

Themenschwerpunkt: Musikalisches Gedächtnis und musikalisches Lernen

„Man kann nur aus dem Ärmel schütteln, was vorher da hineingesteckt wurde“. Strukturen und Entwicklungen im Forschungsfeld des musikalischen Lernens

Maria B. Spychiger

Zusammenfassung

Der Beitrag nimmt die musikbezogene Expertiseforschung und die darin entstandene Theorie des absichtsvollen Übens zum Ausgangspunkt für den Leitgedanken, die Auffassungen über das musikalische Lernen seien heute handlungstheoretisch geprägt. Der Erwerb musikalischer Kompetenz wird dadurch wesentlich gestaltbarer und pädagogisch zugänglicher als unter der alten Vorstellung, musikalisches Können sei durch Begabung vermittelt. Trotzdem erhält die einschlägige Devise „use it or loose it“ nicht für jedermann gleichermaßen Flügel. Die Variable des Milieueinflusses reduziert Chancengleichheit hartnäckig. Anschließend werden Theorien, Philosophien und Methoden des musikalischen Lernens diskutiert. Das Forschungsfeld ist in Bewegung, eine Strukturierung gelingt halbwegs via Auflistung von Inhalten und Adressaten bzw. Akteuren des musikalischen Lernens. Letzteres sind nicht nur Kinder, Jugendliche und erwachsene Professionelle, vielmehr wird musikalisches Lernen als Gegenstand lebenslangen Lernens für verschiedenste Menschen identifiziert. Zum Schluss findet sich ein musikbezogenes Selbstkonzept als Steuergröße musikalischen Verhaltens und Erlebens skizziert und ein Ausblick auf weitere Funktionen und Potenziale des musikalischen Lernens.

Abstract

This contribution sets music related research on expertise and an action oriented theory of learning as a platform to approach current views on musical learning. The acquisition of musical competence is under the constructivist

paradigm more feasible, and has higher plasticity, than under the old idea of musical achievement to be an outcome of giftedness. The slogan „use it or loose it“ is nevertheless not to everybody equally workable, since the impact of socio-economic status variables perseveres and reduces the equal-opportunities ideal. Theories, philosophies and methods of musical learning are then displayed in an overview type of presentation. An attempt to structure the research field is undertaken by differentiating contents from learners and from methods. In a following delineation, musical learning is presented as a topic which concerns people of all ages and talents and types; it occurs and can be promoted life-long. For a closing, a musical self-concept is drafted, viewed as the entity which steers musical behavior and experience, and statements on three topics stand for an outlook on further functions and potentials of musical learning.

1 Einleitung und Überblick

Die Aktivitäten zur Erforschung des musikalischen Lernens haben in den letzten Jahren sehr zugenommen. Dabei hat die Thematik der musikalischen Begabung und Leistung und insbesondere die in den 90er-Jahren entstandene Theorie der „deliberate practice“ (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993) weit über die musikbezogene Lernforschung hinaus Anerkennung gefunden und sogar eine *trend-setting* Rolle eingenommen: Der Befund, dass Üben und Leistung in einem linearen Zusammenhang stehen, hat die Diskussion über das Verhältnis von Fähigkeit und Lernprozess entscheidend belebt und das Ideologem der Begabung zur Erklärung von Erfolg fundamental erschüttert. Weitere Untersuchungen und Arbeiten im Bereich der musikalischen Expertise haben ebenfalls hohe Bedeutung erlangt und viel Folgeforschung angeregt. Im jetzigen Jahrzehnt sind die musikbezogenen Forschungsaktivitäten im neurowissenschaftlichen Bereich in ähnlicher Art einflussreich. Hirnforscher interessieren sich für die Wahrnehmung und Verarbeitung musikalischer Stimuli im Gehirn ebenso wie für die neurologischen Muster bei der Musikproduktion, weil sie einen sehr guten Zugang zur Untersuchung fachrelevanter Fragen bieten, wie z. B. nach der Plastizität des Gehirns oder der Stimulierung und Genese von Emotionen. Allerdings kommt in den Neurowissenschaften der Musik und dem musikalischen Lernen lediglich die Rolle einer unabhängigen Variable zu, während es im vorliegenden Beitrag zentral um die musikbezogenen Prozesse des Lernens gehen wird, um das musikalische Lernen als abhängige Variable also.

