

# Musikunterricht mit Blasinstrumenten

Bläserklassen an allgemeinbildenden Schulen aus  
instrumentaldidaktischer Perspektive

Wissenschaftliche Arbeit im Rahmen der ersten Staatsprüfung für das Lehramt an  
Gymnasien

bei

Prof. Dr. Matthias Handschick (Themenstellung)

und

Prof. Dr. Michael Dartsch (Zweitkorrektur)

am

28. Juli 2017

vorgelegt von

Jakob Scherzinger

Karlstraße 19

79104 Freiburg

Jakob.Scherzinger@gmx.de

# Musikunterricht mit Blasinstrumenten

Bläserklassen an allgemeinbildenden Schulen aus instrumentaldidaktischer Perspektive

## Inhalt

1	Einleitung .....	1
2	Kernelemente einer Didaktik für Blasinstrumente .....	3
2.1	Atmung und Haltung.....	4
2.1.1	Physiologische Grundlagen der Atmung.....	4
2.1.2	Atemlehren des 20. Jahrhunderts.....	7
2.1.3	Atemlehren im Instrumentalunterricht.....	10
2.1.4	Das normale Bewegungsverhalten beim Musizieren .....	14
2.1.5	Atem und Körper .....	18
2.1.6	Westliche Körpererfahrungsmethoden .....	20
2.1.7	Fernöstlich-Asiatische Körpererfahrungsmethoden .....	25
2.1.8	Atem- und Bewegungsspiele.....	26
2.2	Ansatz und Tonbildung.....	28
2.2.1	Der Ansatz beim Blasinstrumentenspiel .....	29
2.2.2	Mund und Zunge in der Bläserpädagogik .....	31
2.3	Fingertechnik.....	33
2.3.1	Hand und Finger .....	33
2.3.2	Übungen zur Fingertechnik .....	35
2.4	Ganzheitlichkeit.....	37
3	Bläserklassen an allgemeinbildenden Schulen.....	39
3.1	Allgemeine Aspekte.....	40
3.1.1	Geschichte des Ensemblespiels.....	42
3.1.2	Musiklernen in Instrumentalklassen.....	45
3.1.3	Organisatorische Grundsätze des Musikunterrichts mit Blasinstrumenten.....	46
3.1.4	Bläserklassen als Kooperation von Schule und Musikschule.....	49
3.2	Didaktisches Leitbild des Musikunterrichts mit Blasinstrumenten .....	51
3.2.1	Inhaltsbereiche des Musikunterrichts mit Blasinstrumenten.....	51
3.2.2	Bläserklasse als allgemeinbildender Musikunterricht.....	52
3.2.3	Sinn-erfülltes Musizieren im Musikunterricht mit Blasinstrumenten.....	54
3.2.4	Bläserklassenunterricht als aufbauender Musikunterricht .....	57
3.2.5	Musikunterricht mit Blasinstrumenten und ästhetische Bildung .....	59
3.3	Bläserklassenkonzepte .....	64

3.3.1	Essential Elements.....	65
3.3.2	Addizio! .....	69
3.4	Musikunterricht mit Blasinstrumenten als Instrumentalunterricht .....	73
3.4.1	Zur Nachhaltigkeit des Musikunterrichts mit Bläsern .....	73
3.4.2	Zur Effizienz von Bläserklassenunterricht.....	76
3.4.3	Bläserklassenunterricht als Basiskurs für das Instrumentalspiel.....	79
3.5	Konsequenzen für die pädagogische Praxis.....	83
3.5.1	Integration der Kernelemente des Spielens von Blasinstrumenten in den Bläserklassenunterricht .....	83
3.5.2	Bläserklasse als integratives Unterrichtsprinzip.....	84
3.5.3	Formulierung allgemeiner Lehrziele in Bezug auf das aktive Musizieren im Unterricht .....	84
3.5.4	Anpassen der Unterrichtsliteratur .....	85
3.5.5	Angebot an Fort- und Weiterbildung erweitern .....	86
3.5.6	Kooperationen mit außerschulischen Einrichtungen fördern.....	86
3.5.7	Bereitstellung finanzieller Mittel .....	87
4	Zusammenfassung und Ausblick.....	88
5	Anhang.....	91
5.1	Abbildungen .....	91
	Literatur.....	119

# 1 Einleitung

Musikunterricht mit Blasinstrumenten unterscheidet sich auf Grund veränderter organisatorischer Rahmenbedingungen und durch das Hinzutreten neuer instrumentaldidaktischer Aufgabenbereiche und Ziele inhaltlich und methodisch-didaktisch vom regulären Musikunterricht.<sup>1</sup>

Bei fast allen Klassenmusizier-Modellen ergibt sich – vor allem auch aus Zeitgründen – die Schwierigkeit, das Instrumentlernen mit anderen musikalischen Tätigkeiten, wie sie für den allgemein bildenden Musikunterricht vorgesehen sind, zu verbinden und so einer Einseitigkeit des musikalischen Erfahrens vorzubeugen.<sup>2</sup>

Viel diskutiert ist auch die Frage, in welchem Verhältnis das Erlernen eines Instrumentes und das gemeinsame Musizieren im Klassenverband zu den Inhalten und Zielen des allgemein bildenden Musikunterrichts steht. Bislang fehlt diesbezüglich vor allem ein umfassendes Unterrichtsmodell, in dem die Ziele und Inhalte des Instrumental- und Ensembleunterrichts mit denen des schulischen Musikunterrichts integrativ zusammengeführt werden.<sup>3</sup>

Herausfordernd ist die Gleichsetzung von Klassenmusizieren und Musikunterricht, wenn gemeint ist, dass alle bildungsrelevanten Umgangsweisen mit Musik (also auch Rezeption und Reflexion) durch musikalische Praxis realisiert sein sollen.<sup>4</sup>

Die Gleichung „Klassenmusizieren = gut“ funktioniert lange als Substitut einer fundierten Ziel-Begründung und erwies sich dazu unter Hinweis auf etwaige Transfereffekte sogar als Marketingmaßnahme für Musikschulen oder Verlage.<sup>5</sup>

Wissen wir nicht alle, wie leicht sich im instrumentalen Gruppenunterricht Haltungs- und Ansatzfehler einschleichen, die später nur schwer zu korrigieren sind?<sup>6</sup>

Diese vorangestellten Zitate offenbaren bereits die Probleme des Musikunterrichts mit Blasinstrumenten<sup>7</sup> aus verschiedenen Perspektiven: Einerseits ist das ausschließliche Musizieren

---

<sup>1</sup> Buchborn 2011, S. 65.

<sup>2</sup> Bähr 2012, S. 166.

<sup>3</sup> Ebd., S. 26

<sup>4</sup> Geuen 2005, S. 36.

<sup>5</sup> Arendt 2009, S. 12.

<sup>6</sup> Welte 2012, S. 21.

<sup>7</sup> In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe *Musikunterrichts mit Blasinstrumenten* und *Bläserklassen(-unterricht)* synonym verwendet. Die Terminologien orientieren sich allgemein an den Begriffen, die Bähr 2012 einführt und wie sie im ersten Kapitel ausführlich beschrieben sind.

im Klassenverband schwer mit den allgemeinbildenden Zielen des Musikunterrichts zu vereinigen, andererseits können sich Schüler<sup>8</sup> im Klassenmusizierkurs leicht instrumentaltechnische Fehler aneignen; dadurch erscheint ein Bläserklassenunterricht aus instrumentaldidaktischer Perspektive wenig effizient. Vielerorts führt ein unverbundenes Nebeneinander von instrumentalem Gruppenunterricht, Ensemblespiel in der Bläserklasse und zeitlich reduziertem schulischem Musikunterricht zu einer Verschärfung dieser Probleme. Hier macht sich das Fehlen eines integrativen Unterrichtskonzeptes, wie dies in der musikpädagogischen Forschung schon länger gefordert wird, bemerkbar.<sup>9</sup> Die vorliegende Arbeit soll einen Beitrag zur Lösung eben jener Probleme leisten: Es soll die Frage beantwortet werden, wie ein Bläserklassenunterricht gestaltet sein muss, damit darin gleichermaßen instrumentaldidaktische und allgemeinbildende musikalische Ziele erreicht werden können.

Dafür müssen zuerst übergreifende instrumentaltechnische Standards formuliert werden, an denen sich ein Musikunterricht mit Blasinstrumenten aus instrumentaldidaktischer Perspektive orientieren kann: Die physiologischen und spieltechnischen Grundlagen des Blasinstrumentenspiels werden deshalb als Kernelement einer Didaktik für Blasinstrumente im ersten Teil der Arbeit zusammengetragen. Auch hier eröffnet sich das Problem, dass keine allgemeine Bläserdidaktik vorliegt, die den Musikunterricht mit Blasinstrumenten instrumentaltechnisch fundieren könnte. Deshalb sind die Grundlagen und Prinzipien des Blasinstrumentenspiels zuerst zu benennen, bevor man daraus Konsequenzen für die instrumentaldidaktische Arbeit mit Bläserklassen ziehen kann.

Der zweite Teil der Arbeit fokussiert schließlich den Bläserklassenunterricht an allgemeinbildenden Schulen: In Bläserklassen erlernen Jugendliche an vielen Schulen und in unterschiedlichen Organisationsformen ein Blasinstrument im Klassenverband. Diese Form der ersten Begegnung mit dem Blasinstrument bietet einige Vorteile, aber auch Nachteile: Ein Musikunterricht mit Blasinstrumenten wird weder der Idee des allgemeinbildenden Musikunterrichts, noch der allgemeinen Didaktik von Blasinstrumenten gerecht.<sup>10</sup> Außerdem wird ein Musikunterricht, in dem ausschließlich Klassenmusizieren stattfindet, aus musikalische-ästhetischer Perspektive kritisiert.<sup>11</sup>

Dieser zweite Teil der Arbeit gliedert sich folgendermaßen: Nachdem allgemeine Aspekte des Bläserklassenunterrichts benannt wurden, wird ausgehend von verschiedenen musikpädagogischen Standpunkten ein allgemeines Leitbild für die Didaktik der Bläserklasse formuliert und

---

<sup>8</sup> Um die Leserlichkeit zu verbessern, wird in der vorliegenden Arbeit der maskuline Begriff des Schülers als genderneutral verwendet und bezeichnet damit natürlich alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen. Gleiches gilt für Lehrerinnen und Lehrer

<sup>9</sup> Vgl. hierzu Buchborn 2011, S. 14; Geuen 2005, Striegel 2005 oder Rolle 2005, S. 66.

<sup>10</sup> Zu den Vorteilen vgl. Naacke 2010 oder Oster/Hosbach/Kruse 2012; Nachteile benennen Arendt 2009, Bähr 2012, Buchborn 2011 oder die der Arbeit voran gestellten Zitate.

<sup>11</sup> Vgl. Rolle 2005 oder Wallbaum 2005.

anhand von Bläserklassenkonzepte überprüft. Daraus ergeben sich bereits Anknüpfungspunkte für die sinnvolle Integration instrumentaltechnischer Inhalte in den Musikunterricht mit Blasinstrumenten. In einem abschließenden Kapitel werden schließlich Konsequenzen für die pädagogische Praxis zusammengefasst.

Die vorliegende Arbeit hat weder den Anspruch eine umfassende und allgemeine Didaktik für Blasinstrumente, noch eine komplette Didaktik der Bläserklasse zu liefern. Dafür fehlen empirische Befunde und fundierte wissenschaftliche Untersuchungen zu beiden Gegenständen. Vielmehr werden durch die Arbeit Probleme des Bläserklassenunterrichts aufgezeigt und daraus Lösungsvorschläge entwickelt. Es geht dabei allerdings nicht darum, eine pauschalierende Grundkritik am Musikunterricht mit Blasinstrumenten zu formulieren, sondern darum, einen Diskurs zu führen, der die Materie des Bläserklassenunterrichts in ihrem Facettenreichtum zusammenfassend betrachtet, und woraus vielseitig ausgerichtete Thesen für eine Verbesserung der Lehrmethoden im Musikunterricht mit Blasinstrumenten abgeleitet werden können. Diese müssten dann allerdings zuerst einer praktischen Umsetzung und schließlich einer forschenden Überprüfung standhalten.

## 2 Kernelemente einer Didaktik für Blasinstrumente

Die Schwierigkeit eine Didaktik für Blasinstrumente zu formulieren ergibt sich bereits daraus, dass diese Instrumentengruppe in zwei sehr unterschiedliche Untergruppen gegliedert ist. Besonders in ihrer Spieltechnik unterscheiden sich Holzblasinstrument teils erheblich von Blechblasinstrumenten. Deshalb ist ein Denken in zwei Dimension mancherorts unerlässlich: Vor allem bei der Tonbildung unterscheiden sich Blechblasinstrumente entscheiden von den Holzblasinstrumenten. Deshalb können die folgenden Überlegungen die einzelnen instrumentenspezifischen Fachdidaktiken nicht ersetzen. Vielmehr sollen die Ausführungen einen Rahmen spannen, in dem versucht wird, ausgehend vom menschlichen Körper Spieltechniken und -bewegungen des Bläusers abzubilden und auf eine Didaktik aller Blasinstrumente zu übertragen.

In der Auswahl der wichtigen Elemente des Blasinstrumentenspiels orientieren sich die Überlegungen im folgenden Kapitel an den Gedanken Wolfgang Rüdigers, der jüngst versucht hat, eine allgemeine Didaktik für Holzbläser zu formulieren.<sup>12</sup> Die darin benannten Kernbereiche werden aus blechbläserischer Perspektive ergänzt durch die Ausführungen von Claudia Schade.<sup>13</sup> Daraus ergeben sich insgesamt vier Bereiche, die ich als Kernelemente des Blasinstrumentenspiels näher beleuchtet werden: Atmung und Haltung, Ansatz und Tonbildung,

---

<sup>12</sup> Vgl. Rüdiger 2012.

<sup>13</sup> Vgl. Schade 2010.

Fingertechnik sowie ganzheitliche Aspekte. Nicht thematisiert – da in den Fachdidaktiken jeweils instrumentenspezifisch behandelt – werden: Intonation, Vibrato, Klangfärbung, Klangfarbenwechsel, Doppelzunge und Trillertechnik. Ebenso werden allgemeine instrumentaldidaktische Themen wie Üben, Motivation, Begabung, Sozialisation sowie neurowissenschaftliche und psychologische Hintergründe des Musizierens nur am Rande angesprochen.<sup>14</sup>

Um die einzelnen Kernelemente ausreichend beleuchten zu können, bedarf es zuerst einiger grundlegender geschichtlicher oder physiologischer Annäherungen, bevor daraus praktische Übungen abgeleitet werden, welche wiederum durch einen Blick in Instrumentalschulen ergänzt werden. Dabei sind Exkurse in Themen der Musikmedizin oder der philosophischen Praxis gewollt, um einen tiefgreifenden Eindruck der formulierten Kernelemente des Blasinstrumentenspiels zu vermitteln.

## 2.1 Atmung und Haltung

Die Grundlage für ein gutes Blasinstrumentenspiel bilden Atmung und Haltung. Mit dem Atem formen Bläser den Klang, dafür sind sie mit dem ganzen Körper aktiv. Gutes Atmen ist angewiesen auf eine offene und bewegliche Körperhaltung, in der Räume für die richtigen Atembewegungen freigestellt werden. Eine korrekte Haltung besteht im dynamischen Zusammenspiel verschiedener Muskeln, die den Körper gegen die Schwerkraft stabilisieren ohne zugleich zu verkrampfen. Die muskuläre Führung der Wirbelsäule und die elastische Anspannung von Rücken- und Bauchmuskulatur sind wesentliche Bestandteil für eine korrekte bläserische Atembewegung.<sup>15</sup>

### 2.1.1 Physiologische Grundlagen der Atmung: Parow und Scheufele-Osenberg

Dass Atmung und Haltung sich gegenseitig bedingen, stellte bereits der Mediziner Julius Parow (1901–1985) fest. Er entwickelte ab den 1950er Jahren eine medizinische Atemtherapie zur Behandlung von Atemerkkrankungen, deren Ursachen er im Versagen einer unzulänglichen Atmung sah: Um asthmatische Leiden oder Bronchitis zu vermeiden oder zu therapieren, ist eine normale Atembewegung unbedingt notwendig. In seinem Buch *Die Heilung der Atmung*

---

<sup>14</sup> Hier verweise ich auf die Einführungen von Busch 2016 oder Dartsch 2014 als Überblick über die Themen. Vertiefend gibt Mantel 2001, Mahlerlert 2006 oder Schwarzenbach/Bryner-Kronjäger 2005 Einblicke in das Üben im Instrumentalunterricht, Petrat 2007 beschäftigt sich mit motivationalen Aspekten, Ernst 1999 und Mahlerlert 2011 formuliert verschiedene Lernfelder und Methoden des Instrumentalunterrichts und Petrat 2001 beleuchtet psychologische Aspekte.

<sup>15</sup> Vgl. Rüdiger 2012, S. 7-9.

beschreibt er deshalb die Normalatmung ausführlich und erläutert die Physiologie des Atemapparates:<sup>16</sup> Atmen erfolgt mit Hilfe der im Inneren des Rumpfes gelegenen Muskeln der Brustwand und des Zwerchfells, die durch ihr Anspannen den Brustraum vergrößern, wodurch Sauerstoff in die Lunge eintritt; durch die Entspannung der Muskeln verkleinert sich der Brustraum wieder und es kommt zum Ausatemvorgang. Normales Atmen erkennt man dadurch, dass sich beim Einatmen der Brustkorb nicht in senkrechter Richtung, sondern der Rumpf von der Mitte – der Taille – aus spindelförmig weitet und beim Ausatmen wieder dementsprechend enger wird, wie dies Abbildung 1<sup>17</sup> zeigt. Eine aufrechte Haltung der Wirbelsäule, wie in Abbildung 2 dargestellt, ist die Voraussetzung für eine normale Atembewegung: Diese sichtbaren Bewegungen des Rumpfes resultieren daraus, dass sich beim Einatmen die sogenannten Atemmuskeln anspannen, das Zwerchfell sich dadurch kuppelartig nach unten wölbt, während der Brustkorb dem Zwerchfell an seinem unteren Rand, der sich geringfügig in horizontaler Richtung weitet, den erforderlichen Halt gibt. Der Bauchmuskelschlauch wird beim Einatmen in alle Richtungen gedehnt und zieht sich beim Ausatmen ebenso elastisch wieder zusammen, wodurch die Kuppel des nachgebenden Zwerchfells wieder hochgebogen wird; schematisch dargestellt in Abbildung 3. Durch die brustraumerweiternde Wirkung der Atemmuskeln werden die Lungen beim Einatmen gedehnt, wodurch sie sich mit Luft vollsaugen. Beim Entspannen der Atemmuskeln ziehen sie sich wieder elastisch zusammen und schieben so in der Ausatmung die Luft wieder aus den Lungen. Parow spricht von einem zweigeteilten Atemrhythmus: dem „Atemzug, bei dem die Lungen durch Anspannen der Atemmuskeln gespannt und gefüllt werden, und der anschließenden Atempause unter Entspannung von Muskeln und Lungen.“<sup>18</sup> Die Atemsteuerung erfolgt über die Nase: Das reibungslose Durchströmen der Luft wird nur dann gewährleistet, wenn man den Atem bis in die Rachenkuppel spüren kann; die Nasenflügel sollen dabei beim Einatmen zusammen- und beim Ausatmen leicht auseinander gehen. „Das korrekte Atmen mit der Nase bringt man am besten mit der Vorstellung zuwege, die Luft ‚in der Nase‘ und ‚mit der Nase‘ von vorne bis ganz hinten ‚hin und her‘ zu bewegen.“<sup>19</sup> Julius Parow leistete mit seiner Atemtherapie bereits einen bedeutenden Beitrag zum viel diskutierten Begriff der Atem- oder Tonstütze:<sup>20</sup> Beim Tonansatz (also beim geführten Ausblasen zur Überwindung eines Blasdruckes bei Blasinstrumenten) spannen sich die Atemmuskeln, die Lunge und außerdem die Bauchmuskulatur an. Durch diese Anspannung weitet sich der Brustkorb, die Taille wird hingegen vom Zwerchfell herausgedrückt. Dabei leistet der angespannte Bauchmuskelschlauch dem Zwerchfell Widerstand und stabilisiert dieses, wie in Abbildung 4 dargestellt.

---

<sup>16</sup> Vgl. Parow 1981.

<sup>17</sup> Diese und folgende Abbildungen finden sich im Anhang der Arbeit und sind in einem Abbildungsverzeichnis aufgeführt.

<sup>18</sup> Parow 1981, S. 14.

<sup>19</sup> Ebd., S. 15.

<sup>20</sup> Vgl. hierzu bspw. Kreuzer 2009.

Solange der Ton klingt, bleibt diese Spannung bestehen. Dabei verengt sich die Taille - und nur sie! -, dem minimalen Atemverbrauch entsprechend, ganz langsam. Auf diese Weise werden Form und Weite des Brustraumes -, und des Rumpfes - gehalten und die Feinregulierung des Atems beim Anblasen der Stimmlippen durch die Lungen ermöglicht und gesichert. Den perfekten Minimalatem des Sängers gibt es nur unter dieser Voraussetzung. In diesem Halten der Weite besteht die vieldiskutierte Atem- oder Tonstütze, eine Bezeichnung, die besser durch Atemgehalt ersetzt werden sollte.<sup>21</sup>

Wolfgang Rüdiger greift die Ideen Parows auf und definiert Stütze „als die von der Tonvorstellung geleitete muskuläre Steuerung der Ausatemluft durch flexible Haltungsspannung in Brustkorb, Zwerchfell und Bauchmuskulatur; noch kürzer: als elastisches Beibehalten der Einatemweite beim musikalischen Ausatmen.“<sup>22</sup> Mit der Bedeutung und Wirkung der Atemstütze setzten sich bereits früh Gesangspädagogen intensiv auseinander.<sup>23</sup> Aber auch bei Instrumentalpädagogen, insbesondere bei Bläsern, entwickelten sich vermehrt ein physiologisches und medizinisches Erkenntnisinteresse über den Umgang mit der Atemstütze.<sup>24</sup> Meist werden die Konzepte von Gesangspädagogen auf das Instrumentalspiel übertragen; bedauerlicherweise wird dabei oft vernachlässigt, dass beim Spielen von Blasinstrumenten der Blasdruck größer als beim Singen ist. Nur in wenigen Atemlehren wird auf die veränderten physiologischen Bedingungen beim Blasinstrumentenspiel eingegangen.

In diesem Zusammenhang ist *Die Atemschule* von Margot Scheufele-Osenberg, einer Schülerin Julius Parows, besonders bedeutsam.<sup>25</sup> Sie stellt zuerst fest, dass viele Studierende „über die negativen Auswirkungen einer nicht vorhandenen Grundschulung in Atemtechnik klagen, was sich bei Sängern und Instrumentalisten in einer Vielzahl von Gesundheitsschädigungen zeigt und zu einer Verschlechterung ihrer Leistung durch falsche Stützmethoden führen kann.“<sup>26</sup> Deshalb entwickelte Scheufele-Osenberg auf den Grundlagen der Parowschen Überlegungen eine Grundschulung in Atmung, Haltung und Stimmstütze für Instrumentalisten und Sänger. Wie Parow sieht sie die Zwerchfellatmung als optimalen Atemtypen: Das aktive Zusammenziehen des Zwerchfells bewirkt eine Abflachung seiner kuppelartigen Form, wodurch der Inhalt der Brusthöhle vergrößert und der Bauchhöhleninhalt komprimiert wird; es kommt zur Einatmung. Wenn sich das Zwerchfell beim Einatmen senkt, kontrahiert und senkt sich der Beckenboden und übernimmt die Aufgabe des Antagonisten des Zwerchfells. Um diese opti-

---

<sup>21</sup> Parow 1981, S. 18.

<sup>22</sup> Rüdiger 2012, S. 9.

<sup>23</sup> Vgl. hierzu Dürckheim 1981, Egenolf 1974, Husler/Rodd-Marling 1987, Martiessen-Lohmann 1988, oder im Überblick Scheufele-Osenberg 1998, S. 163-176.

<sup>24</sup> Vgl. hierzu Gallenmüller 2004, Kreutzer 2010 oder Richter 1997.

<sup>25</sup> Scheufele-Osenberg 1998.

<sup>26</sup> Ebd., S. 11.

male Einatmungsstellung zu erreichen, müssen Beckenboden und Zwerchfell parallel übereinander liegen. Hohlkreuzstellungen, wie in Abbildung 5 dargestellt, erschweren die Zwerchfellatmung. Abbildung 6 zeigt neben der Hohlkreuzstellung eine Haltung mit Rundrücken, nach unten zeigende Rippen (Brustkorbstellung) und durchgedrückte Beine. Die Folgen dieser Haltung sind eine fehlende Querspannung, keine Weitung der Mitte des Rumpfes, kaum Dehnung der Atemräume, Verminderung der hinteren unteren Lungenbezirke und eine unphysiologische Kompression der Lunge von vorne nach hinten durch einen verminderten Durchmesser des Brustkorbraumes. Dadurch wird die Zwerchfellatmung wesentlich erschwert. In Abbildung 7 zeigt Scheufele-Osenberg eine korrekte Haltung: die Wirbelsäule ist gerade und das Becken aufgerichtet, sodass Zwerchfell und Beckenboden parallel übereinander liegen. Dafür sind die Beine etwas angewinkelt, damit das Kreuzbein aufgerichtet wird. Nur durch diese aufrechte Haltung ist eine uneingeschränkte Arbeit der Atemmuskeln gewährleistet. Neben den Bauch- oder Abdominalmuskeln sind die sogenannten Hilfsmuskeln (Flanken-, Rücken-, Zwischenrippenmuskeln) bedeutsam für das Ausmaß der Zwerchfellbewegung. Die Atmung kann nur funktionieren, wenn die Bauchwand, insbesondere an den Flanken, flexibel nachgibt. Durch eine schwache Bauchdecke, wie in Abbildung 6 zu sehen, ist eine vertikale Abwärtsbewegung des Zwerchfells bei der Einatmung nicht möglich und die Bewegungsfreiheit des Zwerchfells dadurch eingeschränkt.

Die Atemstütze definiert Scheufele-Osenberg im Parowschen Sinne als ein elastisches Spannhalten, an dem sämtliche Elemente, die das Zwerchfell umgeben, also Brustkorb, Rücken, Seiten, Vorderbauch und Wirbelsäule, beteiligt sind. Dabei erfolgt die Luftabgabe im Gegensatz zum gewöhnlichen Ausatmen nicht unter einem Nachlassen der Spannung der Atemmuskulatur, sondern im Gegenteil unter Haltung einer verstärkten Querspannung.<sup>27</sup> Zum Training dieses elastischen Spannhaltens schlägt Scheufele-Osenberg verschiedene Übungen mit einem Bogen, wie in Abbildung 8 zu sehen, vor: Während man den Bogen spannt wird eingeatmet, wobei man das Absenken des Zwerchfells und das Weiten des mittleren Rückenraumes deutlich spüren soll. Danach führt man die gespannte Bogensehe langsam zu ihrer Ausgangsposition zurück und bläst die Luft dabei langsam und gleichmäßig aus. Das elastische Spannhalten, bzw. die Atemstütze sollte dabei bewusst empfunden werden.

### 2.1.2 Atemlehren des 20. Jahrhunderts: Kofler, Schlawffhorst/Andersen und Middendorf

Parallel zu den Atemschulen mit medizinisch-physiologischem Hintergrund, entwickelten sich im 20. Jahrhundert verschiedene Atemlehren, die sich auf die Natürlichkeit und das Existenziale des Atems beziehen und eine physiologische, geistige sowie seelische Umwälzung

---

<sup>27</sup> Vgl. Ebd., S. 90 f.

durch eine korrekte Atmung versprechen. Eine wichtige Rolle in der Herausbildung dieser Atemschulen spielte Leo Koflers Buch *Die Kunst des Atmens*, worauf sich nahezu alle Atemlehren des 20. Jahrhunderts beziehen.<sup>28</sup> Die Methode Koflers beruht u.a. auf dem Grundsatz, dass die unnatürliche Beanspruchung der Muskeln des Halses, des Kehlkopfes sowie des Schulter-Nacken-Bereichs beim Atmen zu vermeiden ist und die Atmung mit der vereinten Tätigkeit aller Atemmuskeln am besten funktioniert. Der Atemvorgang wird vom Zwerchfell – als wichtigster Atemmuskel – im Verbund mit den Zwischenrippenmuskeln gesteuert. Diese sogenannte Costa-Abdominalatmung ist für Kofler der einzig erstrebenswerte Atemtypus. Ausgehend von den Koflerschen Atemübungen entwickelten die beiden Musikerinnen Clara Schläffhorst (1863-1945) und Hedwig Andersen (1866-1957) eine ganzheitliche Atem-, Stimm- und Sprachtherapie, die Atem, Körperbewegung und Stimme in rhythmischen Einklang bringen soll: Der natürliche Atem- und Bewegungsrhythmus soll sich auf das Singen und Instrumentalspiel einerseits regenerierend, andererseits leistungssteigernd auswirken und stressbedingten Spielproblemen von Musikern entgegenwirken.<sup>29</sup> Die Grundlage der Schule Schläffhorst-Andersen bildet der *dreiteilige Atem- und Bewegungsrhythmus*: Der natürliche Atemrhythmus besteht darin aus dem Spannen der entsprechenden Muskeln sowie dem Absenken des Zwerchfells beim Einatmen in einer ersten Phase, dem Aufsteigen des Zwerchfells beim Ausatmen als zweite Phase und einer Atempause als Moment des Lösens und zur Voraussetzung für den Beginn einer neuen Einatemphase. Werden die drei Atemphasen nicht vollständig ausgeführt, kommt es zu Disrhythmien und Erschöpfungszuständen; die häufig fehlende Atempause und der dadurch fehlende Moment des Lösens begünstigt eine Verkrampfung der Atemmuskulatur. Die konsequente Einhaltung des dreiteiligen Atemrhythmus führt zu einem ganzheitlichen Aufbau der grob- und feinmotorischen Spannungsabläufe im ganzen Körper, wodurch der Ausatemvorgang verlängert werden kann und sich gleichzeitig ein unwillkürlicher Impuls zur tiefen Einatmung durchsetzt. Besonders beim Spielen von Blasinstrumenten ist ein willkürlich geregeltes, langes Ausatmen gepaart mit einem kurzen, aber tiefen Einatemvorgang von großer Bedeutung. Die Schläffhorst-Andersen-Methode zeigt, wie man durch die Einhaltung des dreiteiligen Atemrhythmus den Ausatemvorgang verlängern kann, ohne dass dabei die Atemmuskulatur verkrampft. Zur Einübung des natürlichen Atemvorgangs entwickelten Clara Schläffhorst und Hedwig Andersen bestimmte Übungen: Durch Gewichtsverlagerung und spezielle Bewegungsabläufe werden Atmung und Bewegung so aufeinander abgestimmt, dass sich beide rhythmisieren. Dabei stellt sich ein der Bewegung angepasster dreiteiliger Atemrhythmus ein, der in den Übungen automatisiert wird und deshalb auch in Stresssituation abgerufen werden kann. Die Arbeitsweise Schläffhorst-Andersens ist

---

<sup>28</sup> Kofler 1992.

