

Grimmer, Frauke

Klavierausbildung im Spiegel subjektiver Deutung. Zur Auseinandersetzung mit eigener Lern- und Bildungsgeschichte von Musikstudierenden in der Lehrerausbildung

Kleinen, Günter [Hrsg.]: *Außerschulische Musikerziehung*. Laaber : Laaber-Verlag 1987, S. 65-77. - (Musikpädagogische Forschung; 8)



Quellenangabe/ Reference:

Grimmer, Frauke: Klavierausbildung im Spiegel subjektiver Deutung. Zur Auseinandersetzung mit eigener Lern- und Bildungsgeschichte von Musikstudierenden in der Lehrerausbildung - In: Kleinen, Günter [Hrsg.]: *Außerschulische Musikerziehung*. Laaber : Laaber-Verlag 1987, S. 65-77 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-249638 - DOI: 10.25656/01:24963

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-249638>

<https://doi.org/10.25656/01:24963>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Musikpädagogische Forschung

Band 8

Außerschulische Musikerziehung

D 122/87/2

Laaber - Verlag

Musikpädagogische Forschung

Band 8 1987

Hrsg. vom Arbeitskreis Musikpädagogische

Forschung e. V. (AMPF) durch Günter Kleinen

Musikpädagogische Forschung

Band 8:

Außerschulische Musikerziehung

LAABER - VERLAG

Wir bitten um Beachtung der Anzeigen.

ISBN 3-89007-122-8

© 1987 by Laaber-Verlag, Laaber
Nachdruck, auch auszugsweise,
nur mit Genehmigung des Verlages

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
Tagungsprogramm Soest 1986	14
1. Beiträge zur Tagungsthematik	
<i>Barbara Barthelmes / Heiner Gembris</i> Musik — Mode — Lebensstil	17
<i>Ursula Eckart-Bäcker</i> Musik in der Erwachsenenbildung. Aspekte der Theorie und Praxis	37
<i>Martin Gellrich</i> Die Relevanz psychomotorischer Forschung für die Instrumental- didaktik	49
<i>Frauke Grimmer</i> Klavierausbildung im Spiegel subjektiver Deutung. Zur Auseinandersetzung mit eigener Lern- und Bildungsgeschichte von Musikstudierenden in der Lehrerausbildung	65
<i>Hermann J. Kaiser</i> Organisatorische Bedingungen des Musiklernens. Ein vernachlässigter Bereich musikpädagogischer Forschung	79
<i>Dieter Klöckner</i> Überlegungen zur Rolle des Faches Musikpädagogik in der Aus- bildung zum selbständigen Musiklehrer und Musikschullehrer	101
<i>Wilfried Ribke</i> Üben aus kognitionspsychologischer und handlungstheoretischer Sicht	107

<i>Eva Rieger</i>	
Feministische Musikpädagogik — sektiererischer Irrweg oder Chance zu einer Neuorientierung?	123
<i>Wilhelm Schepping</i>	
Zur schuldidaktischen Problematik einer zweispurigen Musikunterweisung in allgemeinbildender Schule und Jugendmusikschule	133
<i>Wolfgang Martin Stroh</i>	
Musikpädagogische Anregungen aus der „workshop-Szene“?	147
2. Freie Forschungsberichte	
<i>Günther Batet</i>	
Musik- und medienbezogenes Freizeitverhalten von Kindern in west- und osteuropäischen Ländern	163
<i>Helmut Segler</i>	
Tänze der Kinder in Europa — Metatypen mit Beispielen. Forschungsbericht zur <i>Untersuchung und Filmdokumentation überlieferter Kindertänze in drei Teilen</i> (1980-1986)	179
<i>Jürgen Vogt</i>	
Die kosmische Wende. Einige Bemerkungen zur Attraktivität der Waldorfschulen aus musikpädagogischer Sicht	191
3. Laufende Projekte	
<i>Karl Graml / Rudolf Dieter Kraemer</i>	
Musikpädagogische Forschung — eine Filmdokumentation	209
<i>Roland Hafen</i>	
Aktivität als Erlebnisdimension im „live-act“. Zwischenbericht zu einem Forschungsprojekt über „Hedonismus im Rockkonzert“	213

4. Methodenkolloquium

Herbert Bruhn / Gerd Gigerenzer

Multidimensionale Ähnlichkeitsstrukturanalyse (MDS) in der Musikpädagogik

235

Franz Petermann

Einstellungsmessung

251

Klavierausbildung im Spiegel subjektiver Deutung Zur Auseinandersetzung mit eigener Lern- und Bildungsgeschichte von Musikstudierenden in der Lehrerausbildung

FRAUKE GRIMMER

*Günter Kleinen (Hg.): Außerschulische Musikerziehung. - Laaber: Laaber 1987.
(Musikpädagogische Forschung. Band 8)*

1. Einleitung: Zur Reflexion instrumentaler Lernprozesse

Die subjektive, erlebnishafte Seite instrumentalen Lernens, emotionale Belastungen, Krisen und Konflikte sowie deren Bearbeitung durch die Betroffenen sind bislang kaum verbindliches Thema im Rahmen von Musikstudium — geschweige denn innerhalb musikpädagogischer Forschung.¹

Die Aufmerksamkeit von Instrumental- und Musikpädagogen — ich beziehe mich hier vornehmlich auf das Studium der Schulmusik — ist offensichtlich weit mehr auf die Einlösung von Studienzielen als auf die Konstitution individueller Bildungsprozesse gerichtet. Während die Lernenden mit der Aufarbeitung ambivalenter Erfahrungen weitgehend allein gelassen sind, bleiben Lehrende vielfach blind gegenüber eigener Wirksamkeit im Umgang mit Studierenden und bringen sich selbst um eine entscheidende Möglichkeit persönlicher Entwicklung.