Vorab lenken wir den Blick auf die Art und Weise, wie etwas „in den Ärmel“ kommt, und in diesem Zusammenhang wird der „Matthäus-Effekt“ in der Pädagogik präsentiert (Abschnitt 2). Angesprochen ist damit der Einfluss des Milieus und dessen Implikationen für die Motivation und die Ergebnisse musikalischen Lernens. Trotz dieser im Einzelfall wenig steuerbaren Größe ist das musikalische Lernen Gegenstand und Möglichkeit *lebenslangen Lernens*, was im darauf folgenden dritten Abschnitt thematisiert, mit einem Fall-

beispiel illustriert und mit der Frage nach der Bedeutung des Erwerbs musikalischer Literalität beschlossen wird. Das im Fokus stehende Forschungsfeld selber kommt in zwei Abschnitten (4 und 5) zur Darstellung, systematisiert nach dem Bereich der Philosophien, Methoden und Techniken (dem „Wie?“, z. B.: Suzukimethode), den Inhalten und Themen („Was?“, z. B. pränatales Musiklernen) und den beteiligten bzw. untersuchten Personen und Gruppen („Wer?“, z. B.: musikalisches Lernen von Laien vs. Professionellen). Abgerundet wird diese Präsentation mit einem Vorschlag zur Integration der verschiedenen Forschungsperspektiven in einem allgemeinen Modell des Person-Welt-Bezugs, in welchem die Musik eine eigenständige Rolle erhält und den einzelnen musikalischen Gegenstands- und Forschungsbereichen gut unterscheidbare Positionen zugeordnet werden können. Danach wechselt der Blickwinkel noch einmal, in Abschnitt 6 werden die *Outcomes* musikalischen Lernens besprochen, vorab das offensichtliche und erwartete, das *musikalische Wissen und Können*, unterschieden in Kompetenz und Performanz, dann aber vor allem *das musikalische Selbstkonzept* als Strukturformation der gesamten musikalischen Erfahrung einer Person. Diese Ergebnisse leiten über zum abschließenden Abschnitt 7 und der Formulierung von drei Thesen zu weiteren möglichen Funktionen und Potenzialen musikalischen Lernens. Sie adressieren und erläutern (1) die epistemische Valenz des Musikalischen, (2) das Musikalische als Kapazitätsreserve und (3) die Musikwirkungen als Faktor musikalischen Lernens.

Das Forschungsfeld des musikalischen Lernens findet sich im Schnittbereich mehrerer Disziplinen, vorab der Musikpsychologie und der Musikpädagogik. Die Alltagsvorstellungen über Lernen allgemein, und für das musikalische Lernen speziell, sind vorrangig von Bildern *organisierter* Lernens geprägt. Es wird mit der bewussten Anstrengung zum Zweck der Aneignung von Kenntnissen oder Fertigkeiten in Zusammenhang gebracht; man denkt etwa an Instrumentalunterricht, Frühförderung, Berufsausbildung und Meisterkurse, oder an die Schule, in der Kinder Lieder lernen, Singspiele machen, Rhythmen klatschen, später auch Theorie lernen, Intervalle, Notenlesen und -schreiben, u. a. m. Diese Lernprozesse ereignen sich unter pädagogisch gesteuerten Einflüssen und didaktischer, gegebenenfalls auch autodidaktischer Organisation. Ein solcher Lernbegriff ist erziehungswissenschaftlich konnotiert, er leitet sich aus der menschlichen Bildsamkeit und dem schulischen Lernen ab. Aber es muss darauf hingewiesen werden, dass diese Art von Lernen auch in der Psychologie als erstes erforscht wurde; besonders berühmt etwa sind Hermann Ebbinghaus' Untersuchungen (1885) zur Einprägung von standardisiertem Gedächtnismaterial geworden, wobei die Wiederholung – eine Form des „In-den-Ärmel-Steckens“ – eine wichtige Rolle spielte. Menschen prägen sich etwas ein, indem sie es wiederholen, oder sie werden in einem Bereich gewandt, beispielsweise im Instrumentalspiel, weil sie viel geübt haben. Auch Klaus Holzkamps Lernverständnis geht in diese Richtung, Lernen werde immer dann aktuell, wenn einem zu lösenden Problem nicht direkt beigegeben werden kann, sondern dazu eine Lernschleife eingelegt, eine Handlungsproblematik als Lernproblematik übernommen werden