<sup>29</sup> Vgl. Schläffhorst/Andersen 1996. Eine gelungene Einführung in die Arbeitsweise der Schläffhorst-Andersen-Schule gibt Saatweber 2007 oder ausführlicher Lang/Saatweber 2011.

geprägt vom bedingten Einklang von Körper und Atmen: Die Bewegungen der Arme unterstützen bei vielen Übungen den Ein- bzw. Ausatemvorgang. Das seitliche Anheben der Arme bis zur Waagrechten befördert die Einatmung durch die Nase, das Zurückführen der Arme an den Körper dient der Unterstützung einer korrekten Ausatmung. In den Atempausen werden die Arme gelockert und entspannt. Die Bewegung der Arme soll das Zwerchfell unterstützen und dadurch einen tiefen Einatemvorgang und ein korrektes Ausatmen garantieren. Die Übungen sind im Stehen, Sitzen, Liegen oder unter Zuhilfenahme von Gymnastikbällen zu absolvieren.<sup>30</sup> In den 1920er Jahren gingen weitreichende Wirkungen von der Schule Schlaffhorst-Andersen aus und die Atemlehre erhielt Einzug in medizinisch-therapeutische Praxis. Zahlreiche Publikationen zur Integration des Atems in unterschiedlichen Heilungsmethoden unterstreichen die Bedeutung der Schule Schlaffhorst-Andersen.<sup>31</sup>

Bedeutsam ist auch die Atemschule Ilse Middendorfs (1910-2009): Die Gründerin des Institutes für Atemtherapie und Atemunterricht entwickelte in den 1980er Jahren eine Atemlehre, die sie *Der Erfahrbare Atem* nennt.<sup>32</sup> Im Mittelpunkt der Lehre steht das Bewusstmachen des eigenen Atemvorgangs: Die Atmung soll weder willkürlich gesteuert, noch unbewusst sein. Den Schlüssel zum *Erfahrbaren Atem* fasst Middendorf in folgendem Satz zusammen: „Wir lassen unseren Atem kommen, wir lassen ihn gehen und warten, bis er von selbst wiederkommt.“<sup>33</sup> Durch das Auflegen von den Händen auf verschiedene Körperbereiche soll die eigene Atembewegung gespürt werden, wie dies Abbildung 9 zeigt. Empfinden, Sammeln und Atem sind die Grundlagen für diese Übungen, wobei Middendorf drei Hauptatemräume und drei Atemrichtungen unterscheidet. Der untere Atemraum umfasst Becken und Beine; aus ihm gewinnen wir die Tragkraft, ähnlich wie die Wurzeln eines Baumes. Der mittlere Atemraum erstreckt sich von der Nabelhöhle bis zum sechsten Rippenring; er enthält das Zwerchfell als wichtigsten leiblichen Bestandteil und lässt sich mit dem Stamm eines Baumes vergleichen. Über dem mittleren Raum entfaltet sich der obere Atemraum, der den Wipfeln eines Baumes entspricht. Der obere Atemraum umfasst den Schultergürtel, Arme, Hals und Kopf. Abgeleitet von der Metapher des Baumes zur Veranschaulichung der Atemräume, lässt sich in der Middendorf-Schule eine vertikale und eine horizontale Atem-Achse unterscheiden: Das Ausatmen verläuft aus dem Vitalraum vertikal und ist mit aufrichtender, belebender, kräftigender Wirkung aufsteigend oder mit lösender, beruhigender Wirkung absteigend. Der horizontale Atemvorgang hingegen stiftet Kontakt zur Außenwelt, die uns allseitig umgibt. Partnerübungen, Übungen mit Dehnungen, Bewegungen aus dem Atem heraus und einfühlende Übungen mit den Händen

---

<sup>30</sup> In Saatweber 2007, S. 75-128 sind die Übungen der Schlaffhorst-Andersen-Methode detailliert beschrieben.

<sup>31</sup> Auf alle Atemlehren der 1950er und 1960er Jahre einzugehen, würde den Rahmen der Arbeit sprengen, deshalb vgl. hierzu im Überblick Rüdiger 1995, S. 149-153.

<sup>32</sup> Middendorf 1984.

<sup>33</sup> Ebd., S. 19.

prägen die Arbeitsweise der Middendorf-Schule. Einige dieser Übungen sind in Abbildung 10 dargestellt.

### 2.1.3 Atemlehren im Instrumentalunterricht: Terlusologie, der musikalische Atem und Atem-Tonus-Methode

Durch die Verbreitung der Atemlehren nach dem zweiten Weltkrieg fand das Thema Atem zunehmend Eingang in die Instrumentalpädagogik: Die Pianistin Hildegard Langer-Rühl (1911-1990) integrierte den Atem als Grundlage für einen weichen und doch klaren Anschlag in ihren Klavierunterricht.<sup>34</sup> Als Schülerin von Clara Schläffhorst und Hedwig Andersen gründete sie an der Wiener Musikhochschule den Lehrgang *Atem-, Stimm- und Bewegungslehrgang für Instrumentalisten*. Einer ihrer Schüler, der Soloflötist der Wiener Symphoniker Robert Wolf, betont in seinem Beitrag *Atempädagogik im Instrumentalunterricht* die Bedeutung des Zusammenhangs von Instrumentalunterricht und Atemschulung.<sup>35</sup>

Ebenso Einzug in den Instrumentalunterricht findet die von Christian Hagena auf der Grundlage der Typenlehre des Violinisten Erich Wilk entwickelte Atemlehre *Terlusologie*.<sup>36</sup> Diese nicht unumstrittene<sup>37</sup> Atemlehre geht davon aus, dass es zwei Atemtypen mit bestimmten, festgelegten Eigenschaften gibt: Einatmer, deren aktiver Vorgang das Einatmen ist, und Ausatmer, die den Einatemvorgang passiv erleben und der aktive Teil der Atmung das Ausatmen ist. Die Atemtypen werden durch den Stand der Sonne bzw. des Mondes bei der Geburt und durch bestimmte Körpertests bestimmt.<sup>38</sup> Dementsprechend werden die beiden Atemtypen als *lunar* bei großem Mondeinfluss oder als *solar* bei Sonneneinfluss benannt. Solare Personen sind Ausatmer, lunare Einatmer. Die Typenlehre der *Terlusologie* hat einen Einfluss auf nahezu alle Bereiche des Körpers und die verschiedenen Atemtypen sollen sogar unterschiedliche Essgewohnheiten haben. Hagena erkennt bei den beiden Typen unterschiedliche Verhal-

---

<sup>34</sup> Vgl. hierzu Langer-Rühl 1963, ausführlich Skopal 2011.

<sup>35</sup> Vgl. Wolf 1990.

<sup>36</sup> Unter dieser Bezeichnung wird die Atemlehre im deutschsprachigen Raum vermarktet. Das Kunstwort setzt sich aus den lateinischen Wörtern *terra* (Erde), *luna* (Mond) und *sol* (Sonne) zusammen. (Vgl.: Hagena 2000, S. 16 f.)

<sup>37</sup> Zur Kritik an der Terlusologie vgl. beispielsweise Beyer 2012, der anhand einer empirischen Untersuchung feststellt, dass die Vorteile der Terlusologie für die Gesangspädagogik wissenschaftlich nicht haltbar sind. Auch Janatzek 2017 zieht die Terlusologie als Beispiel einer Pseudowissenschaft heran.

<sup>38</sup> Die Berechnung des Atemtyps erfolgt auf der Grundlage eines Prozentualsystems der polaren Energien am Geburtstag: Der höchste Stand der Sonne am 21.6. wird mit 100% gleichgestellt, der tiefste Stand der Sonne am 21.12. mit 1%. Die Sonnenergie nimmt ab dem 21.12. täglich um 0,5% zu, bevor sie ab dem 21.6. wieder abnimmt. Die daraus entstehende Sonnengerade wird von der Mondgerade geschnitten, die in 14-tägigem Rhythmus geradlinig zu- und abnehmend ist, wie Abbildung 11 zeigt. Bei Vollmond ist die Mondenergie 100%, bei Neumond 1%. Aus der Beziehung der beiden Werte kann man den Atemtyp berechnen: Überwiegt die Energie des Mondes im Moment der Geburt, so ist man lunar, überwiegt die Energie der Sonne, bezeichnet man den Atemtyp als solar. Ist ein Mensch also am 21.6. bei Neumond geboren, so hat er 100% Sonnenenergie und 1% Mondenergie und ist eindeutig dem solaren Atemtyp zuzuordnen.

tensweisen und Körperhaltungen; beispielsweise empfiehlt er eine optimale Sitz- oder Stehposition für lunare, bzw. solare Atemtypen, wie in den Abbildungen 12 bis 15 zu sehen. Im Instrumentalunterricht soll ein Bewusstsein für den eigenen Atemtyp entwickelt werden: Bei solaren Ausatmern soll die Passivität des Einatemvorgangs betont und die aktive Ausatmung soll trainiert werden. Lunare Einatmer sollen dementsprechend umgekehrt vorgehen: Bei ihnen erfolgt das Ausatmen passiv und das Einatmen als aktiver Vorgang. Für das typengerechte Atmen hat Christian Hagena verschieden Übungen entwickelt, die in Abbildung 16 bis 21 zu sehen sind. Beim Spielen von Blasinstrumenten sind eine typengerechte Atmung und Haltung wichtige Bestandteile: Lunare Einatmer stehen mit angehobenem Kopf und durchgedrückten Knien rechtsbetont auf der Verse, Ausatmer stehen linksbetont auf dem Fußballen, die Knie sind locker, der Kopf zeigt leicht nach unten, wodurch ein leichter Rundrücken entsteht. Der Ausatmer atmet meist zu viel ein, weshalb das Einatmen passiv durch das einfache Loslassen der vorher verengten Bereiche erfolgen sollte: Die Luft dann tritt ohne wissentlich einzuatmen durch den Mund ein. Beim lunaren Typen erfolgt das Einatmen aktiv, sprich der Brustkorb wird schräg nach oben gedehnt, und das Ausblasen erfolgt nun durch das Loslassen des so entstandenen Überdrucks in der Lunge.<sup>39</sup> Im Instrumentalunterricht ist es zwingend notwendig, dass Lehrer und Schüler sich über die Unterschiede der beiden Typen bewusst sind und die entsprechende typengerechte Haltung und Atmung betonen. Finden typengerechte Schüler und Lehrer zusammen, so ist dies der Optimalfall; falls nicht, sollte keinesfalls der eigene Atemtyp auf den Schüler übertragen werden, da dies sonst zu einer unendlichen Verkettung von Haltungs- und Atmungsfehlern führen kann. Beim Spielen von Blasinstrumenten ist es vor allem auch die typengerechte Stellung der Gelenke, welche große Auswirkungen auf Klang und Tonerzeugung hat. Besonders beim Spiel von Querflöten, die durch ihren Querbau eine Eigenheit darstellen, ist auf eine typengerechte Gelenk- und Körperstellung zu achten: Solare Flötisten haben den Körperschwerpunkt auf dem linken Fuß, die Flöte wird mit den Fingern in einer Rundhaltung gehalten und der Kopf ist beim Spielen leicht gesenkt. Bei lunaren Flötisten sind die Fingerrundgelenke gebeugt, der Kopf ist angehoben und die Oberarme so dicht wie möglich am Körper. Auch beim Spielen anderer Blasinstrumente sollte die Handhaltung beim solaren Spieler möglichst gebeugt, beim lunaren Musiker gestreckt sein. Prinzipiell gilt: Je größer das Gelenk, desto wichtiger wird die Einhaltung der typengerechten Gelenkstellung.<sup>40</sup>

Die Terlusologie zeigt, dass typengerechtes Atmen zum allumfassenden Wohlbefinden beiträgt und bei korrekter Umsetzung auch beim Instrumentalspiel förderlich ist.

---

<sup>39</sup> Vgl. Brusniak 2014, S. 60.

<sup>40</sup> Vgl. Hagena 2000, S. 173 f.

Dass beim Instrumentalspiel eine Einheit von Körper, Klang und künstlerischem Ausdruck besteht, betont Wolfgang Rüdiger in seiner Atemschule *Der musikalische Atem*.<sup>41</sup> Er thematisiert den Atem als Teilaspekt des musikalischen Körpers und als Grundfunktion aller musikalischen Vortragsphysiologie. Wolfgang Rüdiger hat in seiner Atemschule nicht bloß die rein praktische Funktion des Atmens als Mittel zum Instrumentalspiel im Blick, sondern betont auch das Musikalische des Atemvorgangs: Der Atem fungiert als Einsatz-Impuls beim Zusammenspiel, dient der Tempofindung, nützt als subtiles Gestaltungsmittel für Übergänge oder Tempowechsel und findet nicht zuletzt Einzug als Thema der Musik des 20. Jahrhunderts.<sup>42</sup>

Die Notwendigkeit das Thema Atem im Instrumentalunterricht – nicht nur von Bläsern – zu thematisieren, ist auch dessen mimetischer Funktion geschuldet: Rüdiger bezeichnet *mimetisches Atmen* als vollkommene körperlich-seelische Angleichung des Atemgeschehens an die Musik. Dadurch werden die Interpretation und der musikalische Ausdruck intensiviert; Mensch und Musik verschmelzen.

Durch die Atmung werden nicht nur der musikalische Ausdruck und die Interpretation unterstützt, sondern der Atemvorgang hilft im Instrumentalunterricht ebenso syntaktische Zusammenhänge, Phrasen, Interpunktionen und musikalische Ruhepunkte zu erkennen:

All diese Hinweise deuten auf eine grundsätzliche analytische Funktion des Atmens, mit dessen Hilfe man elementare musiktheoretische Kenntnisse physiologisch sinnvoll vermitteln und erlernbar machen kann. Analyse, Formen-, Satz- und Harmonielehre können vom Atem- und Körpererleben her auf ein ganz neues, physiologisches Fundament gestellt werden.<sup>43</sup>

Um die musikalische Atemschulung in den Instrumentalunterricht zu integrieren, schlägt Rüdiger verschiedene Übungen vor, in denen der natürliche Zugang zum Atmen durch die vielen Atemimpulse des Alltags erfolgt:<sup>44</sup> Strecken und Dehnen, Lachen und Stöhnen, Seufzen und Gähnen, Blasen und Pfeifen, Schnuppen, Schnüffeln und Schniefen, Husten und Schneuzen, Suppe kühlen, Hände wärmen, Kerze ausblasen oder zum Flackern bringen, Pustebumen wegblasen, Seifenblasen erzeugen, Fensterscheiben oder Brille anhauchen, eine Feder durch Blasen in der Luft halten und vieles mehr. Daneben ist die Verbindung von Atem und Stimme eine natürliche Zugangsweise zur musikalischen Ausdrucksgestaltung: Durch Singen, Summen, Schreien, Weinen oder Flüstern können die Schüler ihren Gefühlen freien Lauf lassen.

---

<sup>41</sup> Rüdiger 1995.

<sup>42</sup> Vgl. hierzu beispielsweise die Laut- und Atemgedichte Georg Rühms, Antonin Artaud oder der berühmten Dadaisten Huga Ball, Kurt Schwitters u.a. Auch Ligeti (*Aventures, Nouvelle Aventures*), Berio (*Sequenza III, Sinfonia*) und Dieter Schnebel (*Maulwerke*) thematisieren den Atem in ihren Kompositionen. Lachenmann (*temA für Stimme, Flöte und Violoncello*), Kagel (*atem für einen Bläser*), Globokar (*Atemstudie für Oboe solo*), Holliger (*Atembogen für Orchester*), Nono (*Das atmende Klarsein*) und Stockhausen (*Atembogen für Orchester*) sind weitere Beispiele.

<sup>43</sup> Rüdiger 1995, S. 100.

<sup>44</sup> Vgl. ebd.

Die Bedeutung einer lösenden Ausatmung lässt sich mit verschiedenen Lautbildungen auf ‚sch‘, ‚hu‘ oder ‚fff‘ üben; das bewusste Einatmen durch die Nase kann durch verschiedene Bilder angeregt werden: das Riechen an einer Blume, Beschnupern, Schnüffeln, Schniefe, Nase-Hochziehen, etc. Mit den Übungen zum Ein- und Ausatmen können dann musikalische Atemgeschichten oder kleine Lautgedicht erfunden werden. Übungen à la Middendorf, Schlaffhorst/Andersen und Parow ergänzen die Schule Wolfgang Rüdigers.

Ausgehend von den bereits beschriebenen Überlegungen von Ilse Middendorf entwickelten die Flötistin Regular Schwarzenbach und die Atempädagogin Letizia Fiorenza mit der Methode Atem-Tonus-Ton eine eigene Atem- und Körperlehre.<sup>45</sup> Sie richten die Aufmerksamkeit in ihrer Atemschule auf das Zusammenspiel von Atmung, Haltung und Bewegung: Die Aufmerksamkeit liegt dabei auf einem bewusst erlebten Fundament des Unterkörpers, welches einen entspannten Oberkörper trägt. Mit der Atem-Tonus-Ton-Methode erlernt der Bläser, seinen ganzen Körper bewusst einzusetzen und die Kraft dort zu mobilisieren, wo sie ist, und die Leichtigkeit dort entstehen zu lassen, wo sie nötig ist.<sup>46</sup> Dafür entwickeln Schwarzenbach und Fiorenza spezielle Übungen, die sich ohne besonderen Aufwand in das tägliche Musizieren einbauen lassen und deshalb auch gut in den Instrumentalunterricht integriert werden können. Zur Kraftentwicklung an Beinen und Becken empfehlen sie spezielle Übungen zur bewussten Bodenhaftung: Durch die Gewichtsverlagerung zwischen den beiden Beinen soll der Kontakt zum Boden zuerst erspürt und dann mit dem Ausatemvorgang kombiniert werden. Vorerst findet diese Übung ohne, später mit Instrument statt, wie in Abbildung 22 zu sehen. Nachdem der Zusammenhang von Füßen, Beinen und Atem erfahren wurde, soll die Bewegung verkleinert werden und die Gewichtsverlagerung erfolgt, ohne dass sich die vertikale Körperachse verschiebt oder ein Bein den Boden verlässt. Die Gewichtsverlagerung und der Druck des Fußes auf den Boden lässt das Einatmen entstehen, mit der Aufrichtbewegung atmet der Bläser wieder aus, bzw. spielt einen beliebigen Ton auf dem Instrument. Im Stehen wird die Verbindung zwischen Boden und Beinen bewusstgemacht, im Sitzen soll die Kraft der natürlichen Atembewegung aus dem Becken erfolgen. Um die für eine Zwerchfellatmung bewusste innere Haltung zu trainieren, schlagen Schwarzenbach und Fiorenza Beckenübungen vor: Zuerst wird die Achtsamkeit auf das Becken gelenkt, indem der Bläser bewusst im Sitzen das Gewicht zwischen den beiden Sitzbeinhöckern verlagert. Wenn das Becken leicht nach hinten gekippt wird, spürt man einen Widerstand zwischen Sitzbeinhöcker und Stuhl. Beim Ankämpfen gegen diesen Widerstand soll eingeatmet, beim Entspannen ausgeatmet werden. Weitere Übungen zur Kräftigung der Atemmuskulatur sind Bestandteil der Methode Atem-Tonus-Ton.<sup>47</sup>

---

<sup>45</sup> Schwarzenbach/Fiorenza 2007.

<sup>46</sup> Vgl. ebd. 2007, S. 6 f.

<sup>47</sup> Vgl. hierzu Schwarzenbach/Fiorenza, S. 15-35.

## 2.1.4 Das normale Bewegungsverhalten beim Musizieren: physiologische Grundlagen und Funktionelle Bewegungslehre

Dass eine richtig ausgeführte Atmung mit einer korrekten Körperhaltung in einem direkten Zusammenhang steht, zeigen bereits viele der beschriebenen Atemschulen, -therapien und -lehren. Worin die optimale Haltung beim Instrumentalspiel besteht und wie durch eine optimale instrumentenspezifische Bewegungsabfolge Überlastungsbeschwerden präventiv vermieden werden können, erkundet das noch junge Forschungsgebiet der Musikermedizin. Die Basis jeder Prävention bildet eine der Physiologie des Körpers angepasste Spielhaltung; dabei sollte eine Überbelastung der Wirbelsäule durch statische Zwangshaltungen ohne Bewegungsmoment vermieden und die Überlastung der Wirbelsäule durch dynamische Bewegungen minimiert werden. Im Stehen lässt sich dies durch eine Vergrößerung der Standfläche – schulterbreiter Stand – bei aufrechter Körperhaltung, einer Asymmetrie zwischen den Extremitäten in Beziehung zum Rumpf und durch ein ständiges Wechseln der Standfläche verhindern.<sup>48</sup> Eine ausgewogene Verteilung der Belastung auf Bandapparat und Muskeln bilden dabei die Grundlage einer physiologisch optimalen Körperhaltung: Dafür ist eine ständige Muskelaktivität und ein ausgewogenes Muskelspiel erforderlich; eine Schwäche der Rumpfmuskulatur führt zu Haltungsschwäche. Für eine optimale Haltung im Stehen gelten die Prinzipien der Ökonomie: Die Gewichtsverteilung sollte sich im Lot befinden, wie in Abbildung 23 dargestellt, die Bandscheiben sind dabei zuständig für die Haltearbeit und dafür, übermäßigen, punktuell stattfindenden Bewegungsausschlägen entgegenzuwirken. Länger anhaltende Fehlhaltungen führen zur Überlastung des Bandapparates und zu Schädigungen im Bereich der Wirbelsäule. Auch bei der Haltung im Sitzen sollten unphysiologische Belastungen vermieden werden: Eine lotgerechte Positionierung, bei der das Becken nicht nach vorne gekippt ist, bildet eine physiologisch optimale Sitzhaltung, wie sie Abbildung 24 zeigt.

Beim Instrumentalspiel kommt durch das Halten des Instrumentes zusätzlich die Schwierigkeit des physiologisch korrekten Umgangs der Arme hinzu: In der Bewegung der Arme soll das Prinzip der Ökonomie gelten und körpernahe Armbewegungen unter möglichst geringem Einsatz der Armmuskulatur der Regelfall sein. Zum Halten des Instrumentes müssen im Zusammenhang mit der Aufrichtung des Körpers auch die Hebelkräfte berücksichtigt werden. Diese Kräfte werden umso größer, je weiter das Instrument vom Körper entfernt ist. Trotz des hohen Gegengewichtes sollte das Becken nicht nach vorne geschoben werden und gleichzeitig der obere Rücken nicht nach hinten ausweichen, wie in Abbildung 25 dargestellt. Vielmehr ist auch bei einer größeren Hebelwirkung durch vermehrte muskuläre Arbeit eine aufrechte und dynamische Körperposition einzuhalten, wie Abbildung 26 zeigt.<sup>49</sup>

---

<sup>48</sup> Vgl. Lahme/Klein-Vogelbach/Spirgi-Gantert 2000, S. 27.

<sup>49</sup> In diesem Punkt widersprechen sich Spahn 2015 und Lahme/Klein-Vogelbach/Spirgi-Gantert 2000. Claudia Spahn fordert, die Körperhaltung allseits im aufrechten Zustand zu belassen (vgl. Spahn 2015,

Prinzipiell ist die ökonomische Körperhaltung dadurch definiert, dass sie nur ein Minimum an muskulärer Aktivität benötigt: Die Extremitäten arbeiten dabei weitestgehend mit dem Einsatz der Schwerkraft; vermehrte statische Muskelarbeit führt zu erhöhtem Kraftaufwand und dadurch zur Verminderung des Wirkungsgrades. Grundsätzlich können wir fünf wesentliche Punkte für eine physiologische Körperhaltung beim Instrumentalspiel formulieren:<sup>50</sup>

- (1) Der Musiker soll sich beim Instrumentalspiel wohlfühlen.
- (2) Die Körperhaltung soll so gewählt werden, dass der Musiker sein Instrument spielend erlernen kann.
- (3) Für Arme und Beine muss völlige Bewegungsfreiheit gewährleistet sein.
- (4) Ein Minimum an Muskelaktivität bedingt eine ökonomische Körperhaltung.
- (5) Um eine harmonische Einheit von Instrument und Körper aufrecht zu erhalten, sind übertriebene Bewegungen zu vermeiden.

Die Anpassung auf die individuellen physiologischen Gegebenheiten des Schülers beim Lernen eines Instrumentes sollten ebenso berücksichtigt werden wie die unterschiedlichen Bauarten und die dadurch bedingten verschiedenen Haltungen. Zwar bringt jeder Instrumentalschüler unterschiedliche physiologische Bedingungen wie die Länge und Proportionen von Wirbelsäule und Extremitäten, Stellung von Schulter- und Beckengürtel oder unterschiedliche muskuläre Begebenheiten mit sich, trotzdem kann man für die Holz- und Blechblasinstrumente Grundregeln zur Körperhaltung formulieren:<sup>51</sup> diese bestehen in einem stabilen Stand, bei dem das Gewicht gleichmäßig auf beiden Beinen verteilt wird. Um eine physiologisch optimale Körperhaltung im Stehen zu erzielen, sollten die Knie deshalb leicht gebeugt sein, der Oberkörper daran aufrecht und entspannt anschließen, sodass die Körperdynamik erhalten bleibt, wie in Abbildung 27 zu sehen. Für eine optimale Aufrichtung im Sitzen bildet eine gleichmäßige Gewichtsverteilung auf die beiden Sitzbeinhöcker die Basis für alle Bewegungsabläufe beim Musizieren. Sowohl im Sitzen, als auch beim Spielen im Stehen sollten Bläser darauf achten, dass die Aufrichtung des Oberkörpers an einer sogenannten Lotlinie, die entlang der Halswirbelsäule als Verlängerung des Halses bis vor dem Ohr nach oben verläuft, erfolgt. Dabei besteht insbesondere beim Spielen von Blasinstrumenten die Gefahr, dass die Musiker den Mund zum Instrument führen – wie in Abbildung 28 dargestellt – und nicht umgekehrt das Instrument zum Mund hinführen. Dadurch entsteht ein Rundrücken, dem durch das Training der tiefen Haltemuskulatur des Schultergürtels vorgebeugt werden kann. Die Haltemuskulatur kann beispielsweise durch den ‚Brustkorb 8er‘ trainiert werden, wie in Abbildung 29 zu sehen: Beide Handrücken liegen am Brustkorb an, welcher wiederum eine liegende 8 nachzeichnet.

---

S. 30 f.), Albrecht Lahme führt am Beispiel eines Trompeters vor, dass das Zurückbeugen des Oberkörpers die Zwerchfellstütze verstärken kann (vgl. Lahme/Klein-Vogelbach/Spirgi-Gantert 2000, S. 171).

<sup>50</sup> Vgl. Lahme/Klein-Vogelbach/Spirgi-Gantert 2000, S. 32.

<sup>51</sup> Siehe ebd., S. 169-182.

Für einige Blasinstrumente müssen aufgrund der instrumententspezifischen Bauart Körperhaltungen eingenommen werden, die nicht der ursprünglichen Physiologie des Körpers entsprechen. Besonders schwierig ist die Einhaltung einer physiologisch korrekten Körperhaltung beim Spielen der Posaune: Die rechte Ober- und Unterarmmuskulatur wird beim Posaunisten aus zugtechnischen Gründen besonderen Belastungen ausgesetzt. Die Posaune sollte deshalb mit der linken Hand und einem festen Griff gehalten werden. Beim Spiel in 6. und 7. Lage ist besonders darauf zu achten, dass sich der Posaunist möglichst wenig bewegt und nicht nach rechts ausweicht.<sup>52</sup> Eine tiefe stabilisierende Muskulatur der Wirbelsäule ist beim Posaunenspielen deshalb sehr gefordert; Übungen zur vollen Streckung des Rückens, wie in Abbildung 30 zu sehen, stärken diese Muskeln.

Die Haltung des Hornisten wiederum zeichnet sich durch eine große Natürlichkeit aus. Trotzdem sollte darauf geachtet werden, dass insbesondere die Schulter der im Schalltrichter befindlichen rechten Hand des Hornisten nicht nach oben gezogen wird. Insbesondere die Stabilität des Oberkörpers bei gleichzeitiger Weite und Flexibilität des Brustkorbs bedingt eine optimale Haltung für Hornspieler. Übungen wie in Abbildung 31 dargestellt, trainieren die für die Haltung benötigten Muskeln: Während man eine Brücke auf einem Gymnastikball ausführt, werden beim Ausatmen die Arme über dem Brustkorb gekreuzt und beim Ausatmen wieder zur Seite geöffnet.

Beim Spielen von Blechblasinstrumenten, die aufgrund ihrer Bauart und ihres Gewichtes nur im Sitzen gespielt werden sollten (Tuba und Euphonium), ist darauf zu achten, dass eine ausbalancierte Haltung im Lot eingehalten wird. Falls dies nicht möglich ist, helfen eine Anpassung des Mundstückrohres an die Körpergröße oder ein spezieller Tubastuhl. Übungen, wie sie Abbildung 32 zeigt, sind für den Tubisten ein gutes Training, um die Weite des Bauchraumes im Sitzen zu gewährleisten.