Anhand der bislang im Zusammenhang mit meinem Forschungsprojekt „Instrumentalaus- und Lebensgeschichte“ geführten Interviews² zeichnet sich ab, daß die Frage nach dem Sinn ihres Klavierlernens für Studierende bedeutsam ist und ein ernsthaftes Interesse besteht, den individuellen, instrumentalen Bildungsweg zu überdenken. Nicht selten stellt sich dieser dar als leidvoller „Prozeß fortschreitender Befreiung . . . zu sich selbst“; wie ihn H. J. Heydorn als charakteristisch für sich ereignende Bildung beschrieben hat.³ Dort, wo im Erzählen das Ineinanderwirken von Familienkonstellationen und Anstrengungen, eigene Wünsche durchzusetzen, wo eine Dialektik von Identifikationssymbolen und Traumata zur Abarbeitung präsent werden, dokumentieren die Versuche der Rekonstruktion von „Klavier-Biographien“ die Qualität von „Bildungsschicksalen.“⁴

In Annäherung von Studierenden an vergangene Bedeutungszumessungen und Bewußtseinsinhalte spiegeln sich individuelle Versuche der „Selbstvergewisserung durch Sprache“⁵, welche im Horizont gegenwärtiger Deutungs-

ster eigentümliche Brechungen erfahren. Derzeitiges Bewußtsein, oftmals gewonnen in leidvollen Prozessen persönlicher Lerngeschichte, modelliert die Versuche der Vergegenwärtigung zurückliegender Erfahrungen. Enttäuschte Hoffnungen wirken auf Sichtweise und Bewertung vergangener Lernmöglichkeiten zurück. Hätte da nicht viel mehr werden können, wenn . . . ? Vor den neuen Erfahrungen im Studium halten retrospektiv gefilterte oftmals nicht mehr stand. Ist also das, was die Interviewten erzählt haben, erfunden oder real, Phantasie oder Wirklichkeit, „*Tatsache oder tendenziöse, selektive Erinnerung*“?

Es ist offensichtlich beides: Im „*Spiel der Phantasie als Essenz des Unbewußten*“ verschränken sich „*Wünschbares und Verdrängtes*“⁶, und als Interpretin des komplexen Interviewmaterials versuche ich beiden Spuren nachzugehen, sie aus meinem „*erworbenen Zusammenhang des Wissens*“ (Henningsen, S. 26) zu erschließen, soweit dies möglich erscheint. Leiten lasse ich mich dabei von folgenden Fragestellungen:

- Welche subjektiven Deutungsmuster der jeweils von den Befragten erfahrenen Klavierausbildung drücken individuelle Auseinandersetzung mit eigener Lern- und Bildungsgeschichte aus und was bedeutet sie für diese? Wie ist Klavierlernen von den Interviewten erlebt worden?
- Inwieweit konnten Wünsche nach Selbstverwirklichung in der Auseinandersetzung mit dem Instrument, mit Musik, der/dem Lehrenden und sich selbst eingelöst bzw. nicht eingelöst werden?
- In welche lebensgeschichtlichen Zusammenhänge ist Klavierausbildung vor dem Studium eingebettet gewesen? Welche Motive kehren wieder, setzen sich im Studium durch, verlieren sich?

Dabei gilt mein Interesse vor allem Manifestationen veränderten Bewußtseins als Ausdruck subjektiv bedeutsamen Lernens und persönlicher Entwicklung, sowie dem Zusammenhang von lebensgeschichtlichen Lernvoraussetzungen und unterrichtlich organisiertem instrumentalem Lernen während des Studiums.

Ausgehend von zwei Fallbeispielen, werde ich zunächst versuchen, Anfänge von „Klavier-Biographien“ in vergleichender Betrachtung zu veranschaulichen. Dabei gehe ich — aus der Perspektive der Studierenden — folgender Frage nach: *Wie ist das Klavier in mein Leben gekommen?*

Ich lasse mich von der Annahme leiten, daß es lohnend sein kann, solchen Anfängen von Klavierlernen besondere Aufmerksamkeit zu schenken, weil sich an ihnen erste Bedeutungszumessungen sowie Bedingungen der Konstitution emotionaler Bezüge zum Instrument erschließen lassen. Über ihre

Konsistenz im Hinblick auf die jeweilige instrumentbezogene Lerngeschichte kann jedoch zunächst noch keine Voraussage gemacht werden. Inwieweit — und wenn, wodurch bedingt — bleiben sie erhalten, legen sie fest, werden sie intensiviert, verändern sie sich, werden sie transzendiert?