müsse, so seine Darstellung (Holzkamp, 1995, S. 445). „Lernschleife“ bedeutet im Holzkampschen Kontext in erster Linie, dass eine Problemlösung nicht auf kürzestem Weg erfolgen kann, sondern der oder die Handelnde dafür zuerst etwas Neues lernen muss. Für den musikalischen Bereich sind Problemlösungen etwa die Produktion oder Interpretation und Präsentation eines Musikstückes. Lernschleifen wären in diesem Falle zum Beispiel der Erwerb kompositorischer Fähigkeiten, inhaltsunabhängig gesprochen wiederum das Üben in verschiedensten thematischen Kontexten.

2 Der Matthäus-Effekt in der Pädagogik – „denen, die da haben, wird gegeben“

Nebst dem oben besprochenen organisierten Lernen wird bekanntlich auch viel „nebenher“ gelernt, einfach so, und auch schon lange bevor ein Kind gezielten Maßnahmen oder musikalischen Ereignissen ausgesetzt werden kann. Musikalisches Lernen ereignet sich von frühesten Stunde an, und bereits vor der Geburt, spontan¹. Der Trompeter Markus Stockhausen erzählte einmal in einem Interview², dass er erst im Kindergartenalter begriff, dass nicht alle Erwachsenen ein Instrument spielen. Der Komponistensohn wuchs in einer großen Familie auf und hatte erlebt, dass die Menschen, die zu ihrem Haus kamen, meistens ihr Instrument mitbrachten oder sich an eines setzten. Fast jeden Sonntag wurde bei Stockhausens gespielt, und auf diese Weise hatte der Junge in seinem Kinderleben die menschliche Spezies kennen gelernt: Zu jedem Individuum gehört das eine oder andere Instrument. Bis zum Eintritt in die Schule hatte bei ihm bereits viel Musiklernen stattgefunden; Instrumente und deren Klang, Musikerinnen und Musiker, die sie spielen, deren Leben als Improvisierende, Komponierende, Unterrichtende, Solisten, ihre Erfolge, vielleicht ihre Krankheiten, dazu eine große Anzahl von Musikstücken, verschiedenste Formationen – solches und vieles andere mehr waren dem 6-Jährigen da bereits geläufig. All das hatte er beiläufig gelernt, ohne besondere Absicht oder Anstrengung, ohne dass es geplant und erarbeitet wurde. In der Lernpsychologie spricht man wie bereits erwähnt vom *spontanen Lernen*. Die Psychologie hat sich häufiger als die Pädagogik mit dem spontanen Lernen befasst, u. a. wohl deshalb, weil Lernprozesse dieser Art den Prozessen der Entwicklung ähnlich sind. Damit ist ein weiterer Schnittbereich, derjenige von Lern- und Entwicklungspsychologie, angesprochen.

1 Im anglo-amerikanischen Raum haben sich für die Unterscheidung von organisiertem und spontanem Lernen die nicht ganz deckungsgleichen Bezeichnungen „formal“ und „informal“ learning etabliert.

2 Das Interview wurde vor etlichen Jahren im Rahmen der Sendung „Matinata“ des Schweizer Radio DRS 2 ausgestrahlt. Wegen des Rechercheaufwands wird hier auf die Angabe des genauen Datums verzichtet.