Bei den Hozblasinstrumenten ist vor allem die Haltung der Querflöte problematisch: Durch das Anheben der Arme auf der rechten Seite, damit die Querflöte im rechten Winkel zur Körperlängsachse steht, kommt es zu einer ungünstigen Drehung der Wirbelsäule, die schnell zu Fehlbelastungen führen kann. Deshalb sollte beim Spielen der Querflöte darauf geachtet werden, dass der Kopf nicht zur Flöte hingeführt wird, die Flötenspitze nicht zu weit nach unten zeigt oder die Arme nicht zu hoch gehalten und dadurch auch die Schultern nach oben gezogen werden.<sup>53</sup> Für eine optimale Körperhaltung der Querflöte wird der Kopf leicht nach rechts geneigt, wobei die Körperachse gerade bleibt. Dafür ist eine ausgeprägte Muskulatur der Halswirbelsäule nötig. Übungen wie beispielsweise das Anheben des Kopfes in Rückenlage, zu sehen in Abbildung 33, helfen dem Querflötisten die Halswirbelsäule zu stärken. Grundsätzlich gilt für die Querflötenhaltung auch das, was für alle anderen Instrumente gilt: Die physiologisch

---

<sup>52</sup> Vgl. Lahme/Klein-Vogelbach/Spirgi-Gantert 2000, S. 170 f. oder Spahn 2015, S. 223 f.

<sup>53</sup> Vgl. Lahme/Klein-Vogelbach/Spirgi-Gantert 2000, S. 171 ff. oder Spahn 2015, S. 232 f.

optimale Haltung ist als Ausgangspunkt für Bewegung aufzufassen und sollte deshalb nicht statisch, sondern flexibel anpassbar sein.<sup>54</sup> Eine ähnlich asymmetrische Haltung wie die der Querflöte ist die Körperhaltung des Fagottisten: Durch die Position der rechten Hand auf den Grifflöchern und den Haltewinkel des Instrumentes sind die Hände und der Schultergürtel besonders belastet. Das Vorziehen der Schulter sollte beim Spielen vermieden werden. Durch ergonomische Hilfsmittel (Schultergurt, Daumenstütze oder spezieller S-Bogen) kann der Fagottist einer allzu starken Anpassung des Körpers an das Instrument entgegenwirken.

Alt- und Tenor-Saxophon<sup>55</sup>, Oboe und Klarinette sind sich hinsichtlich ihrer Haltungs- und Bewegungsfragen ähnlich: Die symmetrische Ausrichtung vor dem Körper wird als angenehm empfunden und die optimale Haltung orientiert sich an der Natürlichkeit der Körperphysiologie. Verspannungen in der Halswirbelsäule sowie im Schulter-Arm-Bereich sollten vermieden werden, vielmehr ist ausreichend Stabilität in der Brustwirbelsäule und die Aufrichtung des Beckens wichtig für eine korrekte Atemführung. Übungen wie der sogenannte ‚Korkenzieher‘ trainieren die aufrechte Haltung für das Spielen von symmetrisch nach vorne gehaltene Holzblasinstrumente: Im Sitzen zieht der Kopf die gesamte Wirbelsäule in die Länge, dabei sollte die Halswirbelsäule nicht überstreckt werden und der Kopf sollte nicht in den Nacken fallen, wie in Abbildung 34 dargestellt.

Prinzipiell sollten die beschriebenen Haltungsübungen zuerst ohne Instrument durchgeführt und die in diesen ‚Trockenübungen‘ gewonnenen Erkenntnisse dann am Instrument überprüft werden. Je länger der Instrumentalist Fehlhaltungen einnimmt, desto schwieriger wird es, diese zu beheben. Deshalb ist „die Prävention möglicher ‚Spielunarten‘ oder ‚Spielschäden‘ im frühestmöglichen Stadium [...] das oberste instrumentalpädagogische Gebot.“<sup>56</sup>

Um Fehlhaltungen zu vermeiden, geht das therapeutische Konzept der *Funktionellen Bewegungslehre* von einem normalen Bewegungsverhalten des gesunden Menschen – einer hypothetischen Norm – aus.<sup>57</sup> Dieses Leitbild ermöglicht dem Therapeuten, Abweichungen im Bewegungsverhalten zu erkennen und zu therapieren. Die hypothetische Norm basiert auf einer ökonomischen und differentiellen Bewegung des gesunden Körpers. Ziel der *Funktionellen Bewegungslehre* ist es, ein ökonomisches Bewegungsverhalten zu erzielen, um die Belastungen auf den Bewegungsapparat so gering wie möglich zu halten. Die *Funktionelle Bewegungslehre* hat dafür den Begriff der *Ökonomischen Aktivität* geprägt: Mit einem Minimum an Kraft soll der Musiker ein optimales Erscheinungsbild in Haltung und Bewegung erreichen, wie in Abbildung 35 im Vergleich mit anderen Haltungsarten zu sehen ist. Um die *Ökonomische Aktivität* zu

---

<sup>54</sup> Vgl. Lahme/Klein-Vogelbach/Spirgi-Gantert 2000, S. 173.

<sup>55</sup> Da in Bläserklassen zuerst mit dem Alt-Saxophon begonnen wird und selten auch Tenor-Saxophon gespielt wird, gehe ich nur auf dieses Instrument ein. Bariton- und Sopransaxophon werden in der Regel erst von geübten Instrumentalisten gespielt. Gleiches gilt für Sonderinstrumente wie Bassklarinetten, Englischhorn, Kontrafagott, Bassposaune, etc.

<sup>56</sup> Lahme/Klein-Vogelbach/Spirgi-Gantert 2000, S. 175.

<sup>57</sup> Vgl. hierzu ebd., S. 11–23 oder ausführlicher Spirgi-Gantert/Suppé 2005.

erreichen, ist es nötig, dass der Körper die nötige Muskelaktivität vorprogrammiert, indem man sich Bewegungen, Rhythmen und Klänge vorstellt und sie vorausspürt. Auch die Schwerkraft hat in der *Funktionellen Bewegungslehre* einen entscheidenden Einfluss auf eine ökonomische Haltung und die Art der muskulären Aktivität: Die Muskulatur sollte möglichst hubfrei – also nicht gegen die Schwerkraft – arbeiten. Zwar findet die *Funktionelle Bewegungslehre* vorwiegend in der therapeutischen Praxis Verwendung, doch ist es für den Instrumentalisten und den Musikpädagogen gleichermaßen wichtig, ein besseres Verständnis für die Faktoren, welche Einfluss auf Haltung und Bewegung nehmen, zu gewinnen. Erst wenn der Instrumentallehrer die Grundlagen einer physiologisch optimalen Haltung kennt, kann er zwischen normaler und anormaler Bewegung unterscheiden und bei vorhandenen Haltungs- und Bewegungsproblemen therapeutische Anweisung geben oder auf geeignete Maßnahmen hinweisen. Insbesondere beim Spielen von Blasinstrumenten ist der Einsatz eines gesunden Körpers ein wichtiges Mittel, um aus einem guten Musiker einen ausgezeichneten Musiker – einen Künstler – zu machen. Die Einheit von Körper und Musik bilden eine wichtige Grundlage für gutes und in jeglicher Hinsicht gewinnbringendes Musizieren.

### 2.1.5 Atem und Körper: Der musikalische Körper und Hara

Die Wechselwirkungen von künstlerischem und körperlichem Handeln beschreibt Wolfgang Rüdiger in seinem Übungsbuch *Der musikalische Körper*.<sup>58</sup> Rüdiger bezeichnet darin den Atem als integrale Brücke zwischen Körper und Musik:

Bewusstes Atmen aus dem Geist der Musik macht einerseits auf den Körper aufmerksam, den es sensibilisiert, und intensiviert andererseits die Klang- und Ausdrucksgestaltung vom Einzelton und Einzelakkord über die musikalische Geste bis zu großformalen Spannungsverläufen. Musikalisch-körperliche und körperlich-musikalische Aspekte verschränken sich dabei, der Atem offenbart sich als integrale Brücke zwischen Körper und Musik und als musikalisches Phänomen, in dem sich Prinzipien und Parameter musikalischer Gestaltung wie Spannung und Lösung, Tempo – Metrum – Rhythmus, Dynamik, Phrasierung, Artikulation und Klangfarbe sinnfälliger widerspiegeln. So ist Musik die beste Möglichkeit ‚zu Atem zu kommen‘ im doppelten künstlerisch-körperlichen Sinne.<sup>59</sup>

Rüdiger betont die körperliche und künstlerische Funktion von Atem als Quelle allen Ausdrucks und entwickelt Beispiele zum musikalischen Atmen zwischen Körpererfahrung und

---

<sup>58</sup> Rüdiger 2007.

<sup>59</sup> Ebd., S. 15.

Kunstgenuss.<sup>60</sup> Er stellt außerdem praktische Übungen zusammen, die durch Bodenkontakt, Kopfausrichtung und Zentrierung in der Körpermitte zur freien Verfügbarkeit des musikalischen Körpers führen sollen:<sup>61</sup> Einen stabilen und beweglichen, elastisch-reaktionsbreiten Stand findet man beispielsweise durch ein bewusstes Pendeln im Sinne der Feldenkrais-Methode (siehe weiter unten) und unter genauer Beobachtung des eigenen Atems. Der hüftbreite, stabile und zugleich elastische Stand ist die erste Bedingung für freies Musizieren. Daneben ist die Haltung des Kopfes entscheidend für eine verlängerte Ausatmung beim Blasinstrumentenspiel. Die korrekte Ausrichtung des Kopfes erlangt man, indem man beim verlängerten Ausatmen den Brustkorb weitet und dabei die Wirbelsäule abwechselnd nach hinten biegt und streckt. Die essentielle Formel für eine korrekte Kopfhaltung entnimmt Rüdiger der Alexander-technik: „Möge dein Kopf nach vorne und nach oben gehen, auf dass dein Rücken sich länge und weite.“<sup>62</sup>

Um eine Körper-Klang-Einheit zu finden, schlägt Rüdiger vor, in der Stille den Atemgeräuschen zu lauschen. Dadurch verlängert sich die Ausatmung und der Körper findet zur eigenen Körpermitte. Dieses verlängerte Ausatmen kann mit der Rezitation von Eichendorffs Gedicht *Mondnacht* mit wohltönender Stimme und musikalischem Körper, mit Atemhauch und ausgebreiteten Armen einhergehen. Das geführte Einatmen soll hingegen beispielsweise mit Gerhard Rühms *atemgedicht* geübt werden:<sup>63</sup> Mit dem geöffnetem Mund wird bewusst ein kaum hörbares ‚h(a)‘ gehaucht, dabei wird das Weiten des unteren Rückens bei der korrekten Einatmung durch das Anlegen der weichen Hände in der Höhe des Lendenwirbels kontrolliert. Das Kernstück eines musikalischen Körpers bildet Rüdigers Ansicht nach ein zentriertes, geschehen lassendes Musizieren. Um eine Zentrierung in der Körpermitte zu erreichen, verweist er auf die japanische Hara-Philosophie, die das Zentrum aller Kraft im Unterbauch verortet. Der Bauch ist zugleich Schwerpunkt aller Bewegung und die Mitte des leibseelischen Daseins, dessen Energie, Einstellung und Ausrichtung sich in der Einheit mit dem Kopf und dem Körper ergibt. Hara verleiht Stabilität, Ruhe sowie Kraft und ist deshalb gleichermaßen für Sänger als

---

<sup>60</sup> Siehe ebd., S. 16–23. Rüdiger führt beispielsweise Pauline Oliveros Atemimprovisation *Deep Listening* an, bei der der Klang des Atems als Grundlage einer Gruppenimprovisation dient, oder Ernst Jandls Atemgedicht *gute nacht gedicht* zur Übung des musikalisch-körperlichen Ausatmens.

<sup>61</sup> Ebd., S. 25–31.

<sup>62</sup> Ebd., S. 27.

<sup>63</sup> Da dieses Gedicht in der weiteren Arbeit nochmals eine Rolle spielen wird, sei an dieser Stelle der Anfang abgedruckt:

*h (einatmen)*

*h (ausatmen)*

*h (einatmen)*

*h (einatmen)*

usw.

auch für Bläser die Basis aller Klangerzeugung: Alle Musiker benötigen eine innere Zentrierung, um musikalische Energieströme und Spannungsbögen realisieren zu können.<sup>64</sup> Im *musikalischen Körper* formuliert Rüdiger Übungen, um den Hara-Bereich im untern Rumpf zu erspüren: Im geerdeten Stand atmen man tief ein, während die Hände unter dem Bauchnabel und auf dem unteren Rücken aufliegend die Muskelbewegungen und Weitung der Taille erspüren. Die Ausatmung erfolgt mit leicht geöffnetem Mund auf ein stimmhaftes oder stimmloses ‚s‘ und kann mit einem akzentuierten ‚f‘ oder einem weichen ‚w‘ abgewechselt werden. Nach mehrmaligem Akzentuieren und Verklingenlassen der Konsonanten können wir ein Halten der Weite im Bauch und Rücken – die Atemstütze als Spezialform der Hara-Zentrierung – feststellen.

Vorstellungen wie die einer Pyramide, eines Sockels, eines Stehaufmännchens oder eines Baumes, dessen Wurzelwerk mit jedem Atemzug in den Boden und dessen Krone in den Himmel wächst, veranschaulichen sehr schön das Gefühl der atmenden Hara-Zentrierung.<sup>65</sup>

Als Hara-Übungen eignen sich im Instrumentalunterricht insbesondere Stimm-, Sprech- und Rezitierübungen, beispielsweise als musikalische Wort-Improvisation mit den Klängen der Konsonanten w, f oder s, musikalischem Lachen oder durch Sprachspiele wie sie Klaus Peter Dencker zusammenstellt.<sup>66</sup>

### 2.1.6 Westliche Körpererfahrungsmethoden: Alexandertechnik, Feldenkrais und Dispokinesis

Viele moderne Körpererfahrungsmethoden greifen die Grundlagen der Hara-Philosophie auf und erweitern sie in verschiedenen Bereichen. So setzte die Alexandertechnik beispielsweise nicht in der Leibesmitte an, sondern beginnt mit der Kontrolle von Kopf, Hals und Nacken, um die Zentrierung des Körpers zu erreichen. Diese Kontrolle wirkt sich wiederum auf Atmung und Haltung insgesamt aus. Frederick Matthias Alexander, der Gründer der Alexander-Technik, betont in seinen Ausführungen die Einheit von Körper und Psyche als Grundlage für einen bewussten Gebrauch des menschlichen Körpers.<sup>67</sup> Oftmals ist ein beachtlicher Teil unserer alltäglichen, gewohnheitsmäßigen und instinktiven Verhaltensmuster, kurz: unsere Gewohnheiten, fehlgeleitet und vom Ergebnis her nicht wünschenswert. Hier setzt die *Alexandertechnik* an: Die Methodik besteht darin, stereotype Reaktionsmuster nicht zu korrigieren, sondern zu unterlassen. Wenn beispielsweise die Ursache für den Verlust der Rezitationsstimme – wie

---

<sup>64</sup> Vgl. Rüdiger 2007, S. 65–68 oder ausführlicher Dürckheim 2003.

<sup>65</sup> Rüdiger 2007, S. 67.

<sup>66</sup> Dencker 2002, beispielsweise eignet sich dazu die *W-Klange* von Fulda: „Weh! Weh! Wer weissagt wohl was werden wird? Wir Wahrheit weiter wirrem Wahne weichen? Usw.“ (Dencker 2002, S. 152)

<sup>67</sup> Vgl. Alexander 1988 oder speziell für Musiker: Alcantara 2005.

es bei Alexander selbst der Fall war – in der unzweckmäßigen Beanspruchung der Hals-Nacken-Muskulatur durch ein Zurückziehen des Kopfes liegt, wird diese Haltung nicht verbessert, sondern das stereotypische Verhalten gänzlich versucht zu unterlassen. Eine dynamische Ausrichtung des gesamten Organismus ist das Ziel der *Alexandertechnik*: Die Aufwärtsrichtung des Kopfes und des Rückens, während gleichzeitig die Füße fest im Boden verwurzelt sind, siehe Abbildung 36, bedingen in der *Alexandertechnik* einen korrekten Gebrauch des Körpers.<sup>68</sup> Die richtige Körperhaltung bewirkt bei Musikern eine Entspannung auch während Stresssituationen, was sich wiederum positiv auf Atmung und Tonstütze auswirkt. Beim Spielen von Blasinstrumenten ist vor allen Dingen auf die Kopfbewegung, das Stehen und Sitzen im Sinne der *Alexandertechnik* zu achten:<sup>69</sup> Der Kopf liegt dabei auf einem freien Hals und sollte auf dem Oberkörper leicht zu bewegen sein. Horizontale Kopfbewegungen sollten sich bewusst an einer durch die Ohren verlaufenden imaginären Linie orientieren. Dadurch wird die Streckung bzw. Weitung des Oberkörpers begünstigt und es wird verhindert, dass der Kopf auf den Hals drückt. Besonders das Tragen von Gurten, beispielsweise beim Spielen von Klarinetten oder Saxophonen, verhindert eine freie Haltung des Halses. Prinzipiell gilt beim Anheben von schweren Gegenständen oder Instrumenten, beispielsweise von Tuba oder Euphonium, dass die Zentrierung in der Körpermitte erhalten bleiben sollte und der Musiker nach ‚oben‘ denkt, damit das Gewicht des Instruments den Spieler keinesfalls zu Boden zieht. In gleicher Weise besteht dies beim Spielen von Blasinstrumenten im Stehen: Im schulterbreiten, aufrechten Stand sind die Knöchel, Knie und Hüftgelenke frei und die Länge im Rücken sollte erhalten bleiben. Der Musiker denkt nach ‚vorne‘ und ‚oben‘ und vermeidet es, sich über den Notenständer nach unten zu beugen. Durch das Üben mit dem Rücken an der Wand oder vor dem Spiegel kann eine zu stark nach vorne gebeugte Haltung vermieden werden. Die korrekte Sitzhaltung im Sinne der *Alexandertechnik* ist in Abbildung 37 dargestellt: Das Gewicht des Körpers ruht auf den Sitzbeinen, das Becken ist ausbalanciert und die Längung der Wirbelsäule bleibt aufrechterhalten. Beugt man sich nach vorne, beispielsweise wenn der Notenständer weit weg vom Stuhl steht – also zum Umblättern der Noten oder beim Spielen einer Bassklarinette – sollte man sich aus den Hüftgelenken heraus nach vorne lehnen, ohne dabei die Längung der Wirbelsäule zu verlieren, wie Abbildung 38 zeigt. Während des Sitzens stehen die Füße flach auf dem Boden und die richtige Höhe des Stuhles vermeidet ein Zusammensacken des Oberkörpers. Keilkissen können eine aufrechte Körperhaltung erleichtern, da dadurch das Becken weiter nach vorne gekippt wird. Für eine korrekte Sitzhaltung sollte man vermeiden, dass sich der Kopf zum Mundstück hinbewegt, beispielsweise bei Tubisten oder Tenorhornisten, und deshalb die Hals-Nacken-Muskulatur unnötig beansprucht wird. Auch Sa-

---

<sup>68</sup> Vgl. Lamprecht 1999, S. 28-30

<sup>69</sup> Vgl. hierzu Plönnens 2013.

xophonisten, Querflötisten und Hornisten sind besonders anfällig für eine fehlerhafte Sitzhaltung im Sinne der *Alexandertechnik*. Immer wieder hängen sie aufgrund der Konstruktion ihrer Instrumente schräg auf ihren Stühlen; der Kopf ist deshalb nach vorne gebeugt und der Hals nicht mehr frei.

Das Leitbild der *Alexandertechnik* geht von einem umfassenden Gebrauch des menschlichen Selbst – bezogen auf das Arbeiten des Organismus im Allgemeinen – aus; Methoden zur physischen Entspannung und die Bewegungs- und Haltungsübungen der *Alexandertechnik* sind vielmehr Mittel zum optimalen Selbstgebrauch.<sup>70</sup> Für Musiker kommt es stets darauf an, durch einen korrekten Gebrauch von uns selbst immer bessere Fähigkeiten zu entwickeln; die Hindernisse beim Spielen liegt oft in der Entwicklung eines falschen Ehrgeizes, mit dem Ziel, Probleme um jeden Preis lösen zu wollen, ohne zu wissen, was in uns selbst bei der Lösung eines Problems im Wege steht. Der Klavierpädagoge Rudolf Kratzert kommt deshalb zum Schluss:

Wenn es mir aber gelingt, gerade dort, wo normalerweise mein Ehrgeiz und meine Gewohnheit besonders stark sind – also beim Musizieren – die ‚inhibition‘ (wie Alexander des Unterbinden gewohnheitsmäßiger, automatischer Stimuli nennt) zu praktizieren, dann werde ich nicht nur für so elementare Dinge wie das Sitzen bzw. Stehen beim Musizieren, beim Halten des Instruments, das Atmen beim Spiel etc. etwas gewinnen können, sondern ich kann dann die Alexandertechnik als Basis-Technik für jeden Übe- und Spielvorgang benutzen.<sup>71</sup>

Eng verwandt mit der *Alexandertechnik*, aber doch unterschiedlich in ihren Grundlagen und Übungen ist die *Feldenkrais-Methode*. Moshé Feldenkrais entwickelte diese Bewegungslehre aufgrund von eigenen Beobachtungen: Er geht davon aus, dass Bewegungslernen ein interaktiver Vorgang ist, bei dem neuronale Bewegungsmuster durch sensomotorische Informationen beeinflusst werden. Deshalb entwickelte er Bewegungsabfolgen, die, in langsamem Tempo und mit hoher Konzentration ausgeführt, das Gehirn zur Gestaltung neuer Bewegungsmuster anregen. Die Grundlagen seiner Lehre bildet das Buch *Bewusstsein durch Bewegung*, worin Feldenkrais beschreibt, wie und weshalb die Qualität und Effizienz unserer Bewegungen durch den Grad der Bewusstheit, mit denen sie ausgeführt werden, abhängen.<sup>72</sup> Feldenkrais geht davon aus, dass die systematische Verbesserung der Bewegungsqualität eine wesentliche Voraussetzung dafür ist, die psychische und physische Repräsentation des eigenen Körpers und seiner Handlungsmöglichkeiten im Bewusstsein des Menschen zu verbessern.<sup>73</sup> Die Erweiterung des Bewusstseins über eigene Bewegungen bedeutet zugleich ein Abbauen von

---

<sup>70</sup> Vgl. Alcantara 2005, S. 22-24.

<sup>71</sup> Kratzert 1990, S. 96.

<sup>72</sup> Feldenkrais 1978.

<sup>73</sup> Vgl. Steinmüller 2009, S. 19.

überflüssigem Energieaufwand und zu viel Muskelkraft am falschen Ort. Dies geschieht oftmals durch unzweckmäßige stereotypische Bewegungen. Gerade für Bläser ist die Erziehung zur Leichtigkeit und Mühelosigkeit im Handeln sehr hilfreich, da sich viele beim Spielen mehr anstrengen als nötig. Optimale Bewegungsmuster ermöglichen anstrengungslose Kraftanwendung, auch in Bezug auf eine korrekte Atmung; denn Atmung ist Bewegung und jede überflüssige Anstrengung schränkt die volle, gleichmäßig tiefe und doch leichte Atmung ein. Da gute Atmung zugleich gute Haltung bedeutet, sind das Kennenlernen der verschiedenen Atemmuskeln und -räume und das Erfahren der Wechselwirkung zwischen Atem, Haltung und Bewegung entscheidende Elemente der Feldenkrais-Arbeit. Jedes Instrument setzt durch seine Konstruktion verschiedene Bewegungsmuster voraus, welche Lehrer und Schüler im Instrumentalunterricht gemeinsam erforschen. Durch bewusste Bewegungsmuster werden Spieler und Instrument eine Einheit; Bewegungsabläufe werden koordiniert und optimiert. Erst wenn der Spieler einen optimalen Umgang der Einheit Körper - Instrument beherrscht und für sich optimale Bewegungsmuster ausgebildet hat, wird er fähig sein, nach seinem eigenen Ausdrucksbedürfnis und seinen eigenen Entscheidungen schön zu spielen. In Feldenkrais Worten bedeutet das: „Wenn du weißt, was du tust, kannst du tun, was du willst.“<sup>74</sup>

Dass die Feldenkrais-Methode ihre Bestätigung nicht nur in den neueren Erkenntnissen der neurowissenschaftlichen motorischen Lernforschung erhält, sondern sich auch präventiv gesundheitsfördernd auswirkt, wird in verschiedenen Studien bewiesen.<sup>75</sup>

Eine weitere gesundheitsfördernde Körpererfahrungsmethode, die allerdings speziell für Musiker entwickelt wurde, ist die *Dispokinesis*. Der holländische Musiker und Physiotherapeut Gerrit Onne van de Klashorst entwarf die Lehren der *Dispokinesis* anhand neurophysiologischer Grundlagen: Zur Weiterentwicklung einer vertieften Körperwahrnehmung und eines größeren Bewusstseins für Haltungs- bzw. Aufrichtungsreflexe sowie der unterschiedlichen Atmungs- und Bewegungsprozesse geht die *Dispokinesis* auf die Urgestalten von Haltung, Atmung und Bewegung ein: In verschiedenen Übungen zeichnet Van de Klashorst die natürlichen menschlichen Entwicklungsschritte vom Liegen über das Krabbeln bis hin zum Stehen nach.<sup>76</sup> Die Übungen der *Disposineses*, die sogenannten Urgestalten der Haltung und Bewegung, sind zur Bewusstmachung und Reorganisation aller wesentlichen Bewegungsformen und Spielhaltungen entwickelt worden. Dabei wird willentlich auf die Einführung einer neuen Technik verzichtet; der Musiker soll durch die Nachahmung ureigener Bewegungsformen viel-

---

<sup>74</sup> Zit. nach Jacoby 1990, S. 104.

<sup>75</sup> Die neurowissenschaftliche Bestätigung der Feldenkrais-Methode liefert Altenmüller et al. 2006, dass Feldenkrais als präventives Modell zur Vorbeugung von Musikerkrankheiten dienen kann, zeigt Steinmüller 2009.

<sup>76</sup> Vgl. Hildenbrandt/Müller 2004.

mehr selbst zwischen guten und schlechten Bewegungen entscheiden. Durch das Kennenlernen körpereigener Reflexe und der Stärkung der für eine optimale Haltung verantwortlichen Muskelpartien wird die Spielhaltung optimiert:

Ein nach Bau und Wesen optimal aufgerichteter Mensch, wir sagen ‚disponierter‘ Mensch, ist an Leichtigkeit und Natürlichkeit seiner Bewegung zu erkennen, die sich in Gang und Bewegung, aber auch durch geistige Offenheit ausdrückt.<sup>77</sup>

Die Übungen der *Dispokinesis* beginnen mit dem Erspüren der eigenen Körperreflexe durch die Bewegung von Füßen und Becken bei aktiv eingesetztem Bodenkontakt und Unterbauchspannung, wie in Abbildung 39 zu sehen. Ausgehend von dieser Position werden in weiteren Übungen verschiedene natürliche Bewegungsabläufe trainiert, beispielsweise die ‚Urgestalt‘ von Beugen und Strecken: Trainiert wird hier ein reibungsloses, langsames Abrollen von der Sitzhaltung zum Liegen, dabei haben die Füße einen guten Bodenkontakt und die Rücken- und Bauchmuskulatur bleibt flexibel. Zur Übung der Atemstütze kann während des Beugens und Streckens ein Ton auf einem Mundstück oder einem Rohrblatt produziert werden, wie dies in Abbildung 40 dargestellt ist. Weitere Übungen trainieren das Beibehalten einer guten Spielspannung bei Körperbewegungen, die zusätzlich beim Musizieren notwendig sind: beispielsweise die Tragefunktion von Instrumenten oder das Nach-vorne-Neigen beim Umblättern. Prinzipiell gilt für Bewegungen, die aus dem unmittelbaren Zentrum des Körpers hinausführen, dass eine Gegenbewegung ausgeführt werden sollte, damit eine dynamische Haltespannung beibehalten bleibt. Abbildung 41 zeigt diese Gegenbewegung des Beckens beim Spielen von Blasinstrumenten sowie beim Umblättern der Noten. Beim Halten von Blasinstrumenten sollte sich prinzipiell das Instrument an die korrekte Körperhaltung anpassen, und nicht umgekehrt die Körperhaltung dem Instrument. Deshalb wurden für verschiedene Instrumente eigens ergonomische Hilfsmittel entwickelt, um eine gute Körperhaltung beim Spielen zu gewährleisten. Abbildung 42 zeigt beispielhaft einen Daumenhalter für Klarinettenisten, durch welchen die Konstruktion der Klarinette so verändert wird, dass eine optimale Haltung im Sinne der *Dispokinesis* beim Klarinettenspiel möglich ist.

Die Arbeit mit dem Instrument setzt stets eine Beschäftigung des Menschen mit dem eigenen Körper voraus, denn zwischen der musikalischen Vorstellung und dem mit Hilfe eines Instruments erzeugten Ton liegt notwendigerweise der körperliche Bewegungsablauf. Die Kenntnis des eigenen Körpers und dessen Bewegungsqualität sind also Grundlage aller musikalischen Prozesse. Die Interpretation und Gestaltung eines konkreten Werkes sind lediglich die Endprodukte der Arbeit mit dem Menschen in seiner Gesamtheit. Ganzheitliche körperorientierte Methoden zum Musizieren finden wir vor allem in der fernöstlichen Medizin.

---

<sup>77</sup> Goldstein 2013, S. 35.