In einem zweiten Schritt versuche ich, die „biographischen Leitlinien“ bezogen auf Klavierausbildung im Studium weiterzuzeichnen. Dies geschieht mit der Absicht herauszufinden, in welcher Weise fördernde oder hemmende lebensgeschichtliche Bedingungen, die das Klavierlernen von Heranwachsenden bestimmt haben, im Klavier-Studium weiterwirken, ausbalanciert bzw. neutralisiert werden können oder aber die Tendenz zur Verstärkung aufweisen.

Schließlich versuche ich in einem dritten Schritt darzulegen, worin ein begründetes Interesse der Instrumentalpädagogik an Erkenntnissen pädagogischer Biographieforschung liegen könnte bzw. was wir als Musikpädagogen aus Versuchen der Reflexion eigener Lern- und Bildungsgeschichte von Musikstudierenden in der Lehrerausbildung lernen können. In diesem Kontext möchte ich über die zwei vorgestellten Fallbeispiele hinausgehen und weitere an Interviews erworbene Einsichten miteinbeziehen.

2. Wie ist das Klavier in mein Leben gekommen? oder: Anfänge instrumentaler Lernprozesse

2.1 Das kam von ihm — das war nicht mein Wunsch!

Die Bestimmtheit durch den Vater lastete von Anfang an auf seiner Begegnung mit dem Klavier. Günther W. (11. Semester Musik und GL) erinnert sich: *„Ich habe wohl öfters mal selbst auf dem Klavier herumgeklimpert, aber jetzt, das so Woche für Woche streng zu machen, das kam von meinem Vater, das war nicht mein Wunsch!“* Die Sicherheit, welche aus dieser Äußerung spricht, gründet in der erlebten Divergenz zwischen eigenem und fremdem Wollen und in der erst viel später im Studium vollzogenen Erfahrung: Klavierspielen kann zum eigenen Anliegen werden. Aus der Sicht neugewonnener Identität erscheint es heute fast als rätselhaft, wie dies damals geschehen konnte: *„Ich hab's mitgemacht, ich weiß auch nicht, wodurch dies animiert wurde . . . Vielleicht wurde mir versprochen, daß ich etwas bekommen würde Aber dies entzieht sich jetzt meiner Kenntnis! Das kam von d e m . Das weiß ich!“*

Nicht als Identifikationssymbol, sondern als „*traumatische Gestalt zur Abarbeitung*“ wurde der Vater für Günther W. erlebbar. Er war der einzige Klavierlehrer vor seinem Studium! Allerdings dauerte dieses Unterrichtsverhältnis nur 5 Jahre lang. Äußerer Anlaß, mit dem Klavierlernen zu brechen, war die Faszination, welche vom Fußballverein ausging, zum inneren wurde der mutige Versuch, sich den Projektionen seines Vaters zu entziehen.

Aus der Perspektive des kritischen, emanzipierten Studenten, der sich in schweren Kämpfen und heftigen Auseinandersetzungen von seinem Elternhaus gelöst und gegen den Willen der Eltern ein Wirtschaftsingenieur-Studium abgebrochen hat, ist der Vater ein Mann, der nach 3 Jahren Kriegsgefangenschaft „*seine Ideale oder das, was er tun wollte*“ verloren hatte. Einst der „*beste Schüler*“ einer Mannheimer Klavierdozentin, der auch in öffentlichen Konzerten hervorgetreten war, heißt Musikmachen jetzt für ihn: Abwechslung vom Arbeitstag, „*leichte Muse, Zerstreuung des Geistes*“; zumindest ist dies die Wahrnehmung seines Sohnes, der noch als 27jähriger Student unter dem Nimbus des beliebten Freizeit-Chorleiters leidet.

Den Anfang seines Klavierlernens umschreibt Günther W. als „*sehr zaghaft*“. Er erinnert sich noch an Tonleitern, kleine Liedchen, Hefte mit Bildern und Geschichten, die ersten Sinnlosigkeitserfahrungen: „*Es gab einfach Stücke, die waren langweilig, aber ich mußte sie üben!*“

Die Oberflächlichkeit, mit welcher Musik bei ihm zu Hause betrieben worden ist, die fehlenden ästhetischen Herausforderungen werden von dem Studenten heftig kritisiert. Bezeichnend scheint mir, daß seine Begegnung mit dem Musikstück *Pour Elise* — „*das erste, das wirklich einen Charakter hatte*“ — noch heute ganz lebendig ist. Die Entscheidung, sich in einer akuten Lebenskrise, nach abgebrochenem Erststudium und einer langen Zwischenzeit ohne jegliches Klavierlernen einem Musikstudium zuzuwenden, wird durch diese Begegnung mit beeinflußt gewesen sein.

Welch großer psychischer Druck auf dem Sohn eines renommierten, versierten Klavierspielers lag, wird spürbar an einer geschilderten Episode in der Grundschule. Dort verlangt der Lehrer von dem acht- oder neunjährigen Schüler, die Klasse während des Chorsingens am Klavier zu begleiten. „*Der Vater wählte das einzuübende Lied aus, schrieb Fingersätze auf ein Notenblatt, Melodie und Begleitung für die linke Hand und dann mußte ich das immer üben. Es war ein Tag der Angst! Das ging dann irgendwann mal in die Brüche, wo ich [dann] das einfach nicht mehr geübt habe und der Lehrer nicht mehr ganz so zufrieden war, ja, und da hab ich's dann bleiben lassen!*“

Wieviel Erleichterung lag noch zum Zeitpunkt des Interviews mit Günther W. in seinem Ausruf: „*Das war dann weg!*“ Wird hier nicht verstehbar, warum nach dem 12. Lebensjahr zunächst überhaupt kein Wunsch mehr besteht, Klavier zu spielen?