Für das spontane Lernen ist der *Einfluss des Milieus* von großer Bedeutung. Es ist da etwas, so alt wie neu, voll im Gange, nämlich dass denen, die da haben – denen die da schon *früh* haben insbesondere – gegeben und später noch viel mehr gegeben wird. Darüber hinaus neigen diejenigen, die schon wenig bekommen haben, dazu, das Wenige auch noch zu verlieren. Das Phänomen ist altbekannt, schon Jesus beschrieb es in seinem „Gleichnis vom anvertrauten Geld“, nachzulesen im Evangelium des Matthäus im Neuen Testament der Bibel³. Die Geschichte handelt von einem Gutsherren, der drei Dienern sein Vermögen auf ungleiche Weise anvertraute, dem ersten einen großen, dem zweiten einen mittleren und dem dritten einen kleinen Teil. Dem ersten Diener gelang es, seinen Teil zu vervielfachen, auch beim zweiten kam es zu einer Vermehrung, während der dritte ängstlich seinen Teil vergrub, um ihn sicher zu bewahren. Die Jahre später erfolgende Abrechnung mit dem Gutsherrn ging dahin, dass dieser dem Untüchtigen sein kleines Vermögen wegnahm und zu demjenigen des erfolgreichsten Dieners hinzufügte. Die Kernaussage der Geschichte lautet (in der Übersetzung nach Martin Luther): „Denn wer da hat, dem wird gegeben werden“. Bereits weniger bekannt ist der Nachsatz „... und er wird die Fülle haben. Wer aber nicht hat, dem wird auch, was er hat, genommen werden.“ Die heutige Lernforschung hat dafür auch eine prägnante – dynamischere und handlungsorientiertere – Umschreibung gefunden: Use it or loose it.

Die Untersuchungen, die Herbert Walberg und Shio-Ling Tsai über die berufliche Situation und den Wissensstand einer sehr großen Stichprobe von jungen Erwachsenen in den Vereinigten Staaten von Amerika durchführten und deren Ergebnisse sie 1983 publizierten, summiert sich zu einem Phänomen, das die Forscher in Anlehnung an das neutestamentliche Gleichnis als *Matthäus-Effekt* bezeichnet haben: Nebst der interessierenden abhängigen Variable des aktuellen Erfolgs, operationalisiert als Bildungserfolg und beruflicher Status, erhoben Walberg und Tsai als unabhängige Variablen erstens die Bildungsgeschichte bzw. Bildungserfahrung, zweitens die aktuelle Bildungsaktivität sowie drittens den Stand der aktuellen Bildungs- und Leistungsmotivation. Das Zusammenspiel dieser Faktoren bewirkt das bereits erwähnte Phänomen, wie es im Gleichnis im Matthäus-Evangelium beschrieben ist. Die drei genannten Variablen korrelieren miteinander, sie bilden eine Art geschnürtes Paket, welches in einem Kausalverhältnis zu den Unterschieden in den aktuellen Leistungen einer Person steht. Dabei ist aber eine der Variablen dominant, nämlich die erste, welche die Autoren als „educational background“ und wir etwas verallgemeinernd als „Milieu“ bezeichnen. Das also ist der Mechanismus des Viel-Habens-und-immer-noch-mehr-Bekommens, und er wird in den Kindheits- und Jugendjahren aufgebaut. Im Falle des Musikkernens besteht er darin, dass Kinder in anregenden musikalischen Milieus sehr viel mehr lernen als Kinder mit geringer und wenig vielfältiger musikalischer Stimulation. Dabei erfolgt ein großer Teil dieses

3 Das Gleichnis steht im Neuen Testament der Bibel, Matthäus 25, 14–30.

Lernens, um auf die eingangs eingeführte Unterscheidung zurück zu kommen, spontan, was bedeutet, dass mit kompensatorischen pädagogischen Maßnahmen dem Vorsprung der bevorteilten Kinder nie wirklich beizukommen ist. Es bleibt zu ergänzen, dass nicht die musikalische Stimulation alleine, sondern auch die Möglichkeit der aktiven Teilnahme entscheidend ist für das Ausmaß des spontanen Lernens, was unter dem Begriff der Partizipation zu erläutern ist.