### 2.1.7 Fernöstlich-Asiatische Körpererfahrungsmethoden: Yoga und Qigong

In den vergangenen Jahrzehnten haben sich im europäischen Kulturkreis vermehrt asiatische Körpererfahrungsmethoden verbreitet: Diese entstammen wie die Lehre des *Yoga* aus der indischen Philosophie oder aus der traditionellen fernöstlichen Medizin (*Qigong*). Erst seit der jüngeren Vergangenheit finden asiatische Körpererfahrungsmethoden auch ihren Einsatz in der instrumentalen Praxis.<sup>78</sup>

So werden beim *Yoga* in einem fest angelegten System Übungen vorgegeben, in welchem Körper und Atmung im Mittelpunkt stehen. In den Übungen wird durch verschiedene Formen der Meditation eine Integration von Körper, Bewusstsein und Geist angestrebt. Bei Musikern bewirkt dies vor allem einen positiven Umgang mit Auftrittsängsten und Stimmungsschwankungen. Außerdem kann *Yoga* durch die verschiedenen Formen der Meditation zur Verbesserung von zielgerichteter Aufmerksamkeit beim Musizieren beitragen. Dies führt vor allem zu mehr Sicherheit auf der Bühne und einer positiven Einstellung zum Musizieren. Demnach kann *Yoga* durch das Zusammenwirken von Körperwahrnehmung, Atembeobachtung und Meditation erfahrbar machen, dass beim Musizieren Körper, Seele und Bewusstsein zu einer Einheit werden.<sup>79</sup>

Einen ganzheitlichen Ansatz formuliert die Lehre des *Qigong*: Hier verbinden sich Atmung, locker-fließende Bewegungen, Dehnungen, Konzentration und Meditation. Nach der Theorie des *Qigongs* ist die Voraussetzung für Gesundheit und Vitalität, dass das Qi – die Energie oder Lebenskraft des Menschen – im Körper ungehindert fließen kann.<sup>80</sup> Bedingung für ein uneingeschränktes Zirkulieren des Qi ist eine lockere und natürliche Haltung der Gelenke: Sie sollen sich im Rahmen ihres natürlichen Bewegungspotentials ungehindert bewegen können, wofür die Gesamtspannung bei korrekter Körperhaltung so niedrig wie möglich sein sollte. Um dies zu erreichen, sind verschiedene Übungen entwickelt worden, die allesamt auf folgendem Grundgesetz des *Qigongs* aufbauen: „Bewahre die innere Aufmerksamkeit und achte deine eigene Grenze.“<sup>81</sup> Zur Integration des *Qigongs* im Instrumentalunterricht bieten sich vor allem Übungen zur Atemtechnik sowie Erdungsübungen an: In der Atem-Grundübung gilt die prinzipielle Regel, dass die eigene Atembewegung aufmerksam verfolgt wird und die Bewegungen dadurch ausgeführt werden. Hierzu visualisiert der Schüler in entspannter Rückenlage den

---

<sup>78</sup> Neben *Yoga* und *Qigong* sind weitere Körpererfahrungsmethoden für Musiker verbreitet. Diese alle zu beschreiben würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen, weshalb ich mich in diesem Kapitel auf diese beiden gängigsten Ansätze beschränke. Einen guten Überblick über weitere körperorientierte Ansätze für Musiker bietet Spahn 2017.

<sup>79</sup> Vgl. Spahn 2017, S. 239.

<sup>80</sup> Vgl. Hartmann 2004, S. 11.

<sup>81</sup> Ebd. S. 10.

eigenen Atemkreislauf wie in Abbildung 43 dargestellt: Der Atem strömt in der geistigen Vorstellung durch Nase und Kopf ein und verläuft bewusst an der Wirbelsäule entlang bis nach unten zum Becken und weicht schließlich durch Bauchdecke, Brustbein und Hals wieder durch die Nase aus. Ziel der Übungen ist das Training einer körperbewussten, tiefen Bauchatmung, die durch die Imagination auch geistig nachvollzogen werden kann. Durch bewusste Aufmerksamkeitsverschiebung kann ausgehend von dieser Grundübung der sogenannte *Große Atemkreislauf* des *Qigongs* erspürt werden: Die Konzentration verläuft bei der betonten Ausatmung auf einer Linie von Stirn, Gesicht, Hals, Brust, Bauch über die Beine bis zur Fußsohle, dem sogenannten Punkt *Yongquan*. Im Stehen kann der *Große Atemkreislauf* mit einer Erdungsübung kombiniert werden: Bei dieser Übung liegt die Achtsamkeit neben dem Atemkreislauf auf einem schulterbreiten Stand, einer aufgerichteten Wirbelsäule und locker seitlich hängenden Armen. Beim Einatmen verläuft die Aufmerksamkeit von Punkt *Yongquan* im Vorderfuß nach oben, beim Ausatmen umgekehrt, wie in Abbildung 44 zu sehen. Ist die Kombination von geradem Stand und *Großem Atemkreislauf* verinnerlicht, kann sie auf jede beliebige Instrumentalhaltung im Sitzen oder Stehen übertragen werden.<sup>82</sup>

### 2.1.8 Atem- und Bewegungsspiele: ein Blick in neuere Instrumentalschulen und Ausbildungskonzepte

Wir haben gesehen, dass bereits seit dem beginnenden 20. Jahrhunderts viele theoretische Konzepte mit praktischen Übungen zu Atmung und Haltung vorhanden sind. Entnommen sind die Lehren oder Schulen meist der medizinischen Praxis. Didaktisch aufbereitet finden Atem- und Körpermethode allerdings auch vermehrt Einzug in neuere Instrumentalschulen und dadurch zwangsläufig ebenso in den Instrumentalunterricht. Der große und mannigfaltige Markt an Instrumentalschulen zeigt, dass Lehrwerke das Leitmedium im Instrumentalunterricht sind. Welche und vor allem wie Instrumentalschulen im Unterricht eingesetzt werden, ist allerdings schwierig festzustellen. Claudia Schade evaluierte mittels einer Befragung des Musikalien Großhandels den Verbreitungsgrad von Instrumentalschulen für Blechbläser in Deutschland:<sup>83</sup> Allgemein lässt sich feststellen, dass vermehrt ältere Instrumentalschulen, die in den 1990er-Jahren erschienen sind, immer noch Verwendung finden.<sup>84</sup> In den VdM-Lehrplänen werden ebenso lediglich veraltete Unterrichtswerke genannt. Neuerscheinungen haben es deshalb schwer sich durchzusetzen und „es ist anzunehmen, dass Lehrkräfte tendenziell an

---

<sup>82</sup> Vgl. dazu Hartmann 2005, S. 51.

<sup>83</sup> Siehe Schade 2010, S. 81–130.

<sup>84</sup> Beispielsweise rangiert der 1956 erschienenen *Schule für Trompete* von Jean-Baptiste Arban bis heute in den oberen Rängen der Verkaufszahlen. (vgl.: Schade 2010, S. 83 f.)

gewohnten Instrumentalschulen festhalten und sich nur zögerlich auf Neuerscheinungen einlassen.“<sup>85</sup>

Dabei lässt sich in den Instrumentalschulen der vergangenen Jahrzehnte eine eindeutig positive Akzentverschiebung erkennen: Attribute wie die Ernsthaftigkeit und Mühen des Instrumentalunterrichts weichen zunehmend dem Spaßfaktor am Instrumentalspiel.<sup>86</sup> Kindgerechte und mit bunten Bildern aufbereitete Instrumentalschulen können sich durchaus motivationsfördernd auswirken; die Inhalte und die didaktische Aufbereitung dürfen deshalb allerdings nicht vernachlässigt werden. Seit Anselm Ernst in seinem Standardwerk *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht* die Körperschulung – als Überbegriff für Atmung und Haltung – zu einem der unterrichtlichen Lernfelder gezählt hat, muss sich jede Instrumentalschule daraufhin befragen lassen, ob dieses Lernfeld eben auch ausgefüllt wird.<sup>87</sup> Natürlich setzt jede Instrumentalschule Schwerpunkte und man kann nicht in einer Schule allen Lernfeldern gleichermaßen gerecht werden, trotzdem ist auch hier in den letzten Jahren eine erfreuliche Verschiebung der Unterrichtsschwerpunkte zu erkennen: Ulrich Mahlert stellt in neueren Instrumentalschulen vor allem eine zunehmende Bemühung um das Lernfeld Körperschulung fest.<sup>88</sup>

Die oben beschriebenen Übungen aus einzelnen Atem- und Körpererfahrungsmethoden haben sich deshalb in ihrer didaktischen Reduktion teilweise bereits in neueren Instrumentalschulen etabliert. So finden sich darin viele Atem- und Bewegungsspiele, durch die eine korrekte Körperhaltung und eine optimale Atmung gelernt werden soll. Diese kindgerecht aufbereiteten Spiele und Übungen verleihen dem Instrumentalunterricht nicht nur einen zusätzlichen Spaßfaktor, sondern führen vielmehr zu einem bewussteren Umgang mit Körper und Atmung. Aus der pädagogischen Praxis kann man ebenso einige Spiele und Übungen zusammengetragen, durch die eine korrekte bläserische Atmung und Haltung trainiert werden kann:<sup>89</sup> Das Pusten eines Blatt Papiere an eine Wand, wie in Abbildung 45 dargestellt, oder das Ausblasen einer Kerze aus größerer Entfernung, wie in Abbildung 46 zu sehen, trainiert beispielsweise den erhöhten Blasdruck, der beim Spielen von Blasinstrumenten nötig ist. Mit einem Atemtrainer, wie in Abbildung 47 dargestellt, können Instrumentalschüler den konstant hohen Blasdruck kontrollieren und trainieren. Dieses eigentlich für Asthmatiker entwickelte Gerät zur Übung der Einatmung, kann in unserem Fall in umgekehrter Funktionsweise auch zum Trainieren der Ausatmung genutzt werden. Dazu dreht man das Gerät auf den Kopf und bläst

---

<sup>85</sup> Schade 2010, S. 84.

<sup>86</sup> Vgl. Busch 2008, S. 80 oder Mahlert 2004, S. 105.

<sup>87</sup> Vgl. Ernst 1991. Neben der Körperschulung benennt Ernst Übermethoden, Zusammenspiel, Interpretation, Spieltechnik, Musiktheorie, Werkanalyse, Hörerziehung und Musikgeschichte als weitere Lernfelder.

<sup>88</sup> Vgl. Mahlert 2004, S. 114-116.

<sup>89</sup> Einige der Spiele sind aus Instrumentalschulen entnommen, beispielsweise aus dem Konzept Piccolini & Brassini von Claudia Schade, andere wiederum sind selbst erfunden und im Instrumentalunterricht erprobt.

hinein, so dass die im Inneren befindlichen Kugeln vom Blasdruck möglichst lange oben gehalten werden. Weitere Spiele aus der medizinischen Atemtherapie können insbesondere im Instrumentalunterricht für Anfänger eingesetzt werden: Der *Dino Puster*, in Abbildung 48 dargestellt, eignet sich zur Übung eines hohen Blasdruckes, die Spiele *Blaslotto* oder *Turbino*, wie in Abbildung 49 bzw. 50 zu sehen, eignen sich, um die Dosierung des Blasdruckes zu trainieren und *Pustepfeifen* (Abbildung 51) sind besonders geeignet, um den konstanten Blasdruck zu trainieren. Auch aus Alltagsgegenständen lassen sich einfache Atemspiele für den Instrumentalunterricht basteln: Das konstante Weg-Blasen eines Tischtennisballs an einer Schnur trainiert ebenso den hohen Blasdruck wie das Sprudeln von Wasser im Glas beim Blasen durch einen Strohhalm. Das Aufblasen eines Luftballons oder das möglichst weite Ausblasen des inneren Teils einer Streichholzschachtel hilft, die Zwerchfellsteuerung zu kontrollieren und zu erspüren.

Zur besseren Körperwahrnehmung von Instrumentalschülern eignen sich einige der oben beschriebenen Übungen aus den Körpererfahrungsmethoden, ebenso können auch hierfür Hilfsmittel aus der medizinischen Praxis eingesetzt werden: Durch das Sich-Halten auf einem Balancekissen, wie in Abbildung 52 zu sehen, wird das Bewusstsein für die Haltemuskulatur und das Becken geschärft; eine flexible Körperhaltung ist das erwünschte Resultat, das beim Musizieren auf eben jenem Hilfsmittel erreicht wird. Besonders bei jüngeren Instrumentalschülern kann mit Metaphern gearbeitet werden: Hier bietet sich vor allem das Bild einer Marionette an, die von Fäden nur an den Punkten gehalten wird, welche die Körperlängsachse stabilisieren. Diese Metapher versinnbildlicht die flexible Körperhaltung, deren Fixpunkt eine physiologisch optimal ausgerichtete Wirbelsäule ausmacht. Ebenso hilft die Vorstellung des Skifahrens, um eine flexible Haltung zu trainieren.

## 2.2 Ansatz und Tonbildung

Wie Sänger oder Redner formen Bläser ihren Klang mit Zunge und Mund. Eine korrekte Haltung und Atmung bildet deshalb das Fundament für einen wohlgeformten Ansatz und sind Garant eines ausdrucksvollen und klangschönen Spiels. Der Einsatz von Gesichts-, Mund- und Zungenmuskulatur ist die Voraussetzung für eine Einheit von Lippen und Mundstück, die abhängig ist von der Freiheit, Flexibilität und Offenheit im Gebrauch des gesamten Atemkörpers. Umgekehrt wirken sich eine weite Rachenstellung, die Offenheit der Resonanzräume, eine wohlgespannte Kiefern-muskulatur und eine ökonomische Zungenbewegung positiv auf Atmung und Haltung aus.<sup>90</sup> Diese wechselseitige Beziehung von Atmung, Haltung, Zunge und Kiefer ist die Voraussetzung für ein gutes Blasinstrumentenspiel und bildet die Grundlage für eine korrekte Artikulation beim Musizieren.

---

<sup>90</sup> Vgl. Rüdiger 2012, S. 11.

## 2.2.1 Der Ansatz beim Blasinstrumentenspiel: Physiologische Vorgänge bei der Tonerzeugung

Die physiologischen Vorgänge bei der Tonerzeugung unterscheiden sich bei Holz- und Blechbläsern teilweise erheblich. Gemeinsam haben allerdings alle Bläser, dass für die Tonbildung ein sogenannter Ansatz am Übergang vom Vokaltrakt zum Instrument gebildet werden muss. Dieser ist wesentlich von der mimischen Muskulatur – besonders von den Lippen – und der Muskulatur des Vokaltraktes abhängig. Abbildung 53 zeigt die komplex aufgebaute mimische Muskulatur, mit welcher der Bläseransatz geformt wird: Der *Oberlippenheber* und der *Jochbeinmuskel* sind die kräftigsten mimischen Muskeln. Ihre Funktion besteht im Heben des Mundwinkels, wie beispielsweise beim Lachen. Für das gegensätzliche Herabziehen der Mundwinkel ist der *Niederzieher der Unterlippe* zuständig. Bei Blechbläsern ist dieser Vorgang eine Voraussetzung für das Legatospiel. Der *Ringmuskel des Mundes* gruppiert sich um die Mundöffnung und bildet die Grundlage unserer Lippen. Er ist die Fortsetzung des Trompetermuskels, welcher seinerseits die muskuläre seitliche Wand der Mundhöhle formt und vom Kaumuskel überlagert wird. Das Zusammenspiel von Ringmuskulatur, Trompeter- und Kaumuskel bildet die Grundlage für den Ansatz des Blägers: Beim Blechbläser erzeugen diese Muskelgruppen die benötigte Lippenspannung für das Hervorbringen eines Tones auf dem Mundstück, bei Doppelrohrbläsern sorgen sie für eine flexible und lockere Haltung des Mundstückes und beim Spielen von Mundstücken mit einfachem Rohrblatt – wie bei Klarinette und Saxophon – gewähren sie eine flexible Ansatzspannung. Ist die Trompeter- und Mundwinkel-muskulatur nicht ausreichend gestärkt, kann bei Blechbläsern der sogenannte druckschwache Ansatz die folgenschwere Konsequenz sein.<sup>91</sup> Bei allen Bläsern ist das Training der mimischen Muskulatur die Voraussetzung für die bläserische Ausdauer und ein klangschönes Spiel. Besonders für Blechbläser liegen vielfältige Trainingsmethoden und -hilfen zur Stärkung der Ansatzmuskulatur vor: Tonleiterübungen und Etüden sind das beste Mittel zur Kräftigung des blechbläserischen Spielapparates; zunehmend drängen aber auch Trainingsgeräte wie eine Lippenhantel (Abbildung 54) oder der sogenannte ‚Druckwächter‘ als Ansatztrainer (Abbildung 55) auf den Markt. Ähnliche technische Hilfsmittel gibt es auch für Holzbläser, wobei das Thema Ansatz bei Holzbläsern eine wesentlich unbedeutendere Rolle spielt als bei Blechbläsern. Trotzdem sollte bei allen Bläsern ein Verständnis für die Gesichts-, Mund- und Wangenmuskulatur vorhanden sein und die Formung der Ansatzgrundstellung regelmäßig überprüft werden. Übungen mit Mundstück bzw. Rohrblatt – den sogenannten Tonerzeugern – fördern

---

<sup>91</sup> Vgl. hierzu Rosin 2014.

ein bewusstes Training der Ansatzmuskulatur. Halteklangübungen und das erste Hervorbringen eines Tones sollten deshalb ohne Instrument, lediglich auf den Tonerzeugern stattfinden. Dadurch ist eine bewusste Formung und Kontrolle der Ansatzgrundstellung möglich.<sup>92</sup>

Neben der mimischen Muskulatur ist vor allem die Zunge ein wichtiger Faktor der Tonbildung: Eine korrekte Haltung der Zunge im Mund schafft Resonanzräume und wirkt sich wohltuend auf Atmung und Haltung aus. Je nach Zungenstellung kann die Intensität des Luftstroms beeinflusst werden: Liegt die Zunge leicht gewölbt an den oberen Backenzähnen, ähnlich wie beim Sprechen des Vokals i, wird der Luftkanal verengt und der Luftstrom dadurch forciert. Umgekehrt ist es bei einer Zungenstellung zwischen den unteren Backenzähnen auf dem unteren Gaumen (Vokal o). In dieser Stellung ist der Luftkanal größer und der Blasdruck dementsprechend geringer. Je nach Instrument und Tonhöhe kann die Zungenstellung verschieden sein.<sup>93</sup> Alle Bläser sollten sich jedoch der eigenen Zungenstellung bewusst sein und sich für die Lage der Zunge beim Spielen sensibilisieren. Dafür helfen einige Übungen ohne Instrument: Das Entlangfahren der Zunge an den Zahnreihen und Zählen der Zähne oder das Sprechen von Zungenbrechern oder Sprechversen wie in Abbildung 56 zu lesen, helfen, die eigene Zunge kennenzulernen und sich ihrer Funktionen bewusst zu machen.

Die Zunge dient nicht nur zur Unterstützung der Tonerzeugung, sondern ist ebenso für die Artikulation beim Spielen von Blasinstrumenten zuständig: Erst durch eine richtige Artikulation erhält gespielte Musik die richtige Klangsprache. Vor allem im Barock ist eine differenzierte Artikulation Garant für ein ausdrucksvolles und nuancenreiches Spiel.<sup>94</sup>

Der Stoßpunkt der Zunge am Mundstück bzw. Rohrblatt ist instrumentenspezifisch verschieden und ebenso abhängig von der Physiologie der Zunge des jeweiligen Instrumentalisten.<sup>95</sup> Vielen Bläsern ist nicht bewusst, dass die Zunge bereits im Rachen beginnt und etwa die Größe einer menschlichen Hand hat. Dabei ist lediglich die Zungenspitze für die Artikulation zuständig; viele Bläser bewegen allerdings auch den Zungenrücken, um zu artikulieren. Deshalb ist eine möglichst ökonomische Zungenbewegung das höchste Gebot für die Artikulation beim Spielen von Blasinstrumenten: Eine kleine Bewegung der Zunge ist die Voraussetzung für schnelles Staccato-Spiel und sollte unbedingt trainiert werden. Bei Blechbläsern stößt die Zunge an die obere Zahnreihe und trennt dadurch den Luftstrom und Ton. Abbildung 57 zeigt den Vorgang des wiederholten Stoßens beim Blechbläser: Die Zunge bewegt sich abwechselnd nach vorne und hinten und stößt an der oberen Zahnreihe an, um den Ton zu unterbrechen. Bei Holzbläsern erfolgt die Artikulation, indem die Zungenspitze leicht an das Rohrblatt

---

<sup>92</sup> Vgl. Rüdiger 2012, S. 11.

<sup>93</sup> Bei Blechbläsern ist eine Zungenstellung an den oberen Backenzähnen für einen hohen Blasdruck notwendig, bei den Holzbläsern hängt die Stellung von der Lage der gespielten Töne ab: Beispielsweise ist die Zunge beim Oboenspiel in tiefer Lage in unterer Position, beim Spielen in höheren Lagen liegt sie an den oberen Backenzähnen an.

<sup>94</sup> Vgl. hierzu Harnoncourt 1986, S.48-64.

<sup>95</sup> Vgl. Hauf 2014, S. 74-76.

tippt. Die artikulatorische Differenzierung kann dabei mit dem Sprechen von Konsonanten verglichen werden: n oder d garantieren eine weiche, t eine harte Artikulation. Bereits in Schriften der historischen Aufführungspraxis wurden diese Konsonanten zur methodischen Vermittlung der artikulatorischen Verschiedenheiten gebraucht.<sup>96</sup> Übungen zur Artikulation und zur sprachanalogen Ausdrucksgestaltung können sich an diesen historischen Lehrwerken orientieren und somit auch einen Einblick in die Aufführungspraxis des Barock gewähren.

### 2.2.2 Mund und Zunge in der Bläserpädagogik: Ansatztypen und ein Blick in Instrumentalschulen

Insbesondere in der Blechbläserpädagogik nimmt die korrekte Ansatzstellung eine bedeutende Rolle ein: Im Gegensatz zur mechanischen Schwingungserzeugung bei Holzbläsern werden bei Blechblasinstrumenten die Schwingungen durch die Lippenmuskeln des Spielers erzeugt und mithilfe des Mundstückes auf die Luftsäule im Instrument übertragen. Eine erhöhte Lippenspannung ist in Kombination mit einem erhöhten Luftdruck eine Voraussetzung für das Spielen hoher Töne. Die Ansatzmuskulatur hat ebenso einen entscheidenden Einfluss auf die Ausdauer und den Klang eines Blechblägers. Die exakte Position des Mundstückes auf den Lippen ist sowohl abhängig vom Instrument als auch von der individuellen Technik des Spielers.

Claudia Schade unterscheidet in ihrer Dissertation auf der Grundlage von amerikanischen Blechbläserschulen vier Ansatztypen: der *Farkas-Ansatz*, der *Maggio-Ansatz*, der *Stevens- oder Costello-Ansatz* sowie der *zungenkontrollierte Ansatz*.<sup>97</sup>

Als Referenzliteratur zur methodischen Ansatzbeschreibung gilt bis heute das 1980 von Philip Farkas veröffentlichte Lehrwerk *The Art of Brass Playing*, woran sich die Instrumentalpädagogen, welche im Instrumentalunterricht diese Form des Ansatzes vermitteln, bis heute orientieren. Das Hauptmerkmal des Farkas-Ansatzes sind die Lippen, die in Abhängigkeit von der Tonhöhe entweder ein- oder ausgerollt sind. Die lächelnde Position des Mundes sorgt für eine angespannte Kinnmuskulatur. Ober- und Unterlippe sollen bei der Tonerzeugung eine ovale Lippenöffnung erzielen, wobei das Mundstück auf 2/3 der Unterlippe und zu 1/3 auf der Oberlippe angesetzt wird. Abbildung 58 zeigt den Farkas-Ansatz in einer Darstellung mithilfe eines Lippenkontrollrings: Durch die einströmende Luft werden die Lippen geöffnet und in Schwingung versetzt. Dieser Vorgang wird dadurch gehemmt, wenn das Instrument zu stark auf die Lippen drückt und ein erhöhter Mundstückdruck entsteht. Durch verschiedene Übungen kann dieser Druck abgebaut werden: Der Instrumentalist legt sein Instrument auf einem Tisch ab

---

<sup>96</sup> Vgl. hierzu bspw. die Artikulationsübungen in Johann Joachim Quantz' *Versuch einer Anweisung die Flöte traversière zu spielen* (Quantz 1752, Anhang).

<sup>97</sup> Vgl. Schade 2009, S. 12–18.

und erzeugt ohne Ansatzdruck einen Ton, wobei sich das Instrument möglichst nicht bewegen soll, wie in Abbildung 59 dargestellt.

Auch durch den richtigen Einsatz der Zunge kann der sogenannte Mundstückdruck abgebaut werden: mittels eines Anhebens der Zunge Richtung Gaumen, wird die Luft beschleunigt und der Luftwiderstand von den Lippen in den Mundinnenraum verlagert; die zur Tonerzeugung benötigte Lippenspannung bzw. der Mundstückdruck kann dadurch reduziert werden. Bei klassisch ausgebildeten Blechbläsern ist der *Farkas-Ansatz* der methodisch am häufigsten gelehrt Ansatztyp, der allerdings umfangreichen Übens bedarf, um den angestrebten Tonumfang und besonders die Tonhöhe zu entwickeln.<sup>98</sup>

Entgegen dem Ansatztyp von Louis Farkas empfehlen die beiden Blechbläserpädagogen Roy Stevens und William Costello ein Anlegen des Mundstückes zu jeweils 50% auf Unter- und Oberlippe. Dabei sind die Lippen immer eingerollt und der nach vorne geschobene Unterkiefer ermöglicht ein exaktes Übereinanderstehen der Frontzähne. Von den Mundwinkeln ausgehend wird die muskuläre Spannung zur Mundmitte hin ausgeübt, hierbei ist die Kinnmuskulatur nicht angespannt und es entsteht kaum Mundstückdruck. Ein wichtiger Unterschied des *Stevens-Costello-Ansatzes* entgegen dem *Farkas-Ansatz* besteht darin, dass die Lippen vor Tonbeginn das Mundstück nicht verschließen, sondern der Mund leicht geöffnet ist und die Lippenöffnung dabei bereits aktiv vorgeformt wird. Die Tonhöhe wird vor allem über die Zungenlage reguliert.

Ähnlichkeiten zum *Stevens- oder Costello-Ansatz* weist der *Zungenkontrollierte Ansatz* auf. Der einzige Unterschied besteht darin, dass sich die Lippenöffnung beim Spielen in hohen Registern nach oben verlagert und nicht statisch an einem Punkt fixiert ist. Dies ermöglicht einen homogenen Klang in allen Registern.

Beim *Maggio-Ansatz* wird insbesondere das Spiel hoher Töne durch das Ausrollen und Schürzen der Lippen erreicht.<sup>99</sup> Die geschürzten Lippen bieten dabei ein relativ dickes Polster, wodurch auch ein erhöhter Mundstückdruck toleriert wird. Die Form der Lippen entspricht beim *Maggio-Ansatz* der eines Kussmundes. Eingesetzt wird dieser Ansatztyp insbesondere im Jazz zur Erreichung extremer Höhen; eignet sich aber nicht für das Piano-Spiel in den Tiefen oder der Mittellage.

In Instrumentalschulen wird die korrekte Ansatzstellung meist anhand von Zeichnungen, Skizzen oder Photographien dargestellt. In den 40 von Claudia Schade untersuchten Instrumentalschulen waren in 21 der Lehrwerke weder Ansatzfotografien, noch Zeichnungen abgebildet.<sup>100</sup> In denjenigen Instrumentalschulen, in denen der Ansatz näher thematisiert wird, lassen sich

---

<sup>98</sup> Vgl. Schade 2010, S. 14.

<sup>99</sup> Der *Maggio-Ansatz* ist nach dem Blechbläserpädagogen Louis Maggio benannt, der nach einer Lippenverletzung mit neuen Ansatzmethoden experimentierte (vgl. hierzu Maggio 1985).

<sup>100</sup> Vgl. Schade 2010, S. 17.

zwei Wege der methodischen Ansatzvermittlung abgrenzen: Entweder durch das Lippensummen, wobei ein Summton mithilfe der schwingenden Lippen erzeugt wird, oder durch das lange Aushalten von Tönen, was den Ansatz festigen und aufbauen soll. Besonders in älteren Schulen wird letztere Methode bevorzugt.

## 2.3 Fingertechnik

Beim Spielen von Blasinstrumenten gelten für die Finger die gleichen Prinzipien wie für Haltung, Atmung, Zunge und Ansatz: Leichtigkeit und Bewegungsökonomie bilden die Grundlage für korrekte und schnelle Fingerbewegungen. Dabei sollten sich die Finger leicht und anstrengungslos bewegen und möglichst nah an den Tonlöchern bzw. Ventilen gehalten werden. Das entspannte Fallenlassen der Finger auf die Klappen oder Ventile ist die Voraussetzung für schnelle Griffkombinationen. Ein zentrales Thema ist dabei die Koordination von Finger und Zunge:

Wenn die Spannungszustände im Körper nicht ausgewogen sind, treten in bestimmten Körperpartien erhöhte Spannungen auf, die dann zu Koordinationsproblemen führen. Bei den Fingern wird dies durch große, feste Bewegungen sichtbar, bei der Zunge durch Klopfgeräusche hörbar. Unausgeglichene Spannungszustände äußern sich so, dass bei höherer Fingerspannung die Zunge den Fingern, bei höherer Zungenspannung die Finger der Zunge vorauslaufen.<sup>101</sup>

Die Steigerung der Körperspannung provoziert zwangsläufig Koordinationsstörungen zwischen Zunge und Hand. Umgekehrt ist ein Höchstmaß an Bewegungsgenauigkeit für ein virtuoseres Musizieren notwendig. Besonders bei Holzbläsern sind eine räumliche Genauigkeit bis zu Bruchteilen eines Millimeters und zeitliche Prägnanz im Bereich von Hundertstel-, sogar bis zu Tausendstelsekunden Voraussetzung für gelingendes Musizieren. Eine ausgeprägte Feinmotorik und präzisionsorientierte Bewegung der Hände sind zuständig für korrekte Musizierbewegungen. Diese sind häufig so schnell und kompliziert, dass sie kaum wahrgenommen werden können, sondern vielmehr vollständig ohne bewusste Kontrolle – also automatisiert – ausgeführt werden.<sup>102</sup>

### 2.3.1 Hand und Finger: physiologische Grundlagen von Spielbewegungen

Arm, Hand und Finger bilden gemeinsam mit dem Schultergelenk und dem Schultergürtel eine Funktionseinheit, die für die Spielbewegung von zentraler Bedeutung ist. Der Schultergürtel

---

<sup>101</sup> Thalheimer 1992, S. 6.

<sup>102</sup> Vgl. Klöppel 2003, S. 24 f.

sorgt – ähnlich wie das Becken für die unteren Extremitäten – für ausreichend Stabilität von Armen und Händen.