2.2 Die Entdeckung des Klaviers — oder: Eine Insel für mich selbst

Die Anfänge ihrer Klavier-Biographie unterscheiden sich deutlich voneinander. Es gibt keinen übermächtig lastenden Vater, dagegen spornen die Faszination, welche von der Persönlichkeit seines ersten Klavierlehrers ausgeht, und die Atmosphäre bei ihm zu Hause den jungen Andreas H. zu unerhörtem Leistungseinsatz an. Mit 12 Jahren, zu einem Zeitpunkt, als Günther W. Klavierlernen bereits „ad acta“ gelegt hat, gerät das Klavier in sein Leben und gewinnt innerhalb der Biographie des nunmehr 25jährigen Studenten — er studiert die Fächer Musik und Kunst — entscheidende Bedeutung: „*Ich hab' noch so Erinnerungen, wo ich im Wohnzimmer saß und irgendwo in Zeitschriften rumblättert; in der Schule fühlte ich mich nicht wohl. Als ich dann dieses Klavier entdeckte, hatte ich das Gefühl: Was hast Du eigentlich bisher verpaßt? – und hatte auch so'n bißchen das Gefühl, jetzt was nachholen zu müssen.*“

Mit 14 Jahren wird Klavierspielen als „eine Insel“ erfahrbar, auf die sich der Schüler „gegenüber der Erwachsenenwelt retten“ kann. Für ihn wird evident: „*Da sind Erwachsene überhaupt nicht drin, da kann ich mit Dingen umgehen, die für mich so 'nen Rahmen schaffen, wo ich mich mit mir selbst auseinandersetzen kann.*“

Im Unterschied zu Günther W. kam Klavierspielen für Andreas H. „*ganz von ihm selbst*“. Er war vor dem Studium „*ganz eins mit der Sache*“.

Die tiefgreifende Erfahrung der Konstitution von Sinn in der Auseinandersetzung mit sich selbst, mit Musik, seinem Lehrer und dem Instrument, die Ahnung, daß das Klavier relativ spät in sein Leben gekommen ist, steigern seine Besessenheit zu üben. „*Ich merkte das manchmal gar nicht, wie schnell dabei die Zeit verging, und das ist ja eigentlich immer so'n Zeichen, daß es lebt, daß ich voll dabei bin.*“

Der Wunsch, Pianist zu werden, verdichtet sich; doch die Wahrnehmung, was gleichaltrige Spieler bereits mit 16 Jahren an Literatur am Instrument bewältigen, führt zur Krise — aus der Sicht des 25jährigen Studenten zur

„Selbstbeschränkung“. Über den inneren Weg zu ihr schweigt er sich aus. Für den „Leistungskampf“ hielt sich der junge Mann nicht geschaffen, Enttäuschungen wollte er sich lieber gar nicht erst zumuten. *„Da hab ich mir gleich — eigentlich so ernüchternd — gesagt: Machst lieber nur Schulmusik, so auf jeden Fall, oder fängst erst mal an zu studieren und dann — siehst Du weiter, was dann wird!“*

Stellen wir die rekonstruierten Anfänge instrumentalen Lernens am Klavier noch einmal gegenüber, so lassen sich folgende Eigenarten markieren: Die ersten Lernerfahrungen im Umgang mit dem Instrument konstituieren sich für Günther W. als eine Wegstrecke fremdbestimmten Tuns, besonders intrikat durch die Koppelung zweier Über-Ich-Instanzen: Vater und Lehrer in einer Person. Im Vollzug von Klavierspielen konnte in dieser Lebensphase keine Sinnerfahrung konstituiert werden.

Für Andreas H. sind demgegenüber eine tiefe emotionale Bindung an das Klavier und an die Person seines bewunderten Klavierlehrers sowie eine deutliche Tendenz zur „*Flucht in die Innerlichkeit*“ charakteristisch. Behutsame Kritik bzw. Distanz zur damaligen künstlerischen Praxis thematisiert auch der Student nur an einer Stelle im Interview. Vor den im Studium gewonnenen Maßstäben für Qualität von Interpretation können die in der Vergangenheit gespielten Stücke von Haydn und Chopin nicht standhalten. *„Wie unvollkommen müssen sie damals gespielt worden sein! Wie war es möglich, in ein er K l a v i e r s t u n d e vier Stücke aus verschiedenen Epochen durchzunehmen?“*

Auch wenn die Arbeit am Klavier mit diesem Lehrer nie bis ins „Zeitgenössische“ vorgestoßen ist — Schönberg war bereits tabu —, so muß doch schon hier darauf verwiesen werden, daß die entscheidenden künstlerischen Anregungen für Andreas H. vom Unterricht vor dem Studium ausgegangen sind.