Gute Pädagogen haben die Einflussgrößen des Milieus und der Partizipation schon lange erkannt, auch wenn sie diese Begriffe noch nicht verwendeten. Für die Musikpädagogik sei vor diesem Hintergrund Heinrich Jacoby (1889–1964) erwähnt. Er sprach in seinem Ansatz von der „gemeinschaftliche Teilhabe“ und davon, dass es Unmusikalität an sich nicht gibt, sondern diese nur eine Folge von „unvoreilhaftem Einflüssen“ der Erziehung sein kann, wobei Jacoby etwas generell einen negativ konnotierten Erziehungsbegriff im Sinn hatte, nämlich das Erziehen als Korrigieren und Intervenieren in der Form des damals noch verbreiteten autokratischen Erziehungsstils. Demgegenüber identifizierte er ein weiteres Element, das eine wichtige Rolle spielt, dasjenige des Vertrauens in die Fähigkeiten der Lernenden. Er votierte für Ermutigung anstelle von Korrektur und für musikalische Entfaltung anstelle von Musikerziehung (Jacoby, 1984; vgl. auch Biedermann, 1993). An dieser Stelle wird sichtbar, wie spontanes Lernen in organisierte, unterbewusste und von Erzieherseite beabsichtigte Fördermaßnahmen übergeht.

Die Unterscheidung zwischen spontanem und organisiertem Musikhören kann demnach keine scharfe sein, der Übergang vom einen zum andern ist ein fließender. Spontanes Lernen bewegt sich im Bereich von Entwicklungs- und Sozialisationsprozessen. Organisiertes Lernen findet sich, wenn Bildungsbemühungen aller Art, auch autodidaktische, oder erzieherische Ansprüche im Spiel sind. Wenn Eltern ein Milieu schaffen, in welchem sie ihren kleinen Kindern durch eine partizipative Haltung viele Möglichkeiten spontanen Musikhörens eröffnen, ist dies gleichzeitig eine erzieherische Haltung, mit welcher je nach dem Ausmaß und der Art ihrer Absichtlichkeit mit großer Wahrscheinlichkeit organisiertes Lernen bereits einhergeht. Wenn Eltern sich weiter fragen, ob ihr Kind ein Instrument lernen soll, und wenn ja, welches, oder wenn Bildungsgremien und Behörden diskutieren, wie viel und welche Art von Musikunterricht in den Schulen erteilt werden soll, befinden wir uns definitiv im Bereich des organisierten Lernens. Tatsächlich gibt es eine enorme Zahl verschiedener pädagogisch-psychologisch-didaktische Zugänge zur Förderung oder zum systematischen Training musikalischer Fähigkeiten. Wollten die vorgestellten Eltern oder Behörden wirklich eine Orientierung über die bestehenden Möglichkeiten erlangen, müssten sie sich in einer schier unüberblickbaren Auswahl von Personen, Lehrmitteln und Methoden zurechtfinden. Sie würden merken, dass viele Fragen über diese Lernprozesse gestellt werden, und dass die Antworten zu deren Organisation kontrovers ausfallen.

3 Lebenslanges musikalisches Lernen und die Frage nach der Bedeutung schulischen Musikunterrichts

Es könnten viele Aspekte des Musikhierlernens und der damit einhergehenden musikalischen Entwicklung vertieft werden. Wir wählen an dieser Stelle die Perspektive des lebenslangen musikalischen Lernens, wie sie in der Konzeption „Musik-Lernen in der Lebensspanne“ im Rahmen der musikpädagogischen Erwachsenenbildung bereits zu Beginn der 90er-Jahre entwickelt wurde (vgl. Eckart-Bäcker, 1993), verbreitern aber jetzt im Rekurs auf eine aktuelle Studie über „Musikalische Biografien“ (Wysser, Hofer & Spychiger, 2005) die Thematik noch etwas und werden sie mit einem Fallbeispiel illustrieren.

Tatsächlich hat sich die musikpsychologische Forschung bisher nur wenig mit den Lebensläufen von Nicht-Musiker/innen befasst, sondern vom traditionellen Feld der Musikerbiografien ausgehend professionelle Musiker/innen, Soloisten und/oder Lehrpersonen untersucht. Einen Zwischenbereich stellen die Entwicklungsgeschichten von Amateurmusiker/innen dar, wie sie mit der wissenschaftlichen Zuwendung zur Populärmusik in den 80er-Jahren entdeckt und interessanterweise nicht von musikpsychologischer, sondern von musikpädagogischer Seite her beforscht wurden (Pape & Pickert, 1993). Zum musikalischen Leben von Nicht-Musiker/innen hat es erste interessante Hinweise mit reichhaltigen Informationen in einer Untersuchung von Heiner Gembris (1997) gegeben. Seine Analyse erfolgte vor dem Hintergrund der Frage, welche generationenspezifischen und zeitgeschichtlichen Einflüsse sich im Musikleben einer Kultur finden, in diesem Fall derjenigen Deutschlands.