Das Schultergelenk ist entgegen dem Schultergürtel eher auf Mobilität statt auf Stabilität ausgerichtet und sorgt für die erforderliche Flexibilität der Funktionseinheit. Diese ist für die Spielbewegung unbedingt notwendig und kann beispielsweise durch das Hochziehen der Schultern eingeschränkt werden. Um ein Hochziehen der Schultern zu verhindern, ist die Ausrichtung der Brustwirbelsäule mit der Vorstellung, nach oben zu wachsen, eine zielführende Vorstellung.<sup>103</sup> Ein maßgeblicher Teil der Spielbewegung erfolgt durch das Beugen, Strecken und Drehen des Unterarms am Ellenbogen. Bereits in dieser Region beginnt die Umwendbewegung der Hand, welche einen entscheidenden Einfluss auf die Spielbewegung des Bläasers hat. Für eine natürliche und entspannte Ausrichtung des Unterarms ist das Ellenbogengelenk mit den daran anliegenden Knochen (Oberarmknochen, Elle und Speiche) verantwortlich. Die an den Unterarm anschließende Hand ist neben den Lippen des Bläasers das einzige Körperteil, das in direktem Kontakt mit dem Instrument steht und deshalb von besonderer Bedeutung ist. Knöchern besteht die Hand aus acht Handwurzelknochen, die das Handgelenk bilden. Daran schließen sich die fünf Mittelhandknochen und schließlich die Finger mit ihren einzelnen Gliedern an. In ihrer Komplexität stellt die Hand die biomechanisch komplizierteste Struktur des Menschen dar und ist deshalb besonders anfällig für Überlastungen wie beispielsweise Sehnenscheidenentzündungen oder das Karpaltunnelsyndrom.<sup>104</sup>

Für die Spielbewegung des Bläasers ist unbedingt darauf zu achten, dass jede Fingerbewegung ein Teil der Funktionseinheit Schultergürtel, Schultergelenk, Arm und Hand ist und deshalb nie isoliert gesehen werden darf. Um die hohe Präzisionsleistung beim Musizieren zu erbringen, wird eine differenzierte Koordination der einzelnen Teile innerhalb der Funktionseinheit vorausgesetzt: Bei Holzblasinstrumenten sind dies vor allen Dingen die Beuge- und Streckbewegungen der Fingergelenke, welche bei größeren Abständen von Tonlöchern vor allem bei Kindern zu erheblichen Anspannungen führen. Ergonomische Veränderungen der Instrumente können die Handhabung grundsätzlich vereinfachen und auch manuelle Nachteile, wie beispielsweise Gabelgriffe, kompensieren. Je länger ein Instrument ist – die Tonlöcher dementsprechend weiter auseinander liegen – desto mehr kommt es auf die Handgröße, die relative Fingerlänge und die Spannweite der Hände des Musikers an, damit dieser alle Klappen des Instrumentes erreicht. Mit der Länge des Instruments hängt auch dessen Gewicht zusammen: Große Instrumente sind meistens auch die schweren, wodurch ein Konflikt zwischen gleichzeitig Halten und Spielen des Instrumentes entsteht. Spezielle Daumenstützen für Oboen und Klarinette, Handstützen für Querflöten oder Tragiemen und Gurte für Fagotte und Saxophone können den daraus resultierenden Verspannungen entgegenwirken, ohne dass man direkt am

---

<sup>103</sup> Vgl. Spahn 2015, S. 40.

<sup>104</sup> Vgl. hierzu ebd., S. 41.

Instrument Veränderungen vornehmen muss.<sup>105</sup> Wenn größere Instrumente allerdings von Kindern gespielt werden, sollten diese baulich der Körpergröße von Kindern angepasst sein. Besonders eine Anpassung der Holzblasinstrumente an Kinderhände ist eine erfreuliche instrumentenbautechnische Entwicklung der letzten Jahrzehnte: Querflöten werden beispielsweise mit gebogenem Kopfstück hergestellt, um das Instrument so der Reichweite der kindlichen Extremitäten anzupassen. Eine reduzierte Klappenanzahl oder eine geringere Instrumentenlänge von Klarinetten oder Oboen verringern das Gewicht des Instrumentes; dies bringt allerdings auch einen Verlust von Griffverbindungen und einen geringeren Tonumfang mit sich. Durch kleinere Tonloch- und Klappenabstände wird der Physiologie von Kinderhänden Rechnung getragen, was allerdings mit einem Verlust von intonatorischer Stabilität einhergeht. Auch für Blechbläser werden eigens Kinderinstrumente hergestellt; beispielsweise Kindertuben, kleinere Hörner oder verkürzte Trompeten. Da die technischen Anforderungen an Hand und Finger beim Blechblasinstrument wesentlich geringer sind als beim Holzblasinstrument und die Ventile bei Trompete, Horn und Tuba meist nur von drei Fingern bedient werden, ist keine Verringerung der Ventilanzahl, sondern vielmehr eine Verringerung des Gewichts notwendig.

Ohnehin stellt sich beim Spielen von Blechblasinstrumenten statt der fingertechnischen Anforderungen vielmehr die Frage nach den individuellen Voraussetzungen hinsichtlich Atmung und Ansatz, wie sie in den vorhergehenden Abschnitten bereits ausführlich erläutert wurde. Trotzdem sind die folgenden Übungen ebenso für Blechbläser wie für Holzbläser geeignet, da sich die Bewegungen von Hand und Finger in das Bewegungsverhalten des ganzen Körpers beim Musizieren integrieren muss, um spieltechnische Fortschritte zu erzielen.

### 2.3.2 Übungen zur Fingertechnik: Mentales Üben und Tischübungen

Beim Spielen von Holzblasinstrumenten müssen bis zu neun Finger koordiniert werden, um den gewünschten Ton hervorzubringen; oftmals gibt es für den gleichen Ton verschiedene Hilfs- oder Ausweichgriffe. Musiker, die wenig Übung in der Bewegung einzelner Finger haben, werden beim Spielen von Holzblasinstrumenten bald an ihre Grenzen stoßen. Deshalb ist es insbesondere für Holzbläser unabdingbar, Übungen zur Fingerbewegung auch ohne Instrument zu machen. Beispielsweise kann der Bläser durch mentales Training seine Spieltechnik verbessern und Bewegungsabfolgen – ähnlich dem Sportler – stabilisieren und zur Vervollkommnung führen: jede Einzelheit der Fingerbewegung sollte immer wieder lebhaft vor dem geistigen Auge des Musikers vergegenwärtigt werden. Neben der geistigen und seelischen Dimension bildet die körperliche Dimension beim mentalen Üben eine besondere Anforderung

---

<sup>105</sup> Vgl. Wagner 2005, S. 52-54.

an unseren Spielapparat. Ein Ziel des mentalen Übens ist es deshalb, das zu erarbeitende Werk spieltechnisch zu automatisieren, sprich Bewegungsabläufe durch Wiederholungen so zuverlässig zu festigen, dass man sich das Werk körperlich aneignet.<sup>106</sup> Nach einer ersten Übephase der mentalen Textverarbeitung erfolgt die instrumentale Ausarbeitung, in welcher der Notentext in einen realen Klang verwandelt wird. Durch Imaginationstechniken kann der Bläser seine Spieltechnik stabilisieren: Dazu stellt man sich die Spielbewegungen innerlich vor und fühlt in die eigenen Bewegungsabläufe hinein; man reflektiert dabei, wie hoch jeder Finger gehoben werden muss und auf welcher Klappe er sich wieder senkt. Durch die spieltechnische Imagination intensiviert sich die Verknüpfung von motorischem Gedächtnis und Notentext.<sup>107</sup> Insbesondere da, wo man mit motorischem Üben nicht weiterkommt, bieten sich mentale Überprozesse an: Dies sind meist fingertechnisch besonders anspruchsvolle Stellen, bei denen man oft in Stress gerät oder zum Stocken kommt. Deshalb sollte der Instrumentalschüler bei eben jenen Stellen dem Notentext zuerst mental entgegen und erst wenn der Notentext kompositorisch verstanden – also die Vorstellung der musikalischen Gestaltung ausgereift ist – zum Instrument greifen. Der Schritt von der mentalen Vorstellung zum erklingenden Ton ist beim Bläser deshalb besonders groß, weil die Imaginationsebenen sehr vielschichtig sind: Der Spieler eines Blasinstrumentes muss sich gleichzeitig die Atemführung, Mund-, Zungen- und Lippenbewegungen, die Bewegung der Finger und den Klang vorstellen.<sup>108</sup> Diese Ebenen zu koordinieren ist besonders schwierig, weshalb man sich bei der Mentalarbeit mit Bläsern vorerst auf eine oder zwei Imaginationsebene konzentrieren sollte: Beispielsweise können während einer Atemübung klangliche Aspekte mental trainiert werden oder während die Fingerbewegung geübt wird, gleichzeitig Ansatzstellung, Lippen- und Zungenbewegung imaginiert werden. Hierzu bietet es sich beispielsweise an, das Instrument durch eine Papierrolle oder einen Holzstab, der dem Instrument ähnelt, zu ersetzen. Auf diesem ‚Ersatzinstrument‘ vollziehen die Finger dann die gleichen Bewegungen wie sie beim Spielen des richtigen Instrumentes ausführen würden. Gleichzeitig zu den Fingerbewegungen auf dem ‚Ersatzinstrument‘ kann dann beispielsweise die Artikulation gesprochen oder die Luftführung koordiniert werden. Einen ähnlichen Ansatz wie das mentale Üben verfolgt Peter Thalheimer in seiner Reihe von *Tischübungen* zur Koordination von Fingerbewegungen beim Holzbläser.<sup>109</sup> Dafür sitzt der Instrumentalschüler an einem Tisch, auf die er seine Hände locker ablegt. Er lenkt die Aufmerksamkeit mit der Vorstellung, das Gewicht des Fingers würde eine kleine Vertiefung in die Tischplatte drücken, zuerst auf den Zeigefinger, dann auf die restlichen Finger. Diese Vorübung dient der Entspannung, bevor die eigentliche Übungsreihe beginnt: Zuerst sollten die Finger

---

<sup>106</sup> Vgl. Pohl 2006, S. 291.

<sup>107</sup> Vgl. ebd., S. 305.

<sup>108</sup> Vgl. Orloff-Tschekorsky 1996, S. 62.

<sup>109</sup> Thalheimer 1992, S. 20–29.

einzelnen oder in beliebiger Kombination leicht vom Tisch abheben, dann soll ein Finger angehoben und gleichzeitig mit dem Fallenlassen des Fingers der Nachbarfinger angehoben werden. Ein entsprechendes Vorgehen mit nicht nebeneinander liegenden Fingern oder von bis zu vier Fingern von verschiedenen Händen erhöht die Schwierigkeit dieser Übung. In dieser Konstellation können erste Griffe von Holzblasinstrumenten nachgestellt werden und Griffverbindungen trainiert werden. Nach einiger Zeit können spieltechnische Übungen im Quintraum gemeinsam mit dem stimmlosen Sprechen von Artikulationssilben geübt werden. Die Tischübungen bieten sich sogar an, um ganze Stücke fingertechnisch zu erarbeiten, bevor sie auf das Instrument übertragen werden.

Auch bei diesen Übungen ist der Fokus nicht nur auf die Finger und die Hand gerichtet, sondern ebenso auf Atmung und Haltung. Bei jedweder Art von Musizieren – auch beim mentalen Üben – sollte ganzkörperlich gedacht werden und einzelne Bereiche des Körpers nicht außer Acht gelassen werden. Sowieso ist Musizieren immer eine umfassende Tätigkeit, die sich im ganzheitlichen Zusammenspiel der verschiedenen Körperfunktionen und Denkweisen offenbart.

## 2.4 Ganzheitlichkeit

Welche tiefen Erfahrungen in der umfassenden Aktivierung einzelner Bereiche des Menschlichen deutlich werden, sieht man im Zusammenspiel des natürlichen Atemvorgangs mit all seinen Körperbewegungen von Mund, Zunge und Hand. Musizieren ist in diesem Sinne immer eine Verkörperung von Musik. Deshalb ist es wichtig, den Körper als Einheit aus physischem und erlebtem Körper zu betrachten und die am instrumentalen Bewegungsvollzug beteiligten Bereiche des Körpers sowohl in ihrer funktionalen als auch in ihrer empfindungsmäßigen Qualität zu berücksichtigen. Der Körper muss in seiner Gesamtheit an der Spielbewegung beteiligt sein und alle Körperbereiche zu einer ganzkörperlichen Spielbewegungskultur beitragen.<sup>110</sup> Neben dieser körperlichen Dimension des Musizierens, formuliert Andreas Doerne weitere Felder, die ein umfassendes Musizieren garantieren:

Beim Musizieren werden sämtliche Dimensionen menschlichen Seins aktiviert. Das gesamte Potential des musizierenden Menschen gelangt über die beiden Medien Musik und Instrument zur Entfaltung: Der Musiker gebraucht seinen Körper, mit dem er das Instrument spielt; er bringt sein seelisches und geistiges Potential ein, indem er Struktur, Bedeutung und Stimmung der gespielten Musik erkennt und wiedergibt; in Momenten besonderen musikalischen Gelingens kann es dazu kommen, dass er spirituelle Erfahrung macht; er ist eingebettet in individuell-

---

<sup>110</sup> Vgl. Doerne 2006, S. 108 f.

biografische und überindividuell-historische Bezüge; über die gespielte Musik kommuniziert er mit anderen Menschen und mit sich selbst.<sup>111</sup>

Diese große Weite des Bezugsfeldes Musizieren ergibt sich nicht aus einem theoretischen Konstrukt, sondern direkt aus der Tätigkeit des Musizierens selbst, was wiederum eng verknüpft ist mit der Art und Weise ein Instrument zu unterrichten.

Die einzelnen Dimensionen des Musizierens sind keinesfalls unzusammenhängende Einzelteile, sondern bilden vielmehr eine Einheit des Musizierens, welche wiederum auf unzählige Querverbindungen und gegenseitiger Verknüpfung seiner Teile basiert. Die Verbindungen der nahezu grenzenlosen Vielfalt an Dimensionen lassen sich nur im umfassenden Musizieren und Unterrichten zusammenbringen: Durch die gesamte musikalische Entwicklung hindurch ist die umfassende Tätigkeit des Musizierens jenes tragende Element, das entscheidend für das Entstehen musikalischer Qualität ist. Deshalb stellt die Integration einer umfassenden Didaktik des Musizierens im Instrumentalunterricht eine unabdingbare Notwendigkeit dar. Beim umfassenden Musizieren und Unterrichten werden einzelnen Aspekte des Musizierens geübt, gleichzeitig auch andere Dimensionen und Bereiche bzw. die Gesamtheit gefördert. Der am Musizierenden umfassend orientierte Instrumentalunterricht kann deshalb als integral bezeichnet werden: Sowohl jedes einzelne Teil als auch die sich aus den Teilen ergebende Ganzheitlichkeit des Musizierens werden beachtet und dialektisch in den Lernprozess einbezogen.<sup>112</sup>

Diese *Integrale Instrumentalpädagogik* bezieht sich auf die Annahme, dass Lehren eine fortgeschrittene Art des Lernens ist – der Schüler also sein eigener Lehrer und der Lehrer selbst Schüler ist. Daher ist die Bestrebung einer integralen und umfassenden Instrumentalpädagogik, Lernumgebungen zu schaffen, in welchen dieses Prinzip verwirklicht werden kann.

In der schulischen Praxis spielt dieses Denken schon länger eine Rolle: Hier sind die Klassen in musikalischer Hinsicht sehr heterogen zusammengesetzt; die Integration aller Schüler zum Erreichen von bestimmten Lernzielen fällt deshalb umso schwerer. Im Instrumentalunterricht haben wir es vorwiegend mit einem Schüler oder einer kleinen Gruppe von Schülern zu tun, so sind dies im Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen vorwiegend Großgruppen, in denen jeder Schüler trotzdem individuelle musikalische Erfahrung sammeln soll. Ein Modell, in dem durch das praktische Musizieren musikalische Bildung vollzogen werden kann, ist das Konzept des Klassenmusizierens in Bläserklassen, auf das sich die Ausführungen im Folgenden beziehen.

---

<sup>111</sup> Ebd., S. 6.

<sup>112</sup> Vgl. ebd., S. 182.

### 3 Bläserklassen an allgemeinbildenden Schulen

Durch die unterschiedlichen Facetten und Strömungen des Klassenmusizierens entstand in den letzten Jahrzehnten eine mannigfaltige Auswahl an Unterrichtskonzepten, Materialien und Methoden für den Musikunterricht. Das Klassenmusizieren scheint unter solchen Voraussetzungen gerade im Trend zu sein, trotzdem ist nicht einmal in Ansätzen umrissen, wer eigentlich genau was an Klassenmusizierunterricht praktiziert. Die musikpädagogische Forschung steht vor der Herausforderung, sich über diese Novität für den schulischen Musikunterricht einen Überblick zu verschaffen: Auf der einen Seite scheint das Klassenmusizieren alle musikpädagogischen Überlegungen der letzten Jahrzehnte zu vereinen, auf der anderen weiß man aus der Praxis nur wenig über angewandte Didaktik, Zielbestimmung oder die Qualität der Vermittlung instrumentaler Kompetenzen beim Klassenmusizieren. Trotzdem hat sich die Methodik des Musizierens in der Schulklasse insbesondere in Form von Bläserklassen bereits überregional etabliert. Dies hat verschiedene Gründe: Zum einen führt die Kommerzialisierung des Musikunterrichts mit Blasinstrumenten durch die Verlage zur schnellen Verbreitung des Konzeptes, andererseits ist dafür eine mediale Berichterstattung, die das Klassenmusizieren mit einem Gefühl von ‚Aufbruch‘ oder ‚Neuorientierung‘ verbinden lässt, verantwortlich.

Überhaupt ist es ja so, dass der Trend zum Klassenmusizieren sozusagen ‚von unten‘ kam, indem Lehrer sich dafür aus- und weiterbildeten, und zwar außerhalb der etablierten akademischen Musikpädagogik und -didaktik, außerhalb der Lehrerbildung und außerhalb der staatlichen Lehrerfort- und -weiterbildung. Die akademische Musikpädagogik und -didaktik reagierte erst jüngst zunehmend darauf, obwohl dieser Trend schon seit mehr als zehn Jahren anhält.<sup>113</sup>

Damit ist das Problem bereits umrissen: Erst jetzt beginnt die musikpädagogische Forschung sich an der Schulwirklichkeit zu orientieren und Ergebnisse aus der Unterrichtspraxis zu generieren.<sup>114</sup> Dementsprechend wenig theoretische Erkenntnisse gibt über das Klassenmusizieren im Allgemeinen und über den Musikunterricht mit Blasinstrumenten im Speziellen: Mit seiner Dissertation legte Thade Buchborn eine erste umfangreiche Untersuchung des Bläserklassenunterrichts und dessen Repertoire vor.<sup>115</sup> Susanne Naacke beleuchtet den Musikunterricht mit Blasinstrumenten als Mittel zu einer gelingenden Schulentwicklung<sup>116</sup> und ein Forscherteam der Universität Hildesheim untersucht die Nachhaltigkeit von Bläserklassen an allgemeinbildenden Schulen.<sup>117</sup> Weitere empirische Forschungen zum Musikunterricht mit Blas-

---

<sup>113</sup> Jank 2005, S. 110.

<sup>114</sup> Vgl. hierzu auch Arendt 2009, S. 12.

<sup>115</sup> Buchborn 2011.

<sup>116</sup> Naacke 2011.

<sup>117</sup> Oster/Hosbach/Kruse 2012.

instrumenten liegen allerdings nicht vor. Deshalb müssen in den folgenden Ausführungen allgemeine Konzepte des Klassenmusizierens auf den Bläserklassenunterricht übertragen und damit in Verbindung gebracht werden. Dabei sollen zuerst allgemeine Gesichtspunkte der Bläserklasse benannt werden, bevor didaktische Leitlinien formuliert und schließlich aus instrumentaldidaktischer Perspektive beleuchtet werden. Ein Blick in gängige Bläserklassenkonzepte schafft einen Zugang zur pädagogischen Praxis, für die am Ende der Arbeit schließlich Konsequenzen formuliert werden.

### 3.1 Allgemeine Aspekte

Spätestens seit der kontroversen Diskussionen um die sogenannte *Bastian-Studie*<sup>118</sup> ist das Verlangen nach musikalischer Aktivität im Musikunterricht gestiegen: Die positiven Einflüsse von Musizieren auf Sozialverhalten, Intelligenz und Konzentration sind ein Hauptargument für das Einrichten von Musikklassen und des erweiterten Musikunterrichts.<sup>119</sup> Außerdem trägt die Forderung nach einem handlungsorientiertem Musikunterricht zur Legitimation von Instrumentalklassen bei.<sup>120</sup> Oftmals ist mit der Einrichtung einer Bläserklasse auch der Wunsch des Lehrers nach vermehrter Musikpraxis im Musikunterricht verbunden. Instrumentalklassen tragen zudem zur Profilbildung von Schulen bei und sorgen dafür, dass Schulen ihre speziellen Schwerpunkte herausbilden. Das gemeinsame Musizieren im Musikunterricht hat nicht nur Anteil an der kulturellen Identitätsbildung von Schulen und Schülern, sondern fördert ganz nebenbei die Identifikation von Lernenden und Lehrende mit der Schule.<sup>121</sup> Motivationale Aspekte sowie das Hoffen auf eine verbesserte Unterrichtsatmosphäre sind Gründe, die Lehrer ebenso dazu bewegen eine Bläserklasse zu installieren. Gleichzeitig ist mit der Einrichtung einer Bläserklasse die Erwartung nach einer qualitativen Verbesserung des Musikunterrichts durch praxisorientiertes Musiklernen verknüpft.

Deshalb werden im deutschsprachigen Raum seit Mitte der 1990er Jahren Bläserklassen eingerichtet: Sie orientieren sich inhaltlich und methodisch größtenteils an der in den USA praktizierten Praxis sogenannter *band programs*. Wie an nordamerikanischen Schulen werden in Bläserklassen das regelmäßige Musizieren im Klassenensemble und das Erlernen eines Blasinstrumentes ins Zentrum gestellt. Auch in ihrer Didaktik ist der in Deutschland praktizierte Bläserklassenunterricht stark an den amerikanischen *band programs* angelegt. Erst in jüngerer Vergangenheit gibt es Bestrebungen, den Musikunterricht mit Blasinstrumenten nach den Handlungsfeldern des Musikunterrichts in Deutschland auszurichten.<sup>122</sup>

---

<sup>118</sup>Bastian 2002.

<sup>119</sup>Auf die kritischen Diskussionen rund um die Bastian-Studie möchte ich an dieser Stelle nicht eingehen.

<sup>120</sup>Vgl. hierzu Nagel 2012, S. 2-4.

<sup>121</sup>Vgl. ebd., S. 9.

<sup>122</sup>Vgl. hierzu Buchborn 2011 oder Nimczik/Rüdiger 1997.

Die Schülerzahl, die am Unterricht mit Blasinstrumenten teilnehmen, ist nicht erfasst und kann lediglich anhand verschiedener Daten veranschaulicht werden: Beispielsweise spricht die Firma Yamaha im Jahr 2004 von ungefähr 500 Bläserklassen im deutschsprachigen Raum, im April 2010 seien es bereits 1703 Klassen gewesen, die nach dem Konzept *Essential Elements* unterrichtet werden.<sup>123</sup> An anderer Stelle wird von 20.000 Kindern gesprochen, die in Bläserklassen ausgebildet wurden.<sup>124</sup> Diese Zahlen verdeutlichen ein wachsendes Interesse dieser Unterrichtsform seit dem Start der ersten Bläserklasse Mitte der 1990er Jahre.

Mit der Einführung von Instrumentalklassen betätigt sich der Musikunterricht erstmals auf einem Aufgabenfeld, das bis dato fest in außerschulischen musikalischer Arbeit in privatem Musikunterricht, Musikschulen, den Kirchen und in Musikvereinen verwurzelt war. Dass mit diesem Perspektivwechsel dem Klassenmusizieren ein neuer Stellenwert eingeräumt wird, zeigt die intensive forschende Auseinandersetzung mit dem Gegenstand des Klassenmusizierens in den 2000er Jahren.<sup>125</sup> Bisher war das instrumentale Musizieren im Ensemble auf den freiwilligen Wahlunterricht oder in Arbeitsgemeinschaften wie Big Bands oder Instrumentalensembles beschränkt; in einer Bläserklasse wird es in den Pflichtunterricht integriert und somit jedem Schüler zugänglich. Erst wenn diese Möglichkeit erreicht ist, und alle Schüler einer Klasse gemeinsam musizieren, spricht man von Klassenmusizieren. Der Begriff ist deshalb vom freiwilligen Musizieren in Arbeitsgemeinschaften abzugrenzen:

Im umfassenden Sinn ist Klassenmusizieren in der allgemein bildenden Schule eine gemeinsame musikalische Tätigkeit aller Mitglieder einer Lerngruppe. Klassenmusizieren ist [eine] didaktisch-methodisch geplante, gemeinsame Ausübung mit Gesang, Instrumentalspiel, Bewegung und Szene – einzeln bzw. in Kombination. Als musikalischer Lernprozess und als ästhetisch-musikalische Gebrauchspraxis enthält Klassenmusizieren sowohl Anteile von musikalischem Handwerk und von künstlerischer Ausübung als auch von Reflexion der Material- und Bedeutungsdimension von Musik sowie der musikalischen Handlungen.<sup>126</sup>

Diese von Johannes Bähr aufgestellte Definition gilt prinzipiell für das Klassenmusizieren im Musikunterricht von gewöhnlichen Schulklassen sowie für die verschiedenen Modelle des erweiterten Musikunterrichts, zu denen auch das Konzept der Bläserklasse zählt: „Als Klassenmusizieren werden demnach alle auf Musik bezogenen Tätigkeiten verstanden, die aktives Musizieren beinhalten – einschließlich der Reflexion von Gegenstand und Tätigkeit.“<sup>127</sup> Bähr

---

<sup>123</sup>Vgl. Buchborn 2011, S. 18.

<sup>124</sup>Vgl. Oster/Hosbach/Kruse 2012, S. 1.

<sup>125</sup>Siehe hierzu beispielsweise Arendt 2009, Bähr 2000 oder Schäfer-Lembeck 2005.

<sup>126</sup>Bähr 2012, S. 160.

<sup>127</sup>Ebd.

definiert Klassenmusizieren explizit nicht als ausschließliche Tätigkeit des Erlernens eines Musikinstrumentes im Musikunterricht, sondern ebenso unter Berücksichtigung anderer, im Lehrplan vorgesehenen Umgangsweisen mit Musik.

Unter dem Begriff *erweiterter Musikunterricht* versteht Bähr den Unterricht in Schulen aller Formen, die ein zusätzliches musikalisches Angebot wie Musikklassen als Instrumentalklassen in unterschiedlicher Ausformung anbieten. Die quantitative Erweiterung durch ebensolche Angebote ist meist verbunden mit einer Intensivierung der Bemühungen um musikpraktisches Lernen, zumeist in Form des Instrumentlernens. Eine besondere Form des erweiterten Musikunterrichts bildet deshalb die Musikklasse, die im Wesentlichen dadurch definiert wird, dass alle Schüler einer Klasse ein Instrument oder vokale Expertise erlernen, wie dies beispielsweise in der Bläserklasse der Fall ist.<sup>128</sup>

„Klassenmusizieren“ ist demnach terminologisch als Synonym für „Musikklasse“ (oder auch „Spezialklasse“ korrekt – und dem allgemeinen Sprachgebrauch entsprechend – verwendet, wenn gleich in seiner „historischen Abgrenzung“ nicht eindeutig: Denn anders als beim „Musizieren im Klassenunterricht“ meint „Klassenmusizieren“ eher einen „Lehrgang im instrumentalen Bereich“<sup>129</sup>

Das Musizieren im Klassen- oder Wahlunterricht allgemeinbildender Schulen hat eine mit vielfältigem Wandel unterworfenen Geschichte, als deren Resultat das Klassenmusizieren vor allem in Form von Instrumentalklassen angesehen werden kann.

### 3.1.1 Geschichte des Ensemblespiels: Von klassenübergreifenden Musiziergruppen zum Musikunterricht mit Blasinstrumenten

Zur Erhöhung der Attraktivität von Stadtschulen gegenüber Privat- oder Volksschulen wurde bereits im 15. Jahrhundert der Einschulungstag von klassenübergreifenden Musiziergruppen – vorzugsweise Instrumentalchöre aus Geigen oder Blasinstrumenten – musikalisch begleitet. Dies gilt auch für die Umrahmung von szenischem Spiel im Rahmen der Aufführung von Schuldramen oder für die musikalische Begleitung von hohen kirchlichen Festen. Entgegen den Stadt- und Stiftschulen vermittelten Kloster- und Domschulen auch im Ensemblespiel umfassende musikalische Bildung: Bereits zu Beginn des 17. Jahrhunderts musizierten sogenannte Chöre von Instrumenten, die in unterschiedlichen Besetzungen festliche Anlässe umrahmten. Im 18. Jahrhundert waren es vor allem die Thomasschule Leipzig und die Kreuzschule zu Dresden, in denen das Ensemblespiel vorbildlich und meisterhaft gelehrt wurde. Zu

---

<sup>128</sup>Vgl. ebd., S. 161

<sup>129</sup>Arendt 2009, S. 15.

Beginn des 20. Jahrhunderts erlangte das Ensemblespiel in Form von Schulorchestern, Streicher-, Lautisten- oder Kammermusikgruppen durch die Reformen von Leo Kestenberg erstmals flächendeckend größere Bedeutung: Die Lehrpläne enthielten nunmehr das instrumentale Ensemblespiel als AG-Verpflichtung und erste Schulorchester entstanden. Damit einhergehend wurden erste Werke eigens für Instrumentalensembles an Schulen komponiert.<sup>130</sup> Das Schulorchester entwickelte sich im 20. Jahrhundert zunehmend zur repräsentativen Form instrumentalen Musizierens an höheren Lehranstalten und wurde nach der nationalsozialistischen Machtergreifung dementsprechend zu Propagandazwecken eingesetzt.<sup>131</sup> Neben der Funktion als Aushängeschild einer Schule lag das pädagogische Ziel der Arbeit mit Schulorchester vor allem im praktischen Kennenlernen von musikalischer Literatur des Barock, der Frühklassik und der Spielmusik der Jugendmusikbewegung.<sup>132</sup> Parallel zu den Schulorchestern waren vor allem Kammermusikgruppen und Spielkreise weit verbreitet: Ihre zentrale Intention bestand in der Begleitung des Gesangs, der Mitgestaltung von Schulfeiern sowie in der Erarbeitung und Darbietung charakteristischer Beispiele für musikalische Formen und Stilarten verschiedener Epochen.<sup>133</sup> Zusätzlich zu den traditionellen klassenübergreifenden Ensembles kamen ab den 1970er Jahren zunehmend Bigbands, Jazzcombos sowie Rock- und Popformationen an Schulen auf. Entgegen den Musikern in Schulorchestern, Kammermusikgruppen oder Spielkreisen brachten die Mitglieder von Rock- und Popformationen kaum private instrumentale Bildung mit; vielmehr entstanden die Schulbands aufgrund freundschaftlicher Beziehungen und mündeten in der Entwicklung bestimmter individueller musikalischer Stilvorstellungen.