3. Klavierlernen während des Studiums 3.1

3.1 Mich persönlich neu zu entwickeln . . .

Zwischen dem 12. und 21. Lebensjahr gar kein Klavier mehr anzurühren und sich dennoch nach Irr- und Umwegen für ein Schulmusikstudium zu entscheiden, dazu gehört Mut! Es war ein Mut der Verzweiflung. Der Schritt „*zurück zum Klavier*“ geschah zu einem Zeitpunkt, als Günther W. von einem „*festgefahrenen, vorprogrammierten Lebenslauf*“ nach dem Muster seines Vaters nichts mehr wissen wollte. *„Warum ich wieder zurück zur Musik gegan-*

gen bin, das lag auch daran, eben an dieser Verzweiflung nach Darmstadt. Ich wußte wirklich nicht, was ich machen sollte mit mir. Die düstere Perspektive meines Elternhauses ‚Du hast deine Chance verpaßt!‘ lastete auf mir. Ich hatte ein Gespür, daß ich dafür [gemeint ist das Wirtschaftsingenieurstudium und die sich anschließende bürgerliche Karriere, die Verf.] nicht geschaffen bin, daß ich was anderes suche, was anderes brauche, aber nicht wußte, was. . . .“ Zwei Personen in dieser Lebensphase verdankt Günther W. viel. Aus der Retrospektive betrachtet, haben sie seinen weiteren Lebenslauf „schicksalhaft“ mitbestimmt. Bei einer früheren Deutschlehrerin kann er sich über die Konflikte mit seinen Eltern aussprechen; ein ehemaliger Schulkamerad, inzwischen Musikstudent in K., bestärkt ihn in seinem Plan, ein Musikstudium zu versuchen. *„Ich hatte gar keinen Musikunterricht in der Schule, konnte also gar nichts, hatte im praktischen Bereich den Stand von ‚Elise‘ oder Bachs erster Invention, mußte mit 22 Jahren auf dem Cello als Zweitinstrument anfangen, wollte aber in jedem Fall Sek. II studieren, obwohl mir damals alle im Beratungstest abgeraten hatten.“*

Vier Semester lang gibt sich der Student große Mühe im Klavierunterricht bei Frau L. Dann wird es ihm jedoch „unmöglich, da weiter zu machen“. „Psychoterror“; Ähnlichkeiten mit seiner Mutter, versteckte kritische Äußerungen wegen seiner hochschulpolitischen Aktivitäten im Fachschaftsrat verschlechtern die Möglichkeiten produktiven Umgangs miteinander.

„Zwischen dem Unterricht von Frau L. und meinem Vater, da war kein großer Unterschied. Es war immer das Gleiche. Es war ein gewisser Ritus! Am Anfang die Tonleitern, dann kam Czerny oder Hanon, und dann gab's irgend ein Stück zum Schluß. So hat mein Vater auch unterrichtet. Nur qualitativ tiefer! Und – äh – das Stück, das mußte auch klappen! Es gab wohl auch, wie gesagt, gewisse Dinge, die ich beachten sollte, aber ich finde, das hat mit Interpretation noch nicht viel zu tun. Also ich hatte interpretationsmäßig weniger Schwierigkeiten, es waren eher die Schwierigkeiten des ‚versteckten Unterrichts, des ‚geheimen Lehrplans‘, wie man so sagt. Die Art und Weise d e s p e r s ö n l i c h e n U m g a n g s, die mich auch an's Elternhaus stark erinnert hat.“

Günther W. verweigert sich, geht einfach nicht mehr zum Klavierunterricht, orientiert sich bei anderen Dozenten, ob ein Wechsel möglich ist. Sein Wunsch wird Frau L. zugetragen, die ihn daraufhin nicht mehr unterrichten will.

Nicht nur vom „Fortschritt und vom Weiterkommen“ her, sondern auch vom Persönlich-Menschlichen hat die nun folgende Ausbildungsphase bei einer japanischen Klavierpädagogin dem Studenten sehr geholfen. Sie mar-

kiert in seiner instrumentbezogenen Lern- und Bildungsgeschichte *die* entscheidende Wende. „*Ich habe sehr starke Sympathien für Frau S. entwickelt. Es hat mir wirklich auch mehr Spaß gemacht, mehr zu üben, bei ihr zu sein, im Unterricht zu sein. Und die Art und Weise, wie sie mir Stücke vorgespielt hat, — ich war irgendwie verzaubert!*“

Die fehlenden ästhetischen Herausforderungen in der frühen Phase des Klavierlernens beim Vater und im Studium bei Frau L. — hier ereignen sie sich! Die Fülle der Interpretationsmöglichkeiten von Musik offenbarte sich erst jetzt. Die Begegnung mit der Pathétique, der Ges-Dur Etüde op. 10 von Chopin regt zu einem enormen Übeeinsatz an. „*Und das waren dann d i e Momente, wo mir Klavierspiel wirklich Spaß gemacht hat, und wo ich auch s o vieles empfinden konnte, was mir vorher im Unterricht bei Frau L. und bei meinem Vater versagt geblieben ist!*“

