülervorspiel wird deutlich, dass die individuellen Lernprozesse und die für sich stehenden Lehrer-Schüler-Beziehungen in ein soziales Netz eingebunden sind. Jetzt wird evident,

■ dass es künstlerische Werte und geteilte Bedeutungen in der Klasse gibt. Beim Klassenabend erweist sich, was des Vorspiels musikalisch würdig ist – immer wäre es möglich, die impliziten Werthierarchien und die immanenten Strukturen des „Klassenrepertoires“ herauszuschälen. Mehr noch: Es erweist sich, dass das Klavierspiel überhaupt etwas Wesentliches und Anstrebenwertes ist, dessen grundsätzliche Bedeutsamkeit durch die gemeinsame Praxis produziert wird;

■ welches soziale Klima in der Klasse herrscht: Überwiegt die Bereitschaft zu gegenseitiger Unterstützung oder nackte Konkurrenz? Gönnst oder neidest man dem Kollegen oder der Kollegin den Erfolg? Werden die Daumen gedrückt oder regiert heimliche Schadenfreude?;

■ in welchem Ausmaß jeder Einzelne am Gesamtgeschehen partizipiert: Klar heben sich die Newcomer von den Altgedienten ab (und sei es durch die durchaus problematische Platzierung im Programm, welche die AnfängerInnen zu Beginn und die Stars am Ende spielen lässt);

■ welchen Entwicklungsstand die Klasse insgesamt hat und wie sie im Bezug auf andere Klassen der Musikschule dasteht: Deutlich unterscheiden sich diesbezüglich die im Aufbau befindlichen Klassen eines Junglehrers von den sozial wie alters- und leistungsmäßig ausdifferenzierten Klassen erfahrener Lehrkräfte;

■ dass alle an einem gemeinsamen Projekt arbeiten, ein „gemeinsames Geschäft“ betreiben, ein gemeinsames Können teilen: Man könnte auch vom pianistischen Wir-Gefühl, vom Klassengeist oder schlicht von Identität sprechen; ...

... Lesen Sie weiter in Ausgabe 6/2011