Im Gegensatz zu den klassenübergreifenden Musiziergruppen, deren Mitglieder meist außermusikalische Vorbildung mitbringen und sich aufgrund dessen in Musiziergruppen zusammensetzen, werden Musiziergruppen in Musikklassen aufgrund der Altersgleichheit und einer Klassenzugehörigkeit zusammengestellt. Die Heterogenität der musikalischen Vorlieben, Interessen, Neigungen und Fähigkeiten spielen beim Klassenmusizieren keine Rolle und sind nicht das verbindende Element, wie dies bei Bands oft der Fall ist. Gerade wegen diesen institutionellen Rahmenbedingungen ist das Klassenmusizieren ein höchst komplizierter Gegenstand für Forschung und Lehre. Erste Versuche, das Instrumentalspiel in den Klassenunterricht aufzunehmen unternahm bereits Otto Lange im Jahr 1841: Er machte den Unterricht im Klavierspiel zur Grundlage seines Konzepts allgemeiner musikalischer Bildung.<sup>134</sup> In den 20er Jahren

---

<sup>130</sup>In diesem Zusammenhang ist beispielhaft das *Schulwerk des Instrumentalen-Zusammenspiels op. 44* von Paul Hindemith zu nennen.

<sup>131</sup>Vgl. Pfeffer 2013, S. 15.

<sup>132</sup>Die Jugendmusikbewegung, auch Singbewegung, war bestrebt, das Musizieren von Laien u.a. durch die Wiederentdeckung des deutschen Volksliedes zu fördern. Zu ihren Anhängern gehörten u.a. Fritz Jöde und Hans Breuer.

<sup>133</sup>Vgl. Pfeffer 2013, S. 16.

<sup>134</sup>Vgl. ebd., S. 19.

wurde dann die Blockflöte zum bevorzugten Klassenmusizierinstrument, so wie sie bis heute im Klassenensemble eingesetzt wird. Parallel dazu entwickelte Carl Orff ein für das schulische Instrumentalspiel geeignetes Instrumentarium, welches finanziell erschwinglich und ohne langwierige Ausbildung oder zeitaufwändiges Üben spielbar ist. Das Orff-Instrumentarium wird bis heute vor allen Dingen zur Gruppenimprovisation im Klassenunterricht eingesetzt.

An zeitgenössischer und avantgardistischer Musik orientierte Klangexperimente bestimmen heutzutage zunehmend die Musikpraxis in der Schule: Experimentelles und erfahrendes Handeln mit Instrumenten und unterschiedlichen Tonerzeugern ermöglicht in der Gruppenimprovisation musikbezogene Erfahrung. Handlungs- und schülerorientierte musikdidaktische Konzepte fundieren das auf aktives Musizieren ausgerichtete Ensemblespiel.<sup>135</sup> Als nennenswerter Bereich des Musikunterrichts spielt das Klassenmusizieren im heutigen Sinne erst ab Mitte der 70er Jahren eine maßgebliche Rolle. Seither ist eine Fülle von Vorschlägen entstanden, die es ermöglichen sollen, nahezu alle Stilarten und Klänge im Musikunterricht praktisch musizierend zu erlernen. Damit einher geht die Problematik zwischen didaktischer Reduktion und ästhetischem Anspruch: Mit Blick auf die Musiziermöglichkeiten der Schüler wird die Unterrichtsliteratur satztechnisch reduziert, an das vorhandene Instrumentarium angepasst und teilweise auf klangästhetisch stiltypische Elemente verzichtet. Den Problemen von hohem Niveaufälle, unterschiedlichen schülerischen Interessen und Vorlieben sowie außerschulischer musikalischer Vorbildung wird dadurch entgegengewirkt, dass zum Klassenmusizieren den Schülern teilweise unbekannt Instrumente verwendet werden.

Für dieses in spieltechnischer und musiktheoretischer Hinsicht voraussetzungslose Musizieren im Klassenverband eignet sich mit fortlaufender Entwicklung der Einbezug elektronischer Tasteninstrumente: Mit nahezu unbegrenzten Klangmöglichkeiten und digitalen Sound-samplings werden Keyboards vor allem zum computervernetzten Musizieren, dem Musizieren mit Kopfhören zum individuellen Üben oder mit der Möglichkeit der Gruppierung von Instrumenten verwendet. Ein Beginn ohne Vorkenntnisse ist möglich und Play-along-Einspielungen, Mitspielsätze oder vereinfachte Arrangements können schnell erlernt werden.

Weniger durchgesetzt hat sich die aus den USA stammende Streicherklasse, die neben der Keyboardklasse eine mögliche Form einer Instrumentalklasse sein kann. Daneben werden in Deutschland Gitarren-, Akkordeon-, Perkussion- und vermehrt Chorklassen in der Form des erweiterten Musikunterrichts angeboten; Bläserklassen sind allerdings nach wie vor die am weitesten verbreitete Form des erweiterten Musikunterrichtes in Instrumentalklassen.

---

<sup>135</sup>Vgl. ebd., S. 21.

### 3.1.2 Musiklernen in Instrumentalklassen: Ziele und Motive des Musikunterrichts mit Blasinstrumenten

Fragt man nach dem Nutzen von Instrumentalklassen, so werden in der Forschung verschiedene Aspekte angeführt: Die Stärkung der Musikpraxis als Ziel von Instrumentalklassen scheint dabei Konsens zu sein.<sup>136</sup> Daneben sind der Aufbau von musikalisch-praktischer Grundkompetenzen, die Förderung eines lebendigen Schullebens, die Steigerung der Attraktivität des Musikunterrichts und eine intensive musikalische Bildung weitere Ziele des Unterrichts von Musikklassen.<sup>137</sup> Mit den Zielen des Musizierens im Klassenensemble sind auch dessen Funktionen verbunden: Freude am Musizieren, methodisch und affektive Hinführung zu bisher unbekannter Musik, Mittel zum musikalischen Spracherwerb und zur Veranschaulichung der Musiklehre sowie zur Hörerziehung und Werkhören und die Entwicklung schöpferischer Potentiale sind genauso Funktionen des Klassenmusizierens wie der Beitrag zur Selbstverwirklichung und zum sozialen Lernen und die Hinführung zum Instrumentalunterricht.<sup>138</sup> Ob diese heterogene Fülle von Funktionen und Erwartungen an das Klassenmusizieren tatsächlich erfüllt werden kann, ist schwer festzustellen. Sicherlich können aber aufgrund des umfassenden Anspruchs nicht alle Funktionen durch das Klassenmusizieren gleichermaßen zielführend erreicht werden; Einerseits deshalb, weil jeder Musiklehrer unterschiedliche Schwerpunkt setzt, andererseits weil das Motiv jeden Musiklehrers, das Unterrichtsmodell des Klassenmusizieren als vorrangige Unterrichtsmethode zu wählen, unterschiedlicher Herkunft ist: Motivationale Aspekte stehen neben sozialen und funktionalen Beweggründen. Vielen Musiklehrern dient das Klassenmusizieren als Mittel zum Verständnis von musikalischen Strukturen und der Erzeugung von Audiation im Sinne Gordons, ebenso wie zum Anstoß musikalischer Bildung durch ästhetische Erfahrung, zur Persönlichkeitsentwicklung oder als reine Kunsterfahrung.<sup>139</sup> Die Beweggründe für die Einrichtung einer Bläserklasse sind deshalb vielschichtig: Einige Musiklehrer sind unzufrieden mit dem herkömmlichen Musikunterricht, andere wünschen sich eine Möglichkeit der Werbung oder Profilbildung für die Schule, wiederum andere wollen mit dem allgemeinen Trend gehen.<sup>140</sup> Der Wunsch nach einer praxisnahen musikalischen Ausbildung in der Schule – ähnlich wie dies in Kunst oder Sport der Fall ist – soll den Musikunterricht einerseits attraktiver, aber vor allem auch gewinnbringender für die Schüler machen. Dass der Prozess des Musizierens der Ausgangspunkt für Musiklernen ist, können wir im Wesentlichen anhand von auf drei Punkt festmachen:<sup>141</sup>

---

<sup>136</sup>Vgl. hierzu Arendt 2009, S. 23 f. oder Bähr 2012, S. 164.

<sup>137</sup>Hier beziehe ich mich auf eine Studie von Ortwin Nimczik, der in 44 Musikklassen die Bedeutung von 10 Zielen des Klassenmusizierens bewerten ließ. Den angeführten Punkten wurde von mindestens 50 % der Lehrer eine große Bedeutung zugemessen. (Vgl. Nimczik 2004 oder Bähr 2012, S. 164.)

<sup>138</sup>Vgl. Jank/Bähr/Schwab 2013, S. 131.

<sup>139</sup>Vgl. hierzu Bähr 2012, S. 162 f.

<sup>140</sup>Vgl. Hosbach/Oster 2012, S. 13.

<sup>141</sup>Vgl. Bähr/Jank/Schwab 2012, S. 131 ff.

- (1) Das Teilhaben an der musikalischen Gebrauchspraxis führt zu musikalisch-ästhetischer Bildung und das Erlernen von praxisbezogenen musikalischen Kompetenzen im Ensemble als gemeinsames musikalisches und musikbezogenes Handeln bietet die Möglichkeiten zur Vermittlung musikalisch-ästhetische Erfahrung.<sup>142</sup>
- (2) Eigenes musikbezogenes Handeln hat einen entscheidenden Einfluss auf Musiklernen. Die Gehirn- und Lehr-/Lernforschung zeigt, dass der Aufbau von formalen kognitiven Repräsentationen von Musik stark mit dem Musizieren zusammenhängt: Zuerst müssen im alltäglichen Umgang mit Musik formale Repräsentationen aufgebaut werden, um ein Verständnis von Musik zu entwickeln.<sup>143</sup>
- (3) Musizieren als sensomotorische Erfahrung wirkt der gesellschaftlichen Entwicklung, mit der eine verstärkte mediale Vermittlung und der damit verbundenen Reduktion von sinnerfüllter und selbstbestimmter Eigentätigkeit einhergehen, entgegen. Musizieren ermöglicht außerdem eigentätige Erfahrungen und wirkt sich überdies günstig auf das Sozialverhalten von Kindern aus.

Die Gründe für das Musizieren im Klassenunterricht sind ebenso vielfältig wie die Funktion, die Musizieren im Klassenunterricht einnehmen kann: Ensemblespiel kann Ausgangs- und Mittelpunkt des Musiklernens im handlungsorientierten Musikunterricht sein; dabei können musikpraktische Grundkompetenzen vermittelt werden und ein musikpraktischer Zugang zu verschiedenen Musikstilen oder anderen Aspekten der Musiklehre oder -geschichte hergestellt werden. Außerdem wird die kulturelle Teilhabe am Leben der Schule durch Aufführungen des Klassenorchesters gestärkt.

Die angeführten Aspekte sind sicherlich ein Grund dafür, weshalb Musiklehrer bereit sind, sich trotz deutlich höherer Arbeitsbelastung für Bläserklassen zu engagieren. Besonders die Organisation zur Einrichtung einer Bläserklasse erfordert einen erheblich größeren Arbeitsaufwand als herkömmlicher Musikunterricht.

### 3.1.3 Organisatorische Grundsätze des Musikunterrichts mit Blasinstrumenten

Bläserklassen sind vorwiegend zweijährig angelegte Musizierkurse in den Jahrgangsstufen 5 und 6. allerweiterführenden Schulformen. Weniger verbreitet sind Bläserklassen an Grundschulen oder weiterführende Instrumentalklassen in der Mittelstufe. Die Schüler haben in der Regel durch den Wechsel von der Grundschule zur weiterführenden Schule die Möglichkeit,

---

<sup>142</sup>Vgl. hierzu auch Kaiser 1992.

<sup>143</sup>Vgl. hierzu ausführlich Gruhn 1998.

sich für einen Musikunterricht mit Blasinstrumenten zu entscheiden: Meist werden dann spezielle Musikklassen als Bläserklassen eingerichtet; organisatorisch aufwändiger sind klassenübergreifende Musiziergruppen.<sup>144</sup>

In der Klassegemeinschaft erlernen die Kinder dann zeitlich ein Blasinstrument, dabei werden keine musikalischen Vorkenntnisse vorausgesetzt und alle Schüler im Klassenorchester lernen von Beginn an ein für sie neues Instrument.

Die Bedingungen zur Auswahl des zu erlernenden Instrumentes unterscheiden sich je nach Konzeption und die Wahl des Instrumentes kann als Instrumentenkarussell, in Form von Instrumentenvorstellungen gestaltet werden oder gegebenenfalls zufällig oder willkürlich erfolgen. Die am häufigsten verwendete Methode zur Auswahl des geeigneten Instrumentes ist wahrscheinlich das Instrumentenkarussell: Nachdem alle zur Verfügung stehenden Instrumente vorgestellt wurden, können die Schüler in einer Erprobungsphase alle Instrumente ausprobieren und danach Wünsche äußern, welches Instrument sie gerne erlernen würden. Meist müssen mehrere Wünsche angegeben werden, nach denen der Lehrer dann aus besetzungstechnischen Gründen die Bläserklasse zusammenstellt. Beim ersten Ausprobieren der Instrumente treten oftmals Instrumentallehrer unterstützend hinzu.<sup>145</sup>

Nach der Wahl des Instrumentes erhalten die Schüler der Bläserklasse ein Leihinstrument, das entweder die Schule oder ein Musikgeschäft stellt – die Mietkosten dafür tragen meist die Eltern; in manchen Fällen schaffen Schulen ganze Klassensätze an Instrumenten an. Die Kosten solcher Bläserklassensätze können bis zu 30.000 € betragen und werden oft von Fördervereinen oder Sponsoren übernommen.

Um von Beginn an einen ausgewogenen Orchesterklang zu erreichen, orientiert sich die Besetzung des Klassenorchesters an der eines symphonischen Blasorchesters: Querflöte, Klarinette, Saxophon, Trompete, Horn, Posaune, Euphonium, Tuba sowie Schlagwerk bilden den Kern der Bläserklasse; Oboe und Fagott sind selten besetzt. Chorische Besetzungen von Trompeten, Klarinetten und Querflöten sind häufig, Schlagwerk und Tuba sind meist nur einfach besetzt.

Der Stundenplan von Bläserklassenschüler unterscheidet sich zunächst nicht von dem einer gewöhnlichen Schulklasse, da der Klassenmusizierkurs fest im Stundenplan verankert ist. Die verschiedenen Organisationsmodelle unterscheiden sich allerdings in ihren Schwerpunkten und hängen von finanziellen Rahmenbedingung, der Möglichkeit zur Kooperation mit Musikschule oder Musikvereinen und nicht zuletzt von den räumlichen und strukturellen Bedingungen an der Schule ab. Die gängigsten Modelle sehen zwei Wochenstunden im Klassenverband vor, von denen entweder beide Unterrichtsstunden zum Klassenmusizieren genutzt werden oder jeweils eine Stunde herkömmlicher Musikunterricht stattfindet und eine Stunde in der

---

<sup>144</sup>Vgl. hierzu Bähr/Jank/Schwab 2013, S. 140-142.

<sup>145</sup>Vgl. hierzu beispielhaft das Konzept von Buchborn 2011, S. 57 f.

Bläserklasse musiziert wird. Der konventionelle Musikunterricht im Klassenverband findet dann unter der Leitung des Musiklehrers statt, zum instrumentalen Klassenmusizieren wird häufig ein Musikschullehrer als zusätzliche Lehrkraft hinzugezogen, der in einigen Modellen auch den kompletten Ensembleunterricht übernimmt. Viele der Bläserklassenmodelle erweitern den Musikunterricht auf drei Wochenstunden, wobei die dritte Stunde für den instrumentalen Gruppenunterricht in kleineren Gruppen – meist sind hier die einzelnen Register in 3er bis 5er Gruppen zusammengefasst – genutzt wird.<sup>146</sup> Dieser Gruppenunterricht kann entweder in den schulischen Vormittag integriert werden oder am Nachmittag stattfinden; er wird dann von einer Lehrkraft der Musikschule geleitet. In seltenen Fällen haben die Schüler einer Bläserklasse Einzelunterricht bei Musikschullehrkräften. Dieser findet dann meist am Nachmittag statt und ist als zusätzliches Angebot zu verstehen, was auch einen erhöhten finanziellen Aufwand für die Eltern mit sich bringt. Die Kosten für die Eltern unterscheiden sich in jedem der einzelnen Modelle und hängen auch von den Konditionen der Musikschule ab und davon, ob zusätzliche Lehrkräfte hinzugezogen (und auch bezahlt) werden müssen. Das kostengeringste Konzept ist dabei ein Modell, in dem der Musiklehrer die Bläserklasse anleitet und es keinen instrumentalen Gruppen- oder Einzelunterricht gibt. Ein Konzept mit zusätzlichem instrumentalem Einzelunterricht ist sicherlich das kostenintensivste Modell.<sup>147</sup> Fördermöglichkeiten ergeben sich aus Kooperationen von allgemeinbildenden Schulen und Musikvereinen, wie sie beispielsweise die Laienmusikverbände bezuschussen.<sup>148</sup> Die Deckung aller Kosten für die Bläserklasse ist wohl eine Utopie, mit denen Schulleiter und Musiklehrer schnell konfrontiert werden. Intensive musikalische Betreuung kostet Geld und beansprucht Zeit für Organisation und die Auswahl bzw. die Erarbeitung eines für die Schule passenden Konzeptes. Ein universelles Bläserklassenkonzept, das an alle Schulen gleichermaßen angewandt werden kann, gibt es nicht. Deshalb werden die unterschiedlichen Konzepte und Organisationsformen von Bläserklassen nach den Wünschen des Musiklehrers, der Schulleitung oder nach den strukturellen Umständen an der jeweiligen Schule ausgerichtet. Oftmals hängt die Organisationsform auch mit dem verwendeten Lehrwerk zusammen; in den meisten Fällen ist für den Bläserklassenunterricht eine sinnvolle Kooperationen zwischen allgemeinbildender Schulen und Musikschulen und gegebenenfalls mit Musikvereinen unerlässlich.

---

<sup>146</sup>Vgl. hierzu das Konzept von Buchborn 2011, S. 58 f.

<sup>147</sup>Zu den finanziellen Aspekten von Bläserklassenunterricht gibt es leider keinerlei Untersuchungen. Interessant wäre in diesem Zusammenhang zu erfahren, was Bläserklassenunterricht an verschiedenen Schulen kosten und, noch interessanter, wäre es, zu erfahren, was Eltern bereits sind für der Musikunterricht mit Blasinstrumente zu bezahlen.

<sup>148</sup>Durch die Initiative *Kooperation Schule-Verein* der Landesmusikjugend Baden-Württemberg kann eine Bläserklasse beispielsweise mit bis zu 800 € jährlich bezuschusst werden.

### 3.1.4 Bläserklassen als Kooperation von Schule und Musikschule

Kooperationen von Musikschulen und allgemeinbildenden Schulen lassen sich kaum systematisieren; vielmehr kooperieren die beiden Institutionen in regional vielfältigen Formen, die verschiedenen Traditionen haben, unterschiedliche Ziele verfolgen und häufig stark von den an den Institutionen beteiligten Personen geprägt sind.<sup>149</sup> Formen der Kooperation können von Musikschulen angebotene Musik-AGs sein, in der Erteilung von regulären Musikunterricht von Lehrkräften der Musikschule liegen, in Form von Instrumentalunterricht als Angebot an allgemeinbildenden Schulen bestehen oder Kooperationen bei gemeinsamen Aufführungen sein. Umgekehrt können Lehrkräfte von allgemeinbildenden Schulen im Nebenerwerb Instrumental- oder Vokalunterricht an Musikschulen erteilen. Bei solchen Kooperationen werden die Angebote, die traditionell in den Aufgabenbereich von Musikschule oder allgemeinbildende Schulen fallen, von Lehrern der jeweils anderen Institution ergänzt oder ersetzt. Eine inhaltliche Arbeit auf curricularer Ebene ist damit in der Regel nicht verbunden.<sup>150</sup>

Auch ein Unterricht mit Blasinstrumenten kann als Kooperation von Schule und Musikschule erfolgen: Entweder leitet eine Musikschullehrkraft die komplette Bläserklasse, tritt als zweiter Lehrer unterstützend hinzu oder Musikschullehrkräfte erteilen den zusätzlichen instrumentalen Gruppenunterricht. Im Musikunterricht mit Blasinstrumenten bildet sich dadurch ein Lehrerteam mit verschiedenen pädagogischen und inhaltlichen Zielen, die bei verschiedenen Institutionen angestellt sind. Bei der Einrichtung einer Bläserklasse ist deshalb zu berücksichtigen, dass zusätzliche Zeit für eine Besprechung aller beteiligter Lehrer zur gemeinsamen Planung sowie für den Austausch und die Kommunikation im Team der Lehrenden eingeplant wird.<sup>151</sup> Die Kooperation beim Bläserklassenunterricht findet zweckmäßig nicht nur auf organisatorischer bzw. formaler Ebene statt, sondern erfordert eine entsprechende inhaltliche Zusammenarbeit: Wenn Musiklehrkräfte den Musikunterricht mit Blasinstrumenten gänzlich übernehmen, müssen sie sich den curricularen Vorgaben der Schule anpassen; wenn sie unterstützend hinzugezogen werden, sollten sie sich ebenso an den Inhaltsbereichen des allgemeinbildenden Musikunterrichts orientieren.

Sinnvolle Kooperationen zwischen allgemeinbildenden Schulen und Musikschulen lassen sich auf unterschiedliche Kriterien zurückführen:<sup>152</sup> Die Teilhabe der Schüler an der musikalischen Gebrauchspraxis durch Förderung der Freude am Musizieren, von Kreativität und der individuellen Entwicklung musikpraktischer Kompetenzen sowie der Integration des Instrumentalspiels in den allgemeinbildenden Unterricht ist ein Kriterium für eine sinnvolle Kooperation von

---

<sup>149</sup>Vgl. hierzu ausführlich Schewik-Descher 2007 oder Bähr/Jank/Schwab 2013.

<sup>150</sup>Vgl. Bähr/Jank/Schwab 2013, S. 135.

<sup>151</sup>Buchborn 2011 plant in seinem Bläserklassenkonzept eine wöchentlich stattfindende 15-minütige Teambesprechung für jede Bläserklasse ein.

<sup>152</sup>Vgl. Bähr/Jank/Schwab 2013, S. 135.

Musikschule und Schule. Die Vermittlung von musikalischer Grundkompetenz in einem aufbauenden Unterricht stellt ein weiteres Kriterium für ebensolche Kooperationen dar. Diese dient der Förderung des Aufbaus figuraler und formaler kognitiver Repräsentationen als Basis für weiteres Musiklernen, der Erfahrung der sensomotorischen Einheit, der Berücksichtigung von kritischen Entwicklungsphasen beim Ensemblespiel und der Arbeit an gemeinsamen Unterrichtsinhalten und Materialien in Instrumental- und Musikunterricht. Nicht nur die Förderung der Subjektentwicklung durch die Vermittlung von sinnerfüllter Eigentätigkeit und die Förderung sozialen Lernens ist ein Kriterium für eine sinnvolle Kooperation, sondern ebenso die Stärkung der Rolle von Musik im Schulleben durch die Entwicklung eines Schulleitbilds mit musikalischen Schwerpunkten und die Öffnung der Schule gegenüber ihrem kulturellen Umfeld sowie deren Repräsentation nach außen.

Die beiden Unterrichtsbereiche Instrumentallehren und schulischer Musikunterricht beziehen sich eng aufeinander und ergänzen sich gegenseitig: Im schulischen Ensembleunterricht werden die im Instrumentalunterricht erarbeiteten Stücke thematisiert und gemeinsam für Aufführungsprojekte vorbereitet.

Dass Kooperationen mit den oben beschriebenen Kriterien nicht bloß sinnvoll, sondern auch fruchtbar sein können, zeigt ein hessischer Modellversuch:<sup>153</sup> Schüler die in der Kooperation mit einer Musikschule – ob privat oder im Musikklassenunterricht – ein Instrument lernen, zeigen weit stärker ausgeprägte musikalischen Grundkompetenzen<sup>154</sup> als Nichtinstrumentalisten. Auch die musikpraktischen Fähigkeiten wie Rhythmen nachklatschen, einen Grundschrift und eine Dreierkoordination zu Musik ausführen, einen Rhythmus zu Musik spielen, Rhythmen erfinden, singen oder das Spielen auf einem Glockenspiel sind bei den Instrumentalisten aus Musikklassen weit stärker ausgeprägt als bei Schülern, die kein Instrument erlernen. „Das gemeinsame Lernen und Musizieren ist aus dieser Sicht [...] das erfolgreichste Modell.“<sup>155</sup>

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Kooperationen von allgemeinbildenden Schulen und Musikschulen zu einer Intensivierung des Musiklernens und zu verstärkter Ausbildung musikalischer Fähigkeiten und Fertigkeiten beitragen. Die Musikklasse stellt sich als fruchtbarste jedweder Kooperationen heraus: Die Schüler gewinnen durch das Instrumentalspiel im Musikunterricht nicht nur musikpraktische und musiktheoretische Kompetenzen, sondern sie gestalten ebenso ihre musikalische Umwelt und nehmen aktiv am schulischen und außerschulischen Kulturleben teil. Den Musikschulen eröffnet die Kooperation mit allgemeinbildenden Schulen eine Erweiterung ihres Arbeitsfeldes: Der Unterricht in musikalischen Kleingruppen in der Verbindung mit schulischem Musikunterricht und der Ensemblearbeit eröffnet einerseits

---

<sup>153</sup>Vgl. Bähr/Jank/Schwab 2013, S. 136-150.

<sup>154</sup>Diese fassen Bähr/Jank/Schwab 2013 als „Fähigkeiten im Umgang mit Rhythmen, Melodien, Bewegung und mit Aspekten des Hörens sowie einige kognitive Fähigkeiten“ (Jank/Bähr/Schwab 2013, S. 144 f.) zusammen.

<sup>155</sup>Bähr/Jank/Schwab 2013, S. 144.

neue Zielgruppen, andererseits erfordert er eine Erweiterung des Verständnisses, der Ziele und der Inhalte sowie neue Perspektiven der musikalischen Grundlagenarbeit in Musikklassen. Die Integration von Methoden des allgemeinbildenden Unterrichts im Instrumentalunterricht, und umgekehrt die Einbeziehung von didaktischen Aspekten des instrumentalen Ensemble- und Gruppenunterrichts im Musikunterricht sind unerlässlich für das Gelingen von Musikklassenunterricht.

## 3.2 Didaktisches Leitbild des Musikunterrichts mit Blasinstrumenten

Das Gelingen von Musikunterricht mit Blasinstrumenten hängt ganz wesentlich von der didaktisch-methodischen Kompetenz des Unterrichtenden ab. Ebenso ist der optimale Unterricht mit Blasinstrumenten an instrumentenspezifische Voraussetzungen geknüpft: Da in Bläserklassen gleichzeitig verschiedenen Holz- und Blechblasinstrumente erlernt werden, sollten mindestens zwei Lehrkräfte mit Expertise in den beiden Instrumentengruppen den Unterricht anleiten. Bezüglich des methodischen Vorgehens ist im Instrumentalunterricht in Klassen vieles mit dem instrumentalen Gruppenunterricht vergleichbar:<sup>156</sup> Übungen zur Körperwahrnehmung, zu Spiel- und Haltungsbewegungen können häufig von allen Kindern gemeinsam ausgeführt werden. Dabei unterstützt entweder eine der beiden Lehrkräfte oder die Aufgaben aus diesem Bereich sind so angelegt, dass jeweils ein Kind ein anderes unterstützt, indem es beispielsweise Rückmeldung zur Aufgabe gibt oder auf Vereinbartes aufpasst. Auch im instrumentalen Klassenunterricht sollte man den Schülern immer wieder die Gelegenheit geben, besondere Rollen zu übernehmen und einzelne Schüler etwa mit einem solistischen Beitrag aus der Gruppe heraustreten zu lassen.

Umgekehrt ist es notwendig, Unterrichtsbausteine und –materialien sowie ein Methodenrepertoire für die Unterrichtspraxis zu entwickeln, die eine Erweiterung des Instrumentalunterrichts durch Inhalte und Methoden des allgemeinbildenden Musikunterrichts initiiert.<sup>157</sup>

### 3.2.1 Inhaltsbereiche des Musikunterrichts mit Blasinstrumenten

Die Inhaltsbereiche des Musikunterrichts mit Blasinstrumenten unterscheiden sich aufgrund veränderter organisatorischer Rahmenbedingungen und durch das Hinzutreten von instrumentaldidaktischen Zielen und Ausgabenbereichen inhaltlich und methodisch von denen des regulären Musikunterrichts: Die Inhalte von allgemeinbildendem Musikunterricht und Instrumentalunterricht werden in der Bläserklasse mit dem Ziel zusammengeführt, allgemeine mu-

---

<sup>156</sup> Vgl. Darsch 2014, S. 224.

<sup>157</sup> Vgl. Bähr/Jank/Schwab 2013, S. 137.

sikalische Kompetenzen, die Reflexion von Musik in ihren kulturellen Kontexten sowie instrumentenspezifische Musizierfähigkeiten zu vermitteln. Bläserklasseninhalte sollten hinsichtlich dieser Ziele ausgerichtet sein und nicht nur das reine Instrumentalspiel in den Mittelpunkt stellen. Eine exemplarische Auseinandersetzung in der Erarbeitung von musikalischen Werken soll außerdem die Möglichkeit zu sozialem Lernen und zum Erlernen genereller Arbeitstechniken wie dem instrumentenspezifischen Üben oder dem Erschließen von musikbezogenem Wissen dienen. In der Zusammenstellung der Inhalte des Musikunterrichts mit Blasinstrumenten gilt deshalb der Anspruch an eine vielfältige Auswahl verschiedener musikalischer Erscheinungen und die Heterogenität der musikalischen Stilfelder: Das Repertoire der Bläserklasse sollte dementsprechend Arrangements klassischer Werke, Volks- und Weltmusik, Filmmusik, Blues, Jazz, Rock, Pop und Neue Musik enthalten. Anhand der Zusammenstellung des Bläserklassenrepertoires erhalten die Schüler einen Eindruck der Vielfalt an musikalischen Kulturen und lernen, sich in einer Welt zu orientieren, in der ihnen ein vielfältiges musikalisches Angebot offen steht.<sup>158</sup> Weitere musikalische Praxen oder andere Zugangsformen zu verschiedenen Kulturen können den Musikunterricht mit Blasinstrumenten ebenso ergänzen.