Der Studienalltag gestaltet sich hart. Um die Fachpraktische Prüfung zu bestehen — im 11. Semester ist es dann so weit —, muß Günther W. das Üben mehr „instrumentalisieren“, als ihm lieb ist. Eine aufflackernde Sehnsuchtsentzündung zeigt an, daß es (das Üben) von enormer willentlicher Anspannung, **nicht** aber von der Balance zwischen An- und Entspannung geleitet ist. „*Ich habe dann sehr viel geübt: meistens von 16-20 Uhr am Klavier und dann von 20-22 Uhr am Cello, denn man durfte bei uns in der Wohnung nur bis 22 Uhr üben. So habe ich also immer eine volles Programm gehabt, einen Tagesrhythmus, teilweise auch Strukturen von zu Hause, die ich jetzt wieder übernommen habe.*“

Trotz seines erstaunlichen, eigenständig erbrachten Einsatzes im Bereich von Instrumentallernen weigert sich Günther W. im Gespräch hartnäckig, Klavierausbildung im Rahmen des Schulmusikstudiums einen besonderen Stellenwert einzuräumen. Er gesteht zwar zu, Bewegungsvorgänge nachzuempfinden, sich selbst am Instrument ausdrücken zu lernen, hätte ihm „*etwas gebracht*“, aber im Hinblick auf spätere Schulpraxis hält er diesen Zugewinn eher für hinderlich. Im Vorsprung selbst bereits vollzogener ästhetischer Erfahrung sieht der Student ein ausgrenzendes Moment und die Gefahr einer bereits vorgegebenen Distanz zu seinen Schülern. Sein Resümee faßt er so: „*Klavierausbildung sollte im Rahmen von Schulmusikstudium nicht vernachlässigt, aber auch nicht übertrieben werden. Ich finde, ein Musiklehrer sollte weitaus andere Qualitäten entwickeln, mehr so auf der pädagogisch-sensiblen Ebene mit Schülern umgehen können, als daß man meint, wenn man jetzt eine gute Fachpraktische Prüfung macht, hätte man auch Einfühlungsvermögen für eine Klasse, um Musik darzustellen.*“

3.2 Kann ich überhaupt noch „ich selbst sein“ beim Spielen?

Im Studium stößt Andreas H. auf ein „ganz anderes Bewußtsein“. Die ihm vertrauten Ebenen von Klavierunterricht — Gewichtsspiel, Entwickeln von Körpergefühl, Techniken der Entspannung sowie Auseinandersetzung mit Fragen der Interpretation — haben plötzlich ihren Stellenwert verloren. Die daraus folgende, tiefe Verunsicherung kommt in den Selbstaussagen von A. zum Ausdruck. Die neue Beziehung zwischen Lehrendem und Studierenden scheint zunächst ungeklärt. *„Wer bist Du hier überhaupt? Wie bist Du hier angesehen? Steht der [gemeint ist der neue Lehrer, die Verf.] auch wirklich voll hinter Dir und gibt er Dir 'ne gewisse Ruhe?“*

Wie enttäuschend! Künstlerische Ausbildung scheint nun gar nicht mehr auf ihn als Person ausgerichtet zu sein. *„Es gab 'ne gewisse akademische Schablone, die man auf alles setzen konnte.“*

Der „materielle“ Notentext beansprucht die gesamte Aufmerksamkeit: scheinbar objektiv Gegebenes, Pausen, rhythmische Strukturen. Eigenständige Interpretationsversuche werden — zumindest im Erleben des Studenten — vom Lehrenden zurückgedrängt. Damit scheint die Leitvorstellung von Andreas H., eine ganz bestimmte Beziehung zu einem Stück aufzubauen, daß *„sich das mit mir entwickelt“*, keine Realisierungschance mehr zu haben. Dem heimlichen, nicht offen ausgetragenen *Deutungskampf* entspringen Zweifel und Resignation. *„Kann ich überhaupt noch ich selbst sein beim Spielen?“*

Je seltener die Versuche der Verständigung über ästhetische Erfahrungen, das Austauschen von Vorstellungen über Interpretation werden, desto mehr erscheint Klavierausbildung darauf reduziert, spieltechnische Ungenauigkeiten bei der Umsetzung des Notentextes zu korrigieren. *„Ich hab eigentlich resigniert, hab mir gesagt: Gut, dann nehm ich den Unterricht nur als solches wahr. Der war ja eigentlich auch nur solches. Ich habe mich dann a u f m i c h s e l b s t z u r ü c k g e z o g e n, oder hab' das auch mit Freunden ausgetauscht, denen vorgespielt.“*

Im Klavierstudium ist für Andreas H. *„nichts Neues und Wesentliches“* hinzugekommen. Am meisten hat er geistige Anregungen vermißt, z. B. auch im Hinblick auf eine fundierte Anleitung zum Üben. *„Über Üben haben wir im Unterricht n i e gesprochen; also höchstens so Sachen wie ‚Standard-Übengeschichten‘, wie z. B. bei der Revolutionsetüde diese linke Hand, wie man da durch bestimmte Akkorde d a s technisch draufkriegt; aber es ist k e i n g e i s t i g e s Ü b e n oder so gewesen. Und ich habe eigentlich immer nach*

Methoden gesucht, w i e ich ganz anders üben könnte. Ich hatte immer das Gefühl: Du übst ganz unzulänglich, unkonzentriert. Du hast Nebel vor 'n Augen. Du spielst über etwas hinweg.“