In der Studie „Musikalische Biografien“ wurden 22 Nicht-Musikerinnen und -musiker, mehr oder weniger zufällig über Lebensspanne, sozio-ökonomischen Status, Lebensraum und weitere Variablen verteilt, ausführlich über ihr musikalisches Leben befragt. Die Ergebnisse machen in vielfältiger Weise deutlich, dass das musikalische Lernen auch bei Nicht-Professionellen in hohem Maße Gegenstand lebenslangen Lernens ist. Den Befragten war gemeinsam, dass sie keine spezifische musikalische Ausbildung durchlaufen hatten und im Voraus auch nicht angeben mussten, ob sie musikalisch aktiv sind, z. B. in einer Band spielen, einem Chor singen oder überhaupt je ein Instrument spielen gelernt haben. Die klassischen musikpsychologischen Forschungsthemen gaben einen guten Rahmen ab, um den Leitfaden für das Interview in dieser Untersuchung aufzubauen; er enthielt Nachfragen über Musikgeschmack und -präferenzen, Hörgewohnheiten, Mediengebrauch, die Erfahrung von und mit Musikwirkungen, Selbsteinschätzungen zur musikalischen Begabung, zum Verlauf der musikalischen Entwicklung und den entsprechenden Aktivitäten sowie einen ausführlichen Frageteil zu den Erfahrungen im schulischen Musikunterricht und in außerschulischen musikbezogenen pädagogischen Beziehungen. Ein ausgewähltes empirisches Beispiel, dasjenige der zum Zeitpunkt der Erhebung 85-jährigen Martha

Aschwanden⁴, wird aufzeigen, was lebenslanges musikalisches Lernen an Möglichkeiten und Potenzialen aufweist. Es soll damit die oft als unabdingbar vorgestellte Frühförderung ein Stück weit relativiert und darauf hingewiesen werden, dass zu unterscheiden ist zwischen Spezialistentum und musikalischer Förderung im Normalbereich. Für letzteres genügt eine normale musikalische Stimulierung und Aktivität, um Lernchancen auch in einem späteren Lebensabschnitt zu gewährleisten.

3.1 Ein Fallbeispiel: Martha Aschwanden, 85-jährig

Befragt in ihrem Zimmer im Altersheim berichtete Frau Aschwanden, dass im 11-köpfigen bäuerlichen Haushalt ihrer Kindheit und Jugend in den Schweizer Voralpen viel gesungen wurde. Man hätte zuweilen auch müssen, der Vater hätte es manchmal befohlen, verdeutlicht Frau Aschwanden, etwa wenn am Sonntag nach dem Mittagessen alle in der Küche waren. Das „Zeigen“ der eigenen Stimme, so deutet die Interviewte an, hatte etwas Schamhaftes. Bei der Ausführung, es habe dann schon sehr schön getönt, überkommt sie eine emotionale Rührung. In der Schule hatte das Singen einen festen Platz, und sie sang da gerne, außer wenn die Schülerinnen und Schüler einzeln vorsingen mussten. Dieses Vorsingen war auf der Klassenzusammenkunft vor sieben Jahren, als die Teilnehmenden am Anfang ihres neunten Lebensjahrzehnts standen, sogar Gesprächsthema: Es sei „furchtbar gewesen“, man habe „Blut geschwitzt“, war man sich einig. Der Musikunterricht bestand damals fast ausschließlich aus Singen und Theorie lernen, Theorie bedeutete den Quintenzirkel, Kreuz- und B-Tonarten lernen also, sowie Notenlesen und -schreiben. Instrumente gab es wenige, zuhause stand ein Harmonium, eine „Psalmenpumpe“, wie Frau Aschwanden verschmitztverschämt einwarf. Eine ihrer Schwestern durfte Stunden nehmen. Erst im letzten Viertel des Interviews kam die Befragte zum für uns herausragenden Gegenstand ihres Berichts: Bald nachdem sie vor zwei Jahren ins Altersheim eintrat, nahm sie ein Angebot zum Mitmachen in einer Zithergruppe wahr, die von der Heimleiterin geleitet wurde. Sechs Frauen treffen sich wöchentlich zum Üben und Spielen. Frau Aschwanden übt jeden Tag und bezeichnete die Gruppenstunde als die schönste Stunde der Woche. Die Gruppe spielt Volkslieder und hat auch schon kleine Auftritte gehabt.