### 3.2.2 Bläserklasse als allgemeinbildender Musikunterricht

Musikunterricht an deutschen Schulen hat eine allgemeinbildende Funktion und zielt neben dem Aufbau von musikalischen Kompetenzen auf eine ästhetisch-musikalische Bildung mit kulturerschließenden Dimensionen ab.<sup>159</sup> Die verschiedenen Inhaltsbereiche im Musikunterricht mit Blasinstrumenten können der allgemeinbildenden Funktion nicht immer gerecht werden, wie dies Johannes Bähr betont:

„Bei fast allen Klassenmusizier-Modellen ergibt sich – vor allem auch aus Zeitgründen – die Schwierigkeit, das Instrumentlernen mit anderen musikalischen Tätigkeiten, wie sie für den allgemein bildenden Musikunterricht vorgesehen sind, zu verbinden und so einer Einseitigkeit des musikalischen Erfahrens vorzubeugen.“<sup>160</sup>

Thade Buchborn tritt dieser Argumentation entgegen und attestiert dem Musikunterricht mit Blasinstrument durchaus einen Anspruch an Allgemeinbildung:<sup>161</sup> Auf der Grundlage eines Bildungsbegriffes, der auf den Zusammenhang der drei Grundfähigkeiten zur Selbstbestimmung,

---

<sup>158</sup> Vgl. Buchborn 2011, S. 65 f.

<sup>159</sup> Diese Funktionen und Inhaltsbereiche des Musikunterrichts an allgemeinbildenden deutschen Schulen greifen sicherlich zu kurz; für den weiterführenden Diskurs soll diese grobe Einordnung allerdings genügen. Einen Überblick über die Geschichte und die Konzepte des Musikunterrichts geben Jank 2012 oder Gruhn 1993.

<sup>160</sup> Bähr 2012, S. 166.

<sup>161</sup> Vgl. Buchborn 2011, S. 62 ff.

der Mitbestimmung und der Solidaritätsfähigkeit besteht, soll im Musikunterricht mit Blasinstrumenten „Bildung für alle, Bildung im Medium des Allgemeinen und Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten“<sup>162</sup> ermöglicht werden.

Die vielfältigen Inhaltsbereiche des Musikunterrichts mit Blasinstrumenten regen die Schüler zu exemplarischem Lernen an, indem sie den Blick auf übergeordnete Perspektiven oder Aspekte von Musik eröffnen. Neben dem Ausbilden instrumentenspezifischer Fähigkeiten ermöglicht eine exemplarische Auseinandersetzung mit den Inhalten des Bläserklassenunterrichts das Lernen und Vertiefen von musikbezogenen und allgemeinen Fertigkeiten, Arbeitstechniken und -methoden sowie soziales Lernen.<sup>163</sup>

Hinsichtlich des didaktischen Prinzips orientiert sich der Musikunterricht mit Blasinstrumenten im Sinne Buchborns an einem handlungsorientierten Musikunterricht, bei dem Musizieren und Gestalten im Mittelpunkt stehen. Dies spiegelt sich vor allem darin wieder, dass jeder Schüler die Möglichkeit hat, ein eigenes Instrument zu erlernen und im Klassenorchester zu musizieren. Die Entwicklung einer eigenen musikalischen Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit ist nicht nur im instrumentaldidaktischen Sinn ein wichtiges Ziel, sondern auch im Hinblick auf andere musikalische Praxen, wie dem Improvisieren, Singen oder dem Erfinden von Musik. Das Musizieren und Gestalten sollte deshalb den zentralen Bezugspunkt in der Gestaltung des Musikunterrichts mit Blasinstrumenten einnehmen. Bestimmte musikspezifische Lerninhalte können nur durch den handelnden Umgang mit Musik erschlossen werden und ästhetische Erfahrung nur im Kontext von Musizieren und Gestalten gemacht werden. Musikalisches Handeln ist deshalb im Prozess musikalischen Lernens durch keine andere Umgangsform zu ersetzen.<sup>164</sup>

Ein weiterer didaktischer Grundsatz des Musikunterrichts mit Blasinstrumenten sollte eine schülerorientierte Auswahl an Arbeitsformen und Inhalten, die sich an der Lebens- und Erfahrungswelt der Lernenden orientieren, sein: Durch die Überschreitung der Interessens- und Wissenshorizonte können Möglichkeiten für Lernfortschritte und Entwicklungen geboten werden, ohne dass dabei Anknüpfungspunkte in der eigenen Erfahrungswelt verloren gingen. Die Orientierung am Schüler soll zu möglichst tiefgreifenden und nachhaltigen Lernprozessen führen. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, sollte der lehrerzentrierte Klassenunterricht durch Phasen in Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit vervollständigt werden. Ein ausgewogenes Verhältnis von unterschiedlichen Sozial- und Arbeitsformen ist ein wichtiges Kriterium, um den Aufbau von Handlungskompetenz beim Schüler zu fördern und damit dem allgemeinbildenden Ziel von Musikunterricht gerecht zu werden.

---

<sup>162</sup> Ebd., S. 62.

<sup>163</sup> Vgl. ebd., S. 63.

<sup>164</sup> Vgl. hierzu auch Bähr/Gies/Jank/Nimczik 2003, S. 26.

Durch das didaktische Prinzip der Aspektverknüpfung werden im Musikunterricht mit Blasinstrumenten Synergien durch Beziehungen und Kontexte hergestellt: Den Schülern wird die Möglichkeit eröffnet, die Lerninhalte der Bläserklasse in vielfältigen Kontexten zu erschließen und praktisches und theoretisches Wissen zu verknüpfen. Die Reflexion von Musik in ihren vielfältigen kulturellen Kontexten steht in enger Beziehung zum instrumentalen Musizieren im Klassenverband: Erst die Verknüpfung von musikalischer Praxis und theoretischer Reflexion führt zu positiven Lernergebnissen der Schüler; gleichzeitig bildet die Handlungserfahrung aus den Phasen des Gestaltens und Musizierens nicht nur Anknüpfungspunkte für das theoretische Erarbeiten musikalischer Inhalte, sondern befördert ebenso „die theoretische Reflexion musikalischer Prozesse und Erscheinungsformen im Kontext musikalischer Praxis und die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten.“<sup>165</sup>

### 3.2.3 Sinn-erfülltes Musizieren im Musikunterricht mit Blasinstrumenten

Die Frage danach, ob Klassenmusizieren den herkömmlich Musikunterricht ersetzen kann, beantwortet Christoph Schönherr folgendermaßen: „Flächendeckend nein, aber in nicht unerheblichem Maße schon, wenn es gelänge, die als essentiell erachteten Inhalte des Musikunterrichts mit dem Klassenmusizieren zu verbinden.“<sup>166</sup> Die essentiellen Inhalte des Musikunterrichts sind demzufolge die verschiedenen Zu- und Umgangsformen mit Musik in rezeptiver oder aktiver Weise. Die Herausforderung für das Klassenmusizieren ergibt sich aus der Schwierigkeit, diese Form des Musikunterrichts mit anderen, vor allem rezeptiven Zu- und Umgangsformen zu verbinden und dadurch Reflexionen über Musik zu ermöglichen.

Um dem Aspekt der Allgemeinbildung gerecht zu werden, muss das instrumentale Musizieren in der Bläserklasse mit anderen Inhaltsbereichen verknüpft werden, damit es in der Verbindung von Musizierprozessen und der theoretischen Reflexion über das Musizierte zu sinn-erfülltem Musizieren führt. Christoph Schönherr entwickelt auf der Grundlage dieser Verknüpfung eine „neue Konzeption des Musikunterrichts, die das Musizieren mit dem ‚Kreideunterricht‘ verbindet.“<sup>167</sup> Er benennt das praktische Musizieren als geeignete Zugangsform, um auf technisch-syntaktischer, kommunikativ-semantischer und existentiell-pragmatischer Ebene musikalische Erfahrung zu vermitteln. Auf der technisch-syntaktischen Ebene steht die Auseinandersetzung mit der Musiziervorlage im Vordergrund; zu sinn-erfülltem Musizieren kommt es allerdings erst, wenn weitergehende Erfahrungsebenen wie die kommunikativ-semantische Ebene miteinbezogen werden. Auf dieser Ebene steht die Suche nach dem Sinn der Musik im Mittelpunkt des Erfahrungsprozesses. Beim Übergang in die existentiell-pragmatische Ebene

---

<sup>165</sup> Buchborn 2011, S. 68.

<sup>166</sup> Schönherr 2005, S. 97

<sup>167</sup> Schönherr 1998, S. 82.

werden die Mitteilungen und Botschaften von Musik dann individuell vernommen und subjektive Verbindlichkeiten der Musik für den einzelnen Musizierenden erschlossen.

Wenn Klassenmusizieren über das reine Buchstabieren des Notentextes hinausgehen soll, braucht der Musiklehrer Anknüpfungspunkte für seine Vermittlung, d.h. für die Organisation eines Treffens zwischen Musizierenden und dem Musikstück.<sup>168</sup>

Durch eine *phänomen-orientierte Vermittlung* von Musik, wie Schönherr seinen Ansatz zur Kunstvermittlung nennt, kann der Schritt zu sinn-erfülltem Musizieren dadurch erfolgen, dass sich die Schüler mit einem Kunstwerk identifizieren können: Sie sollen erfahren, dass ein Musikstück etwas mit ihnen zu tun hat und sich deshalb für jenes Werk interessieren. Das kann beispielsweise dadurch erreicht werden, dass beim Klassenmusizieren von Phänomenen wie Wasser, Mond, Kälte, Licht, etc. ausgegangen wird, denen sich in vielfältigen Formen ästhetisch angenähert wird.<sup>169</sup> Jeder Schüler hat seine eigenen Erfahrungen mit dem Phänomen, weshalb jedem Subjekt beim Musizieren genügend Gestaltungsraum bereitgestellt werden sollte. Dabei ist auf eine stilistisch vielfältige Herangehensweise an das Phänomen anhand unterschiedlicher Stücke zu achten.

Eine Phänomen-Orientierung in diesem Sinne ermöglicht Vermittlungszugänge, fächerübergreifendes Arbeiten, stärkt die Subjektseite des Schülers beim Musizieren, schafft Anlässe zur nonverbalen Verständigung über das Phänomen selbst sowie über die eigene ästhetische Darstellung des Phänomens, ermöglicht eine sinnvolle stilistische Breite des Musikangebots, erhöht zudem die Akzeptanz von Neuer Musik und schärft schließlich das Bewusstsein für die Wirkungsmechanismen von Musik. Alle diese Einzelaspekte können bei einer gelungenen Vermittlung zu intensiverem und sinn-erfüllterem Musizieren führen und schließlich das Interesse und die Neugier der Schüler auch auf Inhalte des Musikunterrichts lenken, die nicht direkt in das Musizieren eingebunden werden können:

Das Musizieren im Klassenverband ist als unterrichtliche Zentralachse zu sehen, gewissermaßen als Antriebswelle, mit der auch andere Aggregate (Musiktheorie, Geschichte der Musik etc.) in Schwung gebracht werden.<sup>170</sup>

Zwar kann das Klassenmusizieren den herkömmlichen Musikunterricht nicht gänzlich ersetzen, allerdings bieten sich vielfältige Möglichkeiten der Verknüpfung von Klassenmusizieren und traditionellem Musikunterricht. Musikalische Phänomene können diese Brücken- oder

---

<sup>168</sup> Schönherr 2005, S. 100.

<sup>169</sup> Vgl. hierzu ausführlich ebd., S. 100 f.

<sup>170</sup> Ebd., S. 102.

Klammerfunktion durch verschiedene Anknüpfungspunkte übernehmen: Zuerst sollten geeignete Stücke gefunden werden, die einen Bezug zum Phänomen haben und die Möglichkeit zur phänomen-orientierten Vermittlung bieten. Um einen Zugang zum Phänomen zu schaffen, bieten sich fächerübergreifende Gedanken an und außermusikalische Phänomene wie Bilder, Gedichte, physikalische Versuche etc. können als Einstieg herangezogen werden. Während der Musiziersituation nehmen die Probenarbeit und der Probenleiter eine wichtige Rolle ein: Der Dirigent gestaltet den Dialog zwischen den Musizierenden und der Musik. Beim schulischen Musizieren im Klassenverband ist der Probenleiter für die Dramaturgie der Probe bzw. des Musizierens und für die Integration von reflexiven Einschüben, die zu sinn-erfülltem Musizieren führen sollen, zuständig. Die Verbindung der Reflexion über Musik mit dem Musizieren im Klassenverband verdeutlicht das Wechselspiel zwischen herkömmlichem Musikunterricht und Klassenmusizieren. Dieser Wechselprozess stellt an den Probenleiter hohe Herausforderungen: Dazu gehört die sorgfältige Analyse des zu probenden Stückes, die Planung von Anlässen, in denen reflexive Einschübe möglich sind, und das Entwickeln von Vermittlungskonzepten für schwierige Probensituationen.

Wird beispielsweise eine Chaconne in der Bläserklasse musiziert, können strukturelle und formale Merkmale dadurch herausgestellt werden, dass sinnvolle Stimmkombinationen so gebildet werden, dass unterschiedliche Instrumente in verschiedenen Takten gemeinsam musizieren und dadurch die Struktur des Stückes klar wird.<sup>171</sup> Durch einen klar durchdachten Probenablauf und den Einschub von Reflexionen, beispielsweise über die Struktur von Kompositionen, erwacht beim Schüler das Interesse nach einer intensiveren Auseinandersetzung mit der Komposition.<sup>172</sup>

Die Integration von Reflexionsphasen in Probensituationen dient in erster Linie der Intensivierung des gemeinsamen Musizierens im Klassenverband, dabei werden Phasen des Ensemblespiels durch das Wechselspiel zwischen Theorie und Praxis positiv befördert. Die enge Vernetzung von Ensemblepraxis und schulischem Musikunterricht wird vom Ensembleleiter initiiert und führt durch den Einschub von reflexiven Phasen zu sinn-erfülltem Musizieren. In der Folge wird das gemeinsame Musizieren im Ensemble intensiviert:

Die Reflexionsphasen befördern dabei zwar das Wissen über Musik, sie sollen aber in erster Linie Wege zu einem sinn-erfüllteren Musizieren öffnen.<sup>173</sup>

---

<sup>171</sup> Christoph Schönherr führt zur Verdeutlichung dieses Beispiels die Chaconne aus Henry Purcells *The fairy Queen* an, in der die Takte 1-16 in den Celli mit den Takten 33 ff. der restlichen Stimmen kombiniert werden können.

<sup>172</sup> Vgl. Schönherr 1998, S. 89.

<sup>173</sup> Ebd., S. 83.

Im Unterschied zum Ansatz von Christoph Schönherr sieht der aufbauende Musikunterricht eine konzeptionelle Vernetzung von verschiedenen Umgangsweisen mit Musik vor, in der wechselseitige Synergien angestrebt werden: Reflexive und musikpraktische Lernprozesse sollen sich in ihrer Verknüpfung gleichermaßen gegenseitig befeuern.<sup>174</sup>

### 3.2.4 Bläserklassenunterricht als aufbauender Musikunterricht

Im didaktische Modell des aufbauenden Musikunterrichts hat das Klassenmusizieren einen herausgehobenen Stellenwert und ist eingebettet in eine umfassenden Gesamtkonzeption für den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen:<sup>175</sup> Für eine gelingende, umfassende und effektive musikalische Ausbildung halten die Autoren des aufbauenden Musikunterrichts eine Vernetzung der drei Praxisfelder *Vielfältiges Musizieren und musikbezogenes Handeln, Aufbau musikalischer Fähigkeiten* sowie *Kultur erschließen*. Sie fordern, in jedem Unterrichtsvorhaben, diese drei Praxisfelder zu berücksichtigen und miteinander in Beziehung zu setzen.<sup>176</sup> Die enge Verbindung und der gegenseitige Bezug der drei Felder führt ihrer Ansicht nach zu nachhaltigen Lernergebnissen: Ohne Fähigkeiten im Instrumentalspiel, im Singen, im Bewegen, etc. können keine zufriedenstellenden musikalischen Gestaltungen entstehen. Für das selbstständige Erarbeiten einer Instrumentalstimme im Klassenmusizieren ist das Erlernen der Notation eine unabdingbare Voraussetzung: Das handwerkliche Üben erhält keine Bedeutung ohne die Fähigkeit zu ästhetisch-expressivem Musizieren und das noch so phantasievolle Lernen der Notenzeichen macht ohne diese Voraussetzung keinen Sinn. Umgekehrt bleibt die eigene Tätigkeit ohne das Wissen über Musik unverbunden; Kultur dadurch zumindest teilweise unverschlossen.<sup>177</sup> Es sind jeweils verschiedene musikalische Grundlagen nötig, um sich neue musikalische Praxen zu erschließen; deshalb ist eine Abstimmung des Handelns in allen drei Praxisfelder die Bedingung für das Erzielen von optimalen Lernprozessen. Auch im Musikunterricht mit Blasinstrumenten ist dieses didaktische Prinzip bedeutend:

Die Vernetzung vielfältiger Umgangsweisen mit Musik wird auch bei der Entwicklung und Planung des Musikunterrichts mit Blasinstrumenten angestrebt. Die unterschiedlichen Prozesse des Musizierens und Gestaltens sind so angelegt, dass den Schülerinnen und Schülern Anlässe zur Erweiterung ihrer musikalischen Fähigkeiten geboten werden. Gleichzeitig stehen Reflexionsphasen über die Material- und Bedeutungsdimension von Musik in engem Bezug zum Musizieren und Gestalten.<sup>178</sup>

---

<sup>174</sup> Vgl. Buchborn 2011, S. 70.

<sup>175</sup> Vgl. hierzu Jank 2005.

<sup>176</sup> Vgl. Bähr/Gies/Jank/Nimczik 2012, S. 98 oder Abbildung 62.

<sup>177</sup> Vgl. Bähr/Gies/Jank/Nimczik 2003, S. 32.

<sup>178</sup> Buchborn 2011, S. 72.

Durch die Verknüpfung von theoretischem Wissen und praktischem Lernen werden den Schülern im Musikunterricht mit Blasinstrumenten Möglichkeiten eröffnet, die verschiedenen Zugänge zu Musik miteinander in Beziehung zu setzen. Im Zusammenspiel der Praxisfelder werden die unterschiedlichen Perspektiven um die Inhalte des Musikunterrichts ergänzt; daraus ergibt sich neben dem Gestalten und Musizieren eine weitere Leitlinie des Musikunterrichts mit Blasinstrumenten: Die Verknüpfung der vielfältigen Umgangsweisen mit Musik.<sup>179</sup>

Um das Konzept des aufbauenden Musikunterrichts mit dem Klassenmusizieren zu vereinen, sind verschiedene Aspekte besonders wichtig:<sup>180</sup>

- Klassenmusizieren sollte weder bloß Selbstzweck sein, noch sollte es auf eine Zulieferfunktion für andere musikalische Lernziele reduziert werden. Vielmehr sollten die verschiedenen Formen musikalischen Gestaltens im Unterricht ihren Eigenwert haben und vielfältige Erfahrungsräume eröffnen.
- Aufbauendes Musiklernen und Kreativität müssen aufeinander bezogen werden und sich gegenseitig ergänzen.
- Eine unverzichtbare Grundlage für eine musikalisch-ästhetische Erfahrung beim Klassenmusizieren ist das eigene musikalische Gestalten im Umgang mit Musik und Kultur(en).
- Musikunterricht wird erst durch die Zustimmung und Bereitschaft der Schüler zu gelungem Unterricht, wozu die motivationalen Faktoren des Klassenmusizierens beitragen können.
- Musik und musikbezogene Ausdrucksformen müssen innerhalb eines Gesamtzusammenhangs von Mensch und Musik thematisiert werden, um jeden Schüler individuell zu fördern.

Da musikalische Fähigkeiten den Schülern einen Zugang zu musikalischer Praxis eröffnen und nur auf der Grundlage musikalischer Handlungserfahrung musikbezogenes Wissen nachhaltig erschlossen werden kann, wird im Konzept des aufbauenden Musikunterrichts das kontinuierliche Ausbilden musikalischer Fähigkeiten und Fertigkeiten akzentuiert. Das Entwickeln dieser Kompetenzen erfolgt im Musikunterricht mit Blasinstrumenten indem die Schüler ein Blasinstrument erlernen: Die zum Instrumentalspiel erforderlichen spieltechnischen und musikalischen Fähigkeiten sollten im Bläserklassenunterricht schrittweise vermittelt und mit allgemeinen musikalischen Inhalten verknüpft werden. Die instrumentalen Kompetenzen sind dann einerseits Voraussetzung für qualitatives musikalisches Gestalten, andererseits stellen sie ein Werkzeug für das Erschließen weiterer musikalischer Praxen zur Verfügung.

---

<sup>179</sup> Vgl. ebd.

<sup>180</sup> Vgl. Jank 2005, S. 115-117.

Das Konzept des aufbauenden Musikunterrichts wird allerdings kontrovers diskutiert und vielerorts kritisiert.<sup>181</sup> Ein Problem des aufbauenden Musikunterrichts ergibt sich daraus, dass der Zugang zu verschiedenen musikalischen Praxen erst mit dem Erwerb von bestimmten musikalischen Fähigkeiten und Fertigkeiten möglich wird. Diese Misere betonen die Vertreter der ästhetisch-musikalischen Bildung, Christian Rolle und Christopher Wallbaum, in ihrer Konzeption *Musikpraxis erfahren*: Als Vertreter der ästhetischen Bildung rücken sie eine musikalisch-ästhetische Praxis, in der das Musizieren in Verbindung mit anderen Musikpraxen steht, in das Zentrum des Musikunterrichts.

### 3.2.5 Musikunterricht mit Blasinstrumenten und ästhetische Bildung

Die Frage, ob Klassenmusizieren eine ästhetische Praxis darstellt und ob das Musizieren im Klassenverband sich zur Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume eignet, stellt sich Christian Rolle. Er beleuchtet Nutzen und Ziele des Klassenmusizierens aus der Sichtweise einer ästhetisch-musikalischen Bildung, indem er Klassenmusizierprozesse einer kritischen Untersuchung unterzieht: Rolle ist der Meinung, dass Klassenmusizieren nur dann zu musikalisch-ästhetischer Bildung führen kann, wenn die ästhetische Qualität der produzierten Klangereignisse einen Anlass zu lohnenswerten ästhetischen Erfahrungen geben kann.<sup>182</sup> Es kommt dabei allerdings nicht darauf an, dass Musik gemacht wird, sondern wie sie hervorgebracht wird. Natürlich kann der künstlerische Anspruch nicht die pädagogische Verantwortung ersetzen; die Anforderungen sollten beim Klassenmusizieren allerdings so gestellt werden, dass sie motivieren, anstatt zu frustrieren. Beim Erzeugen von Klängen in jeglicher Form sind Bewertungen und Empfehlungen für die ästhetische Wahrnehmung wichtig für ein Konzept musikalisch-ästhetischer Bildung:

Die Dimension ästhetischer Urteile ist wichtig, wenn Menschen in musikalischer Praxis ästhetische Erfahrungen machen, und wenn man der Musikpädagogik deshalb die Aufgabe überträgt, pädagogische Räume für solche ästhetische Erfahrungen zu inszenieren.<sup>183</sup>

Den Beitrag, den das gemeinsame Musikmachen im Klassenverband zu einer ästhetischen Bildung in diesem Sinne leisten kann, misst sich daran, ob der Unterricht Anlass zur Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume – in unmittelbaren Form als ästhetische Produktionspraxis oder mittelbar unterstützend – geben kann.

Beim aufbauend angelegten Musikunterricht mit Blasinstrumenten, bei dem das Klassenmusizieren den Musikunterricht ganz oder teilweise ersetzt, werden systematisch verschiedene

---

<sup>181</sup> Vgl. hierzu bspw. Rolle 2004.

<sup>182</sup> Vgl. Rolle 2005.

<sup>183</sup> Ebd., S. 61.

musikalische Teilkompetenzen erworben. Die oftmals zweijährig angelegten Instrumentalallehrgänge im Bläserklassenunterricht erschweren allerdings die Möglichkeit zu wünschenswerten Verknüpfungen: Die Erschließung von Kunst und Kultur oder ein an ästhetischer Musikpraxis interessierter Musikunterricht kann erst nachdem grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten im Instrumentalallehrgang aufgebaut wurden zu weiterer musikalischer Bildung führen. Christian Rolle kritisiert das aufbauende Konzept des erweiterten Musikunterrichts in Musikklassen deshalb folgendermaßen:

Zwei Jahre lang nur instrumentalpädagogische Ziele zu verfolgen und musikalische Bildung (im weiteren Sinne) auf später zu verschieben, ist keine günstige Vorgehensweise. Es sollte also besser integrative Möglichkeiten gesucht werden, bei denen Instrumentalallehrgänge, Ensemblespiel und andere Unterrichtsformen und -inhalte nicht getrennt, sondern aufeinander bezogen werden. Wenn Formen des Klassenmusizieren den herkömmlichen Musikunterricht nicht bereichern oder ergänzen, sondern ganz ersetzen sollen, müssten sie geeignet sein, dessen Aufgaben zu übernehmen und die damit verbundenen Ziele zu verfolgen.<sup>184</sup>

Viele wichtige Inhalte des herkömmlichen Musikunterrichts können beim Klassenmusizieren in der Bläserklasse nur schwer oder überhaupt nicht berücksichtigt werden: Dazu gehört das bewusste Hören von Musik die andere gemacht haben, das Sprechen über Musik die nicht in der Klasse realisierbar ist oder den Zusammenhang von Musik mit anderen Medien wie Bild, Ton, Film, Videoclips, etc. zu untersuchen. Die logische Konsequenz formuliert Rolle so:

Klassenmusizieren als Musikunterricht – das wäre nur vertretbar, wenn das Musikmachen im Klassenverband nicht einfach als eine Unterrichtsform, sondern als ein integratives Unterrichtsprinzip im weiteren Sinne verstanden würde.<sup>185</sup>

Das Musizieren in Bläserklassen kann also keinesfalls den herkömmlichen Musikunterricht ersetzen, sondern sollte in einem integrativen Konzept ihn vielmehr ergänzen, um zu nachhaltiger musikalisch-ästhetischer Bildung zu führen. Klassenmusizieren wird in diesem Sinne nicht als Musizieren *a/s* Musikunterricht bedeuten, sondern sollte als Klassenmusizieren *im* Musikunterricht verstanden werden. Das gemeinsame Musizieren in der Klasse stellt demnach eine Spielart der ästhetischen Musikpraxis im Unterricht dar, die den Schülern Freiräume zur eigenen Gestaltung und zum eigenen ästhetischen Urteil bereitstellt, um somit ästhetische Erfahrungsräume zu schaffen.

Auch Christopher Wallbaum ist der Ansicht, dass im Zentrum jeden Musikunterrichts eine musikalisch-ästhetische Praxis stehen sollte, die auf vielfältige Weise erfahrbar gemacht wird.

---

<sup>184</sup> Rolle 2005, S. 65 f.

<sup>185</sup> Ebd., S. 66.

Unter musikalischer Praxis versteht Wallbaum in diesem Sinne nicht nur das bloße Musizieren, sondern ebenso andere Musikpraxen, bei denen die musikalischen Wahrnehmungen in Verbindung mit Komponieren, szenischem Darstellen, Tanzen, Malen, Schreiben, Bewegen etc. vollzogen werden.<sup>186</sup> Auf der Grundlage dieser Überlegungen entwirft er eine Kritik an verschiedenen Modellen des Klassenmusizierens, um schließlich ein optimales Konzept im musikalisch-ästhetischen Sinn zu entwerfen.

Der *instrumentale Gruppenunterricht* – wie Wallbaum den erweiterten Musikunterricht in Musikklassen nennt – funktioniert nur dann, wenn das Musizieren durch die Kombination von Klang und dem eigenen Körpereinsatz zu einem erfüllenden Klangerlebnis und schließlich im Zusammenspiel mit den Mitschülern zur musikalischen Erfahrung wird. Das Prinzip der Proben-technik ist im Sinne Wallbaums integrativ angelegt und zielt nicht auf eine bloße Zubringerfunktion für gesellschaftlich ausgeprägt Musikpraxen ab:

Die Besonderheit gelingenden und erfüllten Klassenmusizierens besteht darin, dass der Probenprozess selbst stetig musikalische Vollzüge ermöglicht, sozusagen selbst schon Musik ist; diese Praxis kann mit einer über Monate und Jahre in wöchentlichen ‚Sätzen‘ sich entfaltenden Komposition verglichen werden.<sup>187</sup>

In seiner Bewertung der verschiedenen Modelle des Klassenmusizierens geht Wallbaum von fünf Kriterien für guten Musikunterricht aus:<sup>188</sup>

(1) *Klassenmusizieren als erfüllte musikalisch-ästhetische Praxis*

Mit der musikalischen Hinwendung ist immer ein erfüllter Wahrnehmungsvollzug verbunden, damit uns die musikalische Qualität erscheint. Musikalische Praxis erfüllt sich im wahrnehmenden Vollzug und im Zusammenhang von kommunikativen Interaktionen in sozialen Netzwerken. Im Fokus von musikalischer Bildung stehen demnach nicht nur musikalische Umgangsweisen oder Musikstücke, sondern musikalische Qualitäten, die in unterschiedlichen Handlungsweisen und entsprechenden Gegenständen zu finden sind. Die Umgangsweisen mit Musik schließen dementsprechend mit den Wahrnehmungsvollzügen auch die Einstellung des ästhetisch Handelnden mit ein. Das Klassenmusizieren kann deshalb im Sinne erfüllter musikalisch-ästhetische Praxis nicht auf das handwerklich korrekte Spielen von Blasinstrumenten beschränkt sein, sondern den Schülern sollte auf vielfältige Weise verdeutlicht werden, um welche musikalische Qualität es beim Klassenmusizieren geht.

(2) *Formale Orientierung: Das Kriterium des Neuen*

---

<sup>186</sup> Vgl. Wallbaum 2005, S. 71.

<sup>187</sup> Ebd., S. 75.

<sup>188</sup> Vgl. ebd., S. 81-89.