Aus diesem deutlichen Mangelerlebnis heraus entwickelt der junge Mann nach und nach für sich selbst eine Methode sinnvollen Übens. Geleitet wird er von der Idee, den Ursachen häufig auftretender Fehler bei der Wiedergabe eines Stückes auf die Spur zu kommen. Er stellt sich selbst die Aufgabe, ganz konzentriert an einer Passage zu üben, setzt sich das Ziel, keinen einzigen Fehler zu machen und durchgehen zu lassen, in so ruhigem Tempo, „daß er das ganze Stück unter bewußter Kontrolle“ hat. „Und dann hab ich eigentlich gemerkt, daß das 'n Weg ist. So kann man rangehen, und damit kann man auch schon gewisse kleine Erfolge verzeichnen, indem man sich sagt: Geschwindigkeit ist gar nicht das Problem, die S c h n e l l i g k e i t i s t e i g e n t l i c h d i e F ä h i g k e i t l a n g s a m z u s p i e l e n.“

Klavierausbildung im Rahmen des Schulmusikstudiums, das war für Andreas H. allenfalls „'n Bekanntwerden mit 'ner anderen Welt, mit 'ner anderen Auffassung von Klavierspielen.“

4. Ausblick

Was können wir als Musikpädagogen aus den Versuchen der Reflexion eigener Lern- und Bildungsgeschichte von Musikstudierenden in der Lehrerausbildung lernen?

Zunächst vermitteln die dokumentierten Fallbeispiele — und über diese hinaus alle bislang bearbeiteten Interviews — eine allgemeingültige Einsicht: *die lebensgeschichtlich bedingte Kontextgebundenheit* von Klavierlernenden im Studium. Diese manifestiert sich sowohl dort, wo Personen in Beziehungsstrukturen involviert sind, als auch in Bereichen inhaltlicher, sachbezogener Auseinandersetzung.

So zeigt z. B. die Lerngeschichte von Günther W., daß die erste Ausbildungsphase während des Studiums bei Frau L. unbefriedigend verlaufen muß, weil sie zahlreiche Analogien zu negativen Erfahrungen im Klavierunterricht bei seinem Vater aufweist bzw. diese wieder aufleben läßt. Affinitäten zu früheren Kränkungen oder gar deren Wiederholungen — mangelnde Offenheit und „Psychoterror“ werden als Eigenschaften der Mutter *und* von Frau L. erlebt — wirken sich offensichtlich verhängnisvoll auf Beziehungsstrukturen

aus und verhindern Bildungsprozesse. Dagegen wirken Beziehungen, welche sich durch emotionale Balance, Wärme und Empathie auszeichnen, positiv auf Klavierlernen zurück und fördern menschlich-persönliche Entwicklung. Stellvertretend für zahlreiche ähnlich konstituierte Erfahrungen von Studierenden spiegeln dies die Erfahrungen Günther W.s mit der japanischen Klavierpädagogin wider.

Lebenskrisen — bei dem präsentierten Anschauungsbeispiel die schmerzhaft vollzogene (späte) Ablösung vom Elternhaus —, aus denen ein Individuum gestärkt hervorgehen konnte, spornen offensichtlich zu enormem Leistungseinsatz an, wie er prognostisch für Musikpädagogen zunächst kaum im Bereich des Möglichen gelegen haben mag. Gerade die mir bislang vermittelten, instrumentbezogenen Lebensgeschichten erheblich älterer Musikstudierender verweisen immer wieder auf diesen Sachverhalt.

Entfaltungsmöglichkeiten lassen sich offensichtlich dort von spezifischer Qualität nachweisen, wo frühere Bildungsbedürfnisse in vorangegangenen Lernphasen nicht ausgelebt werden konnten und nun im Studium Erfüllung finden. Ich denke hier etwa an die von Günther W. im Unterricht bei seinem Vater sowie bei Frau L. entbehrten *ästhetischen Herausforderungen*, welche, später positiv gelebt, die Intensität seiner Auseinandersetzung mit Musik und dem Klavier erheblich steigern konnte.

Gegenüber sich in „Klavier-Biographien“ widerspiegelnden individuellen Gegebenheiten, Motiven, Leitlinien, Lebensbezügen nehmen sich Lernziele, zu erfüllende Studiennormen (Regelstudienzeiten), aber auch nach wie vor noch traditionelle Literaturkanons, eigentümlich unflexibel aus.

Wer von uns hätte denn angesichts der zu Beginn des Studiums von Günther W. ausgewiesenen dürftigen (!) Voraussetzungen angenommen, daß er — wenn auch erst im 11. Semester — jemals eine glänzend bestandene Fachpraktische Prüfung im Hauptfach Klavier für die Sek. II vorzeigen könnte? Im Vergleich mit vorangegangener Klavierausbildung können im Klavierstudium für Musikstudierende in der Lehrerausbildung schmerzliche Reduktionen erfahrbar werden. Diesen empirischen Befund nehmen wir vermutlich nur ungern zur Kenntnis. Da er jedoch von Musikstudierenden in drei unterschiedlichen Regionen der Bundesrepublik Deutschland unabhängig voneinander thematisiert worden ist, müssen wir ihn ernst nehmen. Am Beispiel von Andreas H. läßt sich ablesen, daß der Bewußtseinshorizont von Studierenden den von Lehrenden überschreiten kann und daß deutlich artikuliert Herausforderungen zum „ästhetischen Dialog“ bzw. instrumentbezogenen „Bildungsgespräch“ mitunter nur sehr bedingt aufgenommen werden.