Die Interviewerin ging im Anschluss an diesen Bericht zum nächsten Übertermin ins Altersheim zurück und fand das Spiel der Gruppe gänzlich ohne Anklang an therapeutisches Spielen. Es war eindrücklich, die sechs alten Frauen mit ihrer auch nicht mehr jungen Leiterin zu sehen, wie sie geschlossen um einen quadratischen Tisch herumsaßen, jede die Zither vor sich, in höchster Konzentration und im Spiel völlig miteinander synchronisiert. Das Geschilderte ist das Ergebnis von wenig mehr als einem Jahr musikalischen

4 Name geändert

Lernens im hohen Alter. Wenn zu Beginn des Beitrags die Bedeutung des frühen Musikkernens angesprochen und mit dem Matthäus-Effekt in Zusammenhang gebracht wurde, kann jetzt nachgetragen werden, dass das durch das Milieu Gewonnene oder Verlorene für den Bereich nicht-professioneller Musikpraxis nicht absolut aufzufassen ist. Zur Unterscheidung der Bereiche kann man sich an David Hargreaves' (2000) Dimensionierung der Expertise zwischen allgemeiner und spezieller Kompetenz orientieren, die Aussage bezieht sich in diesem Sinne auf die erste Kategorie und damit auf Laien; es geht nicht darum, zu behaupten, es könnte zu jedem Zeitpunkt im Leben noch musikalische Exzellenz erworben werden.

Für diesen allgemeinbildenden Bereich also zeigt Frau Aschwandens Beispiel, dass unter normalen Milieubedingungen der Erwerb musikalischer Kompetenzen zu jeder Zeit im Lebenslauf, auch im hohen Alter noch, möglich ist. Allerdings wird in diesem Zusammenhang die Frage nach der musikalischen Bildung als Gegenstand der öffentlichen Schule virulent. Vorerst ist Bedingung, dass musikalisches Lernen überhaupt im Fächerkanon vorhanden ist. Ist diese erfüllt, folgt an dieser Stelle die Frage nach der Art und Weise des Unterrichts und den fachlichen Fähigkeiten von Lehrpersonen. Hier kommen ihr Einfluss und ihre pädagogische Verantwortung zur Wirkung. Die Probandinnen und Probanden in „Musikalische Biografie“ haben Auskunft über das Lehrerhandeln gegeben, das sie als kompetenzfördernd, ermutigend, Interesse weckend und anregend erlebt haben. Es sind Lehrpersonen, die

- den Unterricht den musikalischen Fähigkeiten der Schüler/innen anpassen und deren Vorkenntnisse einbeziehen
- „mit Herzblut“ gemeinsam singen, niemanden bloßstellen, sondern unterstützen und ermutigen („sie hat gesagt, man soll zu zweit singen“, „er ermunterte uns“)
- Instrumente im Unterricht haben
- Aufführungen erarbeiten und durchführen
- Musikalische Interessen der Schüler/innen berücksichtigen (z. B. „aktuelle Liederwahl“)
- den Unterricht musikalisch vielfältig gestalten z. B. „Hitparade, Gehörbildung, Rhythmik, Schülerband ...“
- die Schüler/innen den Unterricht mitgestalten lassen
- Unterrichtsstörungen zu verhindern wissen