Schüler sollten beim Klassenmusizieren stets Neuem begegnen, damit in einer imaginativ-ästhetischen Praxis neue Sichtweisen eröffnet werden können. Diese Praxis führt wiederum zu musikalischer Bildung. Klassenmusizieren sollte deshalb so angelegt sein, dass neue Inhalte zu einer imaginativ-ästhetischen Einstellung anregen.

(3) *Beispiele und Reflexion auf dem Weg zur verständigen musikalischen Praxis*

Das Proben beim Klassenmusizieren bringt bereits auf dem Weg zu erfüllten Vollzügen Reflexion mit sich, wenn wir uns beispielsweise darüber verständigen, wie etwas zu spielen ist oder über die Interpretation von Musik sprechen. Dabei ist der Anteil an erläuterndem Sprechen beim Klassenmusizieren immer geringer als das eigene Spielen, das auf das Erscheinen einer musikalischen Qualität abzielt: Entweder durch den Vollzug von musikalischen Qualitäten oder durch einen Vergleich mit anderen musikalischen Qualitäten kann Klassenmusizieren zu verallgemeinernden Reflexionen anregen.

(4) *Materiale Orientierungen*

Damit Schülern die Qualität musikalischer Praxis klar wird, muss ihnen zuerst erfüllte musikalische Praxis ermöglicht werden. Diese führt wiederum zu einer ästhetischen Art der Weltzuwendung: Das was wir von der Welt wahrnehmen, hängt zuallererst von unseren Einstellungen ab, die wir dann auf die Lebenswelt übertragen. Damit Schüler die ästhetische Art der Weltzuwendung auf ihre eigene Lebensweise übertragen können, sollten sie in der Schule Qualitäten von Musik erfahren können und zwar im verständigen Umgang mit verschiedenen musikalischen Praxen. Für das Klassenmusizieren bedeutet das, dass die musikalischen Qualitäten möglichst exemplarisch auf verwandte gesellschaftliche Musikulturen verweisen und in Verbindung mit reflexiven Verallgemeinerungen eine Einführung in verschiedene Kulturen leisten soll.

(5) *Gruppenarbeit – Ästhetische Praxis und Lehrbelastung*

Beim Klassenmusizieren ist die dominierende Arbeitsform der lehrerzentrierte Frontalunterricht; kooperative Lernformen sind sehr selten. Dabei regt besonders selbstständiges Arbeiten in Gruppen zu ästhetischer Praxis an. In dieser Hinsicht ist beim Klassenmusizieren Abhilfe zu schaffen: Beispielsweise durch das Herstellen selbst komponierter Stücke oder das Hervorbringen von eigenen Interpretationsvarianten eines aktuellen Klassenstückes.

Aus diesen 5 Kriterien heraus ergeben sich für den instrumentalen Gruppenunterricht – in unserem Fall für das Musizieren in Bläserklassen – große Vorteile, aber auch einige signifikante Nachteile: Bläserklassenunterricht ist mit Sicherheit eine erfüllte musikalisch-ästhetische Praxis (Kriterium 1), da das Gestalten und Hervorbringen von musikalischen Qualitäten im Mittelpunkt des Unterrichts steht. Das Erlernen eines festgelegten Blasinstrumentes über einen län-

geren Zeitraum hinweg führt schnell zu erfüllten Wahrnehmungsversuchen, da auf dem Instrument schnell musikalisch-ästhetische Qualitäten hervorgebracht werden können. Allerdings reduziert diese Einschränkung auf ein Blasinstrument die Vielfalt der Klänge und Spielformen sowie neuem musikalischen Material (Kriterium 2). Beim Musikunterricht mit Blasinstrumenten erschwert dies ebenso Reflexionen, die bei einem Instrumentenwechsel zur Verdeutlichung von Vergleichsbeispielen besser angeregt würden.

Aus diesem Grund ist ein Modell, in dem die Schüler die Instrumente wechseln eine von Christopher Wallbaum favorisierte Art des Klassenmusizierens: Er schlägt ein Konzept vor, in dem eine Art Instrumentenkarussell, wie wir es aus der Musikschulpraxis kennen, mit musikalischen Spielen kombiniert wird:<sup>189</sup> Dadurch werden den Schülern gute Chancen geboten, die Qualitäten von musikalischer Praxis in verschiedenen Beispielen zu erfahren. Wallbaum plädiert zudem für eine produktionsorientierte Erweiterung des Klassenmusizierens, indem die Schüler selbst Musik erfinden und dadurch ihre musikalisch-ästhetischen Interessen stärker einbezogen und zugleich die ästhetische Praxis gefördert wird. Weitere Grenzen des Klassenmusizierens ergeben sich in „all jenen musikalischen Produktionsweisen- und Vollzugsweisen, die nicht durch die tätige Klangerzeugung bestimmt sind, wie zum Beispiel das Sich-Bewegen zur Musik, das Hören eines Kunstwerks oder polyästhetische Verknüpfungen mit Szenen, Bildern etc.“<sup>190</sup> und weiter:

Es würde der musikalisch orientierenden Aufgabe des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen widersprechen, diejenigen Qualitäten musikalischer Praxen, die in diesen Vollzugsweisen besonders hervortreten, nicht zum Gegenstand zu machen.<sup>191</sup>

Wallbaum kommt zum Schluss, dass Klassenmusizieren in ihrer idealen Form zwar die überwiegende schulmusikalische Praxis sein kann, allerdings nicht die einzige sein sollte. Besonders die Festlegung auf ein Instrument offenbart ein Nachteil des Musikunterrichts mit Blasinstrumenten aus ästhetisch-musikalischer Perspektive.

Denn auch Christian Rolle ist der Meinung, „dass Besetzungen innerhalb der Klasse nicht ein für alle Mal festliegen dürfen.“<sup>192</sup> Die ästhetische Erfahrung, die Schüler beim Klassenmusizieren machen, hängt nämlich auch von der Funktion ab, die eine Instrumentalstimme im Klassenensemble hat: Niemand sollte über Jahre hinweg nur am Schlagzeug sitzen und nie ein Melodieinstrument kennengelernt haben. Ein Wechsel der Instrumente, wie es die jeweilige Komposition oder Arrangement erfordert, kann eine Voraussetzung für eine gelungene ästhetische Praxis sein. Es kommt eben nicht darauf an, dass man Musiziert, sondern vielmehr was

---

<sup>189</sup> Vgl. hierzu Wallbaum 2005, S. 79 oder die bereits oben beschriebene Praxis von Buchborn 2011, S. 57 f.

<sup>190</sup> Wallbaum 2005, S. 91.

<sup>191</sup> Ebd.

<sup>192</sup> Rolle 2005, S. 67.

und wie Musik gemacht wird. Dies bedeutet nicht, dass von den Schülern eine Interpretation von großen Musikwerken erfordert wird, sondern dass die Beteiligten Wert auf die Frage nach der Qualität des Klangereignisses legen. Das heißt auch, dass wenn eine Komposition eben von der Besetzung der Bläserklasse abweicht, diese angepasst werden sollte. Solcherlei Instrumentenwechsel gehen natürlich auf Kosten instrumentaltechnischen Fortschritts und dem systematischen Aufbau musikalischer Teilkompetenzen. In der ästhetisch-musikalischen Bildung geht es aber vielmehr um die Vielschichtigkeit musikalischer Erfahrung, die aus vielschichtigen und offenen Gestaltungsmöglichkeiten erwachsen, als um instrumentaltechnische Fähigkeiten und Fertigkeiten. Musikalische Monokulturen, wie sie in Bläserklassen teilweise produziert werden, haben in einem solchen pädagogischen Konzept keinen Platz: Durch fest verordnete Besetzungen und die Beschränkung auf ein festgelegtes Repertoire können schwer nennenswerte und vielschichtige musikalische Erfahrungsräume eröffnet werden. Ein Musikunterricht mit Blasinstrumenten im ästhetisch-musikalischen Sinne sollte sich deshalb um ein stilistisch und musikkulturell breites Repertoire bemühen und Verknüpfungen mit anderen Inhalten des Musikunterrichts anstreben.<sup>193</sup>

### 3.3 Bläserklassenkonzepte

Die Bandbreite an Materialien zum Klassenmusizieren in Bläserklassen ist seit den 1990er Jahren stark angestiegen: Musikpraktische Beilagen in Fachzeitschriften, Arrangements zur Musik anderer Kulturen oder weitere Publikationsreihen zum Musikunterricht mit Blasinstrumenten ergänzen die gängigen Bläserklassenschulen. Trotzdem sind die in Deutschland verbreiteten Unterrichtswerke meist amerikanischer Herkunft und orientieren sich am dort verbreiteten Konzept: Sie sind deshalb sehr einseitig und sowohl historisch als auch stilistisch sehr eng.<sup>194</sup> Die Bemühung, das Repertoire für den Musikunterricht mit Blasinstrumenten zu erweitern, geht einerseits von den Musikverlagen aus – sie geben zusätzlich zu den Unterrichtswerken Spielbücher heraus<sup>195</sup> – andererseits erkennen einige Musikpädagogen das beschränkte Repertoire und versuchen es selbstständig zu erweitern: Thade Buchborn schlägt einige Methoden zur Integration von Neuer Musik in den Musikunterricht mit Blasinstrumenten vor<sup>196</sup> und das sogenannte *Mainzer Modell* erweitert das Bläserklassenrepertoire um Arrangements verschiedener Zeiten und Stile, die besser dem allgemeinbildenden Musikunterricht an

---

<sup>193</sup> Vgl. ebd., S. 69.

<sup>194</sup> Vgl. hierzu Striegel 2005, S. 122 oder Buchborn 2011, S. 82-90.

<sup>195</sup> Hier sind vor allem die von Yamaha herausgebrachten Spielbücher wie *Bläserklasse Globus* oder der Sammelband *Concert Favorites* zu nennen. Ebenso können weitere leichte Stücke für Jugendblasorchester herangezogen werden.

<sup>196</sup> Buchborn 2011

Schulen gerecht werden sollen.<sup>197</sup> Nichtsdestotrotz finden in den meisten allgemeinbildenden Schulen weiterhin die gängigen Lehrwerke Verwendung.<sup>198</sup>

Im Folgenden werde ich zwei Bläserklassenschulen hinsichtlich den im ersten Kapitel aufgestellten instrumentaldidaktischen Kernelemente des Instrumentalunterrichts sowie bezüglich den im zweiten Teil dargestellten Leitlinien einer Didaktik des Bläserklassenunterrichts untersuchen. In meiner Darstellung beschränke ich mich auf das (noch) am weitesten verbreitete Lehrwerk *Essential Elements*<sup>199</sup> und das kürzlich erschienene Konzept *Addizio!*, welches sowohl für den Musikunterricht mit Blasinstrumenten als auch für den instrumentalen Gruppenunterricht konzipiert wurde.<sup>200</sup>

### 3.3.1 Essential Elements

Insbesondere das Bläserklassenkonzept *Essential Elements* von Yamaha ist im deutschsprachigen Raum ein weit verbreitetes Ausbildungskonzept für den Musikunterricht mit Blasinstrumenten. Erstmals 1994 in Deutschland erprobt, orientiert sich das Konzept stark am anglo-amerikanischen Vorbild: Es ist für den Instrumentalunterricht in Großgruppen, wie dies in den sogenannten *school bands* an amerikanischen Schulen üblich ist, konzipiert. Das gemeinsame Erlernen eines Blasinstrumentes oder Schlagzeug steht im Vordergrund dieser Bläserklassen-Methode. Die Besetzung der Bläserklasse ist dabei an die eines symphonischen Blasorchesters angelehnt: Es gibt eigene Schülerbände für Querflöte, Oboe, Klarinette, Fagott, Alt- und Tenor-Saxophon, Trompete, Horn, Euphonium, Posaune, Tuba und sinfonische Percussioninstrumente – dazu zählen Drum-Set, Stabspiele und kleinere Schlaginstrumente. Ergänzt werden die Schülerhefte für die einzelnen Instrumente von einem Lehrerhandbuch, einer Partitur, einem Heft mit Klavierbegleitung und diversen Audio-CDs mit Aufnahmen der Spielstücke. Zusätzlich zum Lehrwerk stellt Yamaha weitere Spielstücke und technische Übungen bereit, um das Repertoire der Bläserklasse zu erweitern. Hier finden sich vor allem Sammelbände von Orchesterarrangements mit Titeln wie *Film Favorites*, *Concert Favorites*, *Bläserklasse Globus* oder *Broadway Favorites*, die vor allem aus ökonomischen Interessen vertreiben werden. Größtenteils sind die Spielstücke Arrangements populärer amerikanischer Musiken. Diese Orientierung an den verschiedenen Stilen der nordamerikanischen Popmusik stellt auch

---

<sup>197</sup> Vgl. Striegel 2005.

<sup>198</sup> Bisher gibt es keine quantitative Untersuchung darüber, welche Unterrichtswerke im Musikunterricht mit Blasinstrumenten verwendet werden. Buchborn 2011 schätzt, dass das Lehrwerk *Essential Elements* in den Schulen am häufigsten verwendet wird. Alternativ finden seiner Erfahrung nach die Schulen *Best in Class*, *Accent on Achievement*, *Klasse musiziert*, *Die Bläserband* oder selbst arrangierte Lieder und Übungsstücke Verwendung. Seit der Einschätzung Buchborn sind allerdings einige neue Schulen für Bläserklassen erschienen, von denen ich eine näher beleuchten werde.

<sup>199</sup> Feuerborn et. al. 2002.

<sup>200</sup> Sommerfeld 2016a.

Thade Buchborn in seiner Analyse von *Essential Elements* fest:<sup>201</sup> Über die Hälfte der in der Bläserklasse enthaltenen Spielstücke weisen keine markanten stilistischen Merkmale auf und sind eher zum Erlernen des Instrumentalspiels als zur Kulturererschließung konzipiert. Die Originalkompositionen werden durch Arrangements von Volkslieder oder Ausschnitten bekannter europäischer Kunstmusik ergänzt. Prinzipiell sind alle Stücke ausschließlich tonal gebunden und bewegen sich harmonisch im engen Umfeld der jeweiligen Tonika. Im metro-rhythmischen Bereich werden lediglich 2/4-, 3/4- und 4/4-Takte berücksichtigen, denen ein regelmäßiger Puls zugrunde liegt. Die musikalische Form der Spielstücke orientiert sich weitestgehend an traditionellen Strukturen wie simplen Liedformen oder einfachen Variationssätzen. Die Spielstücke und Übungen in *Essential Elements* basieren auf einem geschlossenen Werkprinzip und die intendierten musikalischen Praxen sind überwiegend im Bereich der Reproduktion anzusiedeln. Schüler sollen dabei traditionell notierte Instrumentalstimmen wiedergeben; Improvisations- oder Kompositionsaufgaben sind quantitativ deutlich unterrepräsentiert. Buchborn kommt zusammenfassend zu folgendem Ergebnis:

Insgesamt kann also festgestellt werden, dass das Repertoire von *Essential Elements, Bd. 1* musikalisch homogene Musikbeispiele umfasst und auf einen engen Ausschnitt musikalischer Erscheinungsformen beschränkt bleibt. Dies liegt vermutlich in der Zielsetzung des Lehrwerks begründet. *Essential Elements, Bd. 1* ist als systematischer Lehrgang angelegt, der die Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme an der Ensemblepraxis von *school bands* führt. In der Zusammenstellung des Repertoires spiegelt sich die Ausrichtung auf diese Praxis wider. Die Spielstücke, Übungen und Arrangements sind so ausgewählt, dass die Instrumentalschülerinnen und -schüler in idealer Weise auf die spielerischen Anforderungen des Ensemblespiels in der *band* vorbereitet werden. Die Autoren beschränken die Auswahl auf dur-moll-tonale, metrisch gebundene Musik mit regelmäßig gebauten Melodien und einfach strukturierten Formabläufen, wie sie in der Spielpraxis von *bands* verbreitet ist. Die Begegnung mit Musik ist dem Erlernen des Orchesterspiels funktional untergeordnet.<sup>202</sup>

Anhand des Repertoires kann die vordergründige Funktion dieser Bläserklassenschule abgeleitet werden: Das Konzept bereitet die Schüler spieltechnisch auf das Ensemblespiel in der Klasse vor und orientiert sich dabei an der Ensemblepraxis von amerikanischen *school bands*. Die stilistische Enge des Lehrwerks lässt die Erschließung der Heterogenität von gegenwärtigen und vergangenen Musikkulturen nicht zu; eine Erweiterung des Repertoires ist also unumgänglich, um einem allgemeinbildenden Musikunterricht gerecht zu werden.

Auch aus ästhetischer Perspektive lässt sich einige Kritik am *Essential-Elements*-Konzept äußern: Die Arrangements bekannter europäischer Kunstmusik reduzieren große Meisterwerke

---

<sup>201</sup> Vgl. Buchborn 2011, S. 82-90.

<sup>202</sup> Ebd. S, 89.

auf einzelne Themenausschnitte, welche wiederum rudimentär verkürzt und in einfachster Form von den Bläserklassenschülern reproduziert werden sollen.<sup>203</sup> Dadurch geht einerseits die ästhetische Qualität des Musikstückes verloren, andererseits eröffnet eine Musik, die derartig verkürzt und vereinfacht dargestellt wird, kaum Möglichkeiten für tiefgreifende ästhetische Werturteile. Wenn das Klassenmusizieren als ästhetische Praxis verstanden werden soll, kommt es allerdings auch auf die Qualität der verwendeten Komposition und Arrangements an: Aus Interpretationen von gelungenen Kompositionen oder Arrangements können dann ästhetische Bewertungen formuliert und ein Streit über gegensätzliche Werturteile initiiert werden; daraus erwächst wiederum ein ästhetisches Urteilsvermögen, was als Teil des allgemeinen Bildungsprozesses verstanden werden kann, vorausgesetzt, das was gespielt wird, wird auch qualitativ hochwertig musiziert.

Werden musikalische Meisterwerke auf einzelne Themen reduziert und ihre Harmonik, Melodik sowie Rhythmik an die spieltechnischen Anforderungen einer Bläserklasse angepasst, verlieren sie auch an ästhetischer Qualität. Bedingungen wie die Besetzung oder die Spielfähigkeit der Bläserklassen lassen sich freilich schwerlich ändern, aber sicherlich kann das Repertoire so ausgewählt werden, dass auch mit einfachen technischen Mitteln ästhetische Urteilsfähigkeit erworben werden kann. Dazu muss von den Schülern nicht die Interpretation großer Musikwerke in schlechten Arrangements gefordert werden, sondern es sollte vielmehr zu erwarten sein, „dass die Beteiligten unter den gegebenen Voraussetzungen überhaupt Wert auf die Frage nach der Gelungenheit des Klangerlebnisses legen.“<sup>204</sup>

Bereits im Vorwort des Lehrerhandbuchs von *Essential Elements* wird deutlich, dass durch den Musikunterricht mit Blasinstrumenten das Erlernen eines Instrument mit vergleichsweise geringem finanziellen Aufwand in den regulären Musikunterricht integriert werden kann. Immerhin sind Kinder, die ein Instrument lernen signifikant besser in das gesamte Geschehen ihrer Klasse integriert, emotional stabiler und leistungsmotivierter als die Schüler von Klassen, die kein Instrument lernen – so lauten die Argumente für das Bläserklassenkonzept *Essential Elements*.<sup>205</sup> Neben den Auswirkungen auf die Sozialkompetenz der Schüler muss der Musikunterricht mit Blasinstrumenten „dem Erwerb und später der Verbesserung der Instrumentalfertigkeiten große Bedeutung zumessen.“<sup>206</sup> Dafür werden instrumentale Trainings anhand von Einspielstücken oder Aufwärmphasen in das Konzept integriert, die im Schwierigkeitsgrad

---

<sup>203</sup> Hier sind beispielsweise Arrangements des Englischhorn-Themas aus dem zweiten Satz der Sinfonie *Aus der neuen Welt* von Antonin Dvorak (Nr. 118), Themen aus Sibelius' *Finlandia* (Nr. 136) oder das erste Thema des 2. Satzes von Beethovens *7. Sinfonie* (Nr. 177) zu nennen.

<sup>204</sup> Rolle 2005, S. 66 f.

<sup>205</sup> Vgl. Feuerborn 2002, S. 6 f. An der Validität der zur Unterstützung dieser These herangezogenen Quellen darf zumindest gezweifelt werden.

<sup>206</sup> Ebd., S. 8.

über dem aktuellen Spielvermögen der Schüler liegen, denn „musikalische Perfektion kann sich nur nach und nach entwickeln.“<sup>207</sup>

Wenn das Lehrwerk also mehr auf die Entwicklung spieltechnischer Fähigkeiten als auf eine ästhetisch-musikalische Bildung im allgemeinbildenden Sinne abzielt, dann sollte man sich die Frage stellen, ob die Übungen und Spielstücke den oben formulierten instrumentaldidaktischen Leitlinien überhaupt gerecht werden.

Blickt man in das Schülerheft für Trompete, wird allerdings schnell klar, dass es den Autoren von *Essential Elements* darum geht, möglichst schnelle instrumentaltechnische Fortschritte zu erzielen: Grundlagen wie Spielhaltung, Atmung und Ansatz werden lediglich zu Beginn auf einer Doppelseite kurz beschrieben und spielen im weiteren Verlauf der Schule keine Rolle mehr. In insgesamt 186 Spielstücken und Übungen geht es ausschließlich um die Reproduktion von Noten; Atemspiele oder Übungen zur Körperhaltung fehlen ebenso wie Anmerkungen zum korrekten Ansatz oder zur Fingertechnik; ganzheitliche Aspekte werden überhaupt nicht thematisiert. Zwar sind im Lehrerhandbuch einige spieltechnischen Erläuterungen zu den einzelnen Instrumenten zu finden; für den Bläserklassenleiter können diese Anmerkungen allerdings kaum hilfreich und wenig zufriedenstellend sein. So wird beispielsweise der absolut komplexe Vorgang der Tonerzeugung auf der Oboe in gerade einmal 24 Zeilen Text abgehandelt. Oboenpädagogen könnten über diesen Vorgang ganze Bücher schreiben, in denen sie die Frage nach der Tonerzeugung sicherlich nicht hinreichend beantworten könnten. Im ganzen Lehrerhandbuch werden komplexe Phänomene drastisch reduziert und inhaltlich wesentlich verkürzt. So wird beispielsweise das überaus bedeutungsvolle Hilfsmittel der Atemstütze nur beiläufig, und die Bedeutung ihrer Funktion für das Blasinstrumentenspiel kaum gewürdigt.

Themen wie Blas- und Atemtechnik, richtige Haltung und korrekte Bewegungsabläufe sollen im Konzept der *Essential Elements* von den Instrumentallehrern der Musikschule trainiert werden. Gleichzeitig haben die Instrumentallehrer die Aufgabe, „die von ihnen praktizierte Instrumentalmethodik der Bläserklasse-Methode anzupassen.“<sup>208</sup> Eine weitreichende Forderung, welche die Autoren von *Essential Elements* dadurch begründen, dass im instrumentalen Gruppenunterricht instrumentalspezifischen Probleme trainiert werden, die im Klassenverband nur schwer zu behandeln sind, da dort die Kontrollmöglichkeiten des Lehrers sehr begrenzt sind. Dabei sind es gerade diese grundlegenden Elemente des Blasinstrumentenspiels, die man methodisch ausgezeichnet in einer größeren Gruppe üben könnte.<sup>209</sup>

---

<sup>207</sup> Ebd.

<sup>208</sup> Feuerborn 2002, S. 13.

<sup>209</sup> Weitere Ausführungen dazu folgen weiter unten.

### 3.3.2 Addizio!

Das von Jörg Sommerfeld entwickelte Konzept *Addizio!* vereint Instrumental- und Ensemble-Didaktik, indem Elemente aus dem Ensembleunterricht und des Instrumentalunterrichts verknüpft werden. Das Ziel des Lehrwerks ist der Ausbau der Ensemblefähigkeit und die damit verbundene selbstständige Orientierung in einem Ensemble. Es wird versucht, diese Kompetenzen anhand eines Notenmaterials zu entwickeln, das auch instrumentaldidaktisch Zieldimensionen verfolgt: Dazu gehören etwa Artikulation, Phrasierung, dynamische Gestaltung und je nach didaktischer Konzeption auch das Erlernen von Tonnamen und Griffen.<sup>210</sup> Die Spielstücke in *Addizio!* sind von Anfang an mehrstimmig angelegt, wobei die einzelnen Stimmen verschiedene Herausforderungen an den Spieler stellen: In jedem Stück gibt es drei unterschiedlich schwierige Stimmen; zusätzlich gibt es zwei Extrastimmen, durch die ein binnendifferenzierter Unterricht ermöglicht werden soll. Besonders die tiefe Zusatzstimme *T* erleichtert die Integration von Hornspielern in die Bläserklasse. Prinzipiell sind nahezu alle Stimmen von allen Instrumenten zu bewältigen und die Spielstücke sind somit bereits ab einer Ensemblegröße von drei Musikern spielbar. In den vielfältigen Möglichkeiten an Besetzungsformen wird dem Lehrer freie Hand gelassen: Die Funktion im Satz kann für jedes Instrument frei gewählt werden und ist nicht festgelegt. Daraus ergibt sich die Möglichkeit, dass auch Bassinstrumente wie Tuba oder Euphonium den Melodie-Part übernehmen. „Solche Besetzungsmöglichkeiten unterscheidet *Addizio!* deutlich von anderen Materialien für Bläserklasse, bei denen die Spielstücke überwiegend unisono, also einstimmig gespielt werden.“<sup>211</sup> Damit ist das Konzept auch für den Einsatz im instrumentalen Gruppenunterricht, im fächerübergreifenden Gruppenunterricht oder in Kinderblasorchestern einsetzbar. Außerdem besteht die Möglichkeit, Kinder mit instrumentalen Vorkenntnissen in die Bläserklasse zu integrieren: Sie können ergänzende Solostimmen mit erhöhtem Schwierigkeitsgrad spielen, Stimmführerfunktionen übernehmen oder die Lehrkraft unterstützen. Dadurch dass alle Spielsätze in *Addizio!* leicht zu spielende Stimmen enthalten, wird einem heterogenen Ensemble Rechnung getragen: Die instrumentale Spielfähigkeit entwickelt sich im Musikunterricht mit Blasinstrumenten bei jedem Schüler unterschiedlich schnell und hängt wesentlich vom Übeeinsatz und einem zusätzlich stattfindenden Instrumentalunterricht ab. Der Lehrer kann die Stimmen nach dem individuellen Leistungsvermögen der Kinder auswählen oder den Schülern je nach individuellem Leistungsstand verschiedene Stimmen zuteilen. Alternativ können die Stimmen ebenso zufällig zugeteilt werden oder einzelne Stimmen unisono geübt werden: Dadurch ist der Anteil am Unterricht, in der die Kinder musizieren sehr hoch und für die einzelnen Instrumentengruppen entstehen kaum Wartezeiten. Die häufig wechselnde Zuordnung der Stimmen ermöglicht

---

<sup>210</sup> Vgl. Sommerfeld 2016a, S. 8.

<sup>211</sup> Sommerfeld 2016a, S. 12.

es dem Ensembleleiter, die Kinder in unterschiedlichen Rollen zu erleben und umgekehrt machen die Kinder anhand verschiedenen Stimmen eine differenzierte musikalisch-ästhetische Erfahrung im Ensemble. Damit ist *Addizio!* methodisch deutlich flexibler als traditionelle Bläserklassenkonzepte oder andere Materialien für den Einzel- oder Gruppeunterricht.

Um sich den traditionellen Instrumentaldidaktiken anzunähern, stellt das Konzept für Flötenspiel und Hornisten einen Einstieg in F-Dur anstatt dem in anderen Bläserklassenkonzepten gewöhnlichen Beginn in B-Dur bereit. Besonders für Hornspieler ist dieser Einstieg hilfreich: Da der am besten geeignete Anfangstonraum sich von dem der Posaunen und Trompeten unterscheidet, ist die Integration des Horns in ein Bläserklassenkonzept problematisch. Sommerfeld empfiehlt deshalb einen Einstieg in F-Dur und später dem Spielen der tiefen Stimme *T*, die durchgehend in einer für Horn gut spielbaren Lage gehalten wird. Die unterschiedlichen Schwierigkeitsgrade der verschiedenen Stimmen ermöglicht ebenso einen handlungsorientierten Instrumentalunterricht: Mithilfe von in den Noten eingezeichneten Griffstabellen und einer am Beginn eingeführten Rhythmussprache sollen die Schüler ihre Instrumentalstimme möglichst selbstständig erlernen können. Die Rolle der Lehrkraft ist es dann lediglich noch, die Schüler in der Anwendung des Materials zu schulen und nicht, „sie Schritt für Schritt und Ton für Ton an die Hand zu nehmen. Im besten Fall suchen die Kinder selbst in den Noten nach interessanten Stücken und für die spielbaren Stimmen.“<sup>212</sup> Die fünf Hauptmerkmale dieser handlungsorientierten Form des Musikunterrichts mit Blasinstrumenten sind: Interessensorientierung, Selbstständigkeit und Führung, das Verknüpfen von Kopf- und Handarbeit, die Einübung in solidarisches Handeln und Produktorientierung.<sup>213</sup>

Um die Selbstständigkeit des Schülers zu fördern, regt Sommerfeld zu einer Methodik an, in der die Formulierung von offenen Fragen einen großen Raum einnehmen sollte. Dadurch erfährt man wesentlich mehr über die Befindlichkeiten der Kinder und über Reflexionen, die in ihnen ablaufen.

Für die eigenständige Erarbeitung einer Stimme wird eine Selbstständigkeit im Notenlesen vorausgesetzt: Um das Spielstück zumindest rhythmisch zu erlernen, wird deshalb zu den meisten Stücken ein Liedtext bereitgestellt, mit dem sich die Kinder den Rhythmus selbstständig erarbeiten können. Wahlweise kann das ganze Stück dadurch auch in der Klasse zuerst gesungen und dann auf den Blasinstrumenten wiedergegeben werden. Eine Verknüpfung mit weiteren Unterrichtsgegenständen oder Materialien ist ebenso möglich: Im parallel zum Musikunterricht mit Blasinstrumenten stattfindenden Instrumentalunterricht kann ohne weiteres eine eigene Instrumentalschule verwendet werden, da sich *Addizio!* am Vorgehen in traditionellen Instrumentalschulen orientiert. Ebenso ist eine Verknüpfung mit anderen Materialien für das Klassenmusizieren problemlos möglich. Zusätzliche Anknüpfungspunkte, um den Zielen