Hier scheint eine — über dieses Fallbeispiel hinausweisende — Annahme ihre Bestätigung zu erfahren: Lehrende, welche nicht bereit sind, sich im Diskurs und handelnd auf Prozesse der Reflexion von Lernerfahrungen ihrer Studierenden einzulassen, obwohl sie diese Erfahrungen mit konstituiert haben, bringen sich selbst um eigene Entwicklung und handeln an den Lernenden vorbei. Damit scheint zugleich das Problem künstlerischer Ausbildung am Klavier — und ich befürchte auch vieler anderer Ausbildungssituationen — benannt zu sein, und der Reichtum an Varianten, in welchen dieser empirische Befund — in den frühen Phasen Klavierlernens *und* im Studium — erscheint, ist faszinierend und erschreckend zugleich.

An dieser Stelle möchte ich noch einmal auf die skizzierten Anfänge klavierbezogener Lerngeschichten zurückblenden und zusammenfassen, was sich nach meiner Beobachtung bislang an ihnen ablesen läßt. Ich gehe dabei auf weitere mir bekannte Fallbeispiele mit ein:

Dort, wo die Erstbegegnung mit dem Instrument relativ früh erfolgte (zwischen dem 6. und 8. Lebensjahr), ist aus der Retrospektive *die Bestimmtheit durch nahestehende Personen der direkten Umwelt*, vornehmlich die *Macht des Vaters* von Studierenden als leidvolle Erfahrung mehrfach thematisiert worden. Die emotionale Umklammerung (z. B. Identifikation mit dem lustvoll musizierenden Vater) kann so vehement sein, daß sogar 9 (!) Jahre lang ein ungeliebter, Angst einflößender, physisch abstoßender Lehrer — als Freund des Vaters — ertragen wird, bis die Kraft zur Selbstbefreiung aus doppelter Fremdbestimmtheit sich herausgebildet hat. Für diese frühen Anfänge unter dem Zeichen großer Fremdeinwirkung gelten offenbar — unabhängig von der Dauer der ersten Phase des Klavierlernens — in besonderem Maße als grundlegende Strukturen individuelle Ablösungsmuster oder Alternativ-Strategien. Sie lassen sich deuten als Bedingungen der Konstitution von Eigenständigkeit.

Eine *Zwischen-Phase* des Freiseins von allen mit Klavierspielen belasteten Pflichtbindungen bildet sich häufig als Möglichkeit heraus, eine eigene, neue Beziehung zum Instrument, einen emotional bestimmten Umgang mit Musik zu konstituieren, nicht selten als „Gegen-Musik“ zu der vom Vater favorisierten.

Sinnerfahrungen in frühen Phasen Klavierlernens („Eins-Sein“ mit der Sache, „Erfüllte Zeit“) spornen zu enormem Leistungseinsatz an und scheinen tiefgreifende Spuren zu hinterlassen, welche sich später nie mehr verlieren.

Inwiefern also können Erkenntnisse pädagogischer Biographieforschung für Instrumentalpädagogen von Bedeutung sein?

Sie legen nahe, den individuellen Belangen und Gegebenheiten von Musikstudierenden mehr Aufmerksamkeit zu schenken und diese in ästhetische Praxis stärker miteinzubeziehen. Sie können dazu verhelfen, Vorurteile abzubauen; sie vermitteln Anregungen zur kritischen Selbst-Wahrnehmung und Selbst-Deutung von Instrumentalpädagogen. Haben wir diese nicht alle sehr nötig?

Anmerkungen

- 1 Ähnliches konstatiert Arno Combe in bezug auf Lehrer. Vgl. dazu in: A. Gombe, Alles Schöne kommt danach. Die jungen Pädagogen. Lebensentwürfe und Lebensgeschichten, Hamburg 1983, S. 25.
- 2 Über seine Voraussetzungen, Ziele und Methoden berichtete ich bereits in diesem Kreis. Vgl. dazu F. Grimmer, Künstlerische Ausbildung und Lebensgeschichte. Zur Konstitution persönlich bedeutsamer Lernprozesse im Klavierunterricht bei Musikstudierenden in der Lehrerbildung, in: Musikpädagogische Forschung, Bd. 7: Unterrichtsforschung, hrsg. von H. J. Kaiser, Laaber 1986, S. 71-86.
- 3 H. J. Heydorn, Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs (Bildungstheoretische Schriften, Bd. 3), Frankfurt 1980, darin: Überleben durch Bildung. Umriß einer Aussicht, S. 283ff. Diesen Prozeß „*fortschreitender Befreiung des Menschen zu sich selbst*“ zeigt Heydorn anhand unterschiedlicher historischer Stationen gesellschaftlicher Verfaßtheit und menschlichen Bewußtseins auf.
- 4 J. Henningsen, Autobiographie und Erziehungswissenschaft, Essen 1981, S. 11. Dort dokumentiert der Autor eindrucksvoll seine These: „*Lebenslauf ist Bildungsschicksal*“.
- 5 Ebd., S. 14.
- 6 Combe, S. 26.

Dr. Frauke Grimmer
Westfalenstraße 2
3500 Kassel