Entsprechend wurden negativ erlebte Inhalte genannt, worunter vorab das Alleine-Vorsingen häufig erwähnt wurde („das war wirklich ein Schreck, das Vorsingen“, „das war schlimm“, sowie Frau Aschwandens „das war furchtbar, ganz furchtbar“). Schlecht kommt weiter an, wenn Lehrpersonen Werturteile über den Musikgeschmack der Schüler/innen abgeben oder die musikalisch leistungsstarken Schüler/innen bevorzugen und den Unterricht auf diese ausrichten. Von solchem Lehrerverhalten ist anzunehmen, dass es die musikalischen Lernprozesse wenig anregt und für den Aufbau eines positiven

musikalischen Selbstkonzeptes, wie es weiter hinten noch vorgestellt wird, sogar behindernd ist. Weiter prägen sich Aufführungen, die qualitativ nicht gut waren, negativ ins Gedächtnis ein („war in der Regel peinlich“), oder Lehrpersonen, die selber kein Instrument richtig spielen („er konnte nur etwas Blockflöte spielen“). Schließlich fiel die Kombination „Beschränkung auf die Theorie, viel Vom-Blatt-Singen, ein bisschen Musikgeschichte“ in die negative Waagschale. Man kann sich allgemeiner fragen, ob der schulische Musikunterricht nicht nur zur Bildung musikalischer Kompetenz, sondern überhaupt zur musikalischen Sozialisation etwas beitrage. Das Urteil sollte nicht nur pessimistisch ausfallen, aber es ist trotzdem auch heute noch auf die Mängel hinzuweisen, die Winfried Pape schon in einer vor 25 Jahren an Schulen aller Bundesländer Deutschlands durchgeführten Untersuchung festgestellt hat (Pape, 1981): Die oft lächerlich kleinen Budgets für den Musikunterricht lassen vielerorts nur eine absolute Minimalausstattung für den Unterricht zu. Dies trifft insbesondere auf die Grundschule zu, wo die Gestaltung der Lernumgebungen gerade am nötigsten wäre. Zu erwähnen sind ebenso die notorischen Ausbildungsdefizite, die sich mit den Reformen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung jeweils nur noch zu verschärfen scheinen.

3.2 Exkurs zur Frage nach der Bedeutung musikalischer Literalität

Nochmals im Anschluss an die Darstellung des lebenslang möglichen Musiklernens ist die Frage des Stellenwerts und der Bedeutung des Erwerbs der Notenschrift zu diskutieren. Möglicherweise hat im Fallbeispiel die späte Erfüllung des Wunsches, ein Instrument spielen zu können, nicht zuletzt oder sogar ursächlich mit Frau Aschwandens um mehr als sieben Jahrzehnte zurückliegenden Erwerb der musikalischen Literalität zu tun⁵. Wie wichtig ist es, dass Kinder im musikalischen Bereich Schriftlichkeit erlangen? Viele Musikpädagogen stellen diesen Anspruch in den Hintergrund. So zeigt etwa Thomas Ott (2000), wie Musik in oralen Kulturen und in der Unterhaltungskultur auch im Westen häufig anhand des Dreischritts von Vormachen-Nach-

5 Für die Schriftlichkeit oder Literalität allgemein, engl. literacy, gibt es z. Zt. viele Möglichkeiten und Arten der Klassifikation, nebst der Einteilung in verschiedene Bereiche wie den sprachlichen oder numerischen auch unterschiedliche Ausprägungsgrade (vgl. Blake & Blake, 2005, Kap. 1). Vor dem Hintergrund des zeichentheoretischen Ansatzes erscheint es sinnvoll, Bereiche der Literalität entlang der Zeichensysteme wahrzunehmen, nebst dem sprachlich-linguistischen Bereich (Schriftsprache) und dem logisch-mathematischen (numerische Schriftzeichen) auch den visuell-räumlichen (hier ist die Notation in Form von Bildern und Objekten am ältesten), den kinästhetischen (hier ist die Notation noch wenig entwickelt und kaum überindividuell formalisiert, z. B. verwenden Choreografen je ihre eigenen Notationssysteme) sowie den musikalischen (musikalische Notation, „Notenschrift“). Vgl. dazu auch Spychiger, 1995, Kap. 4.1 und 6.1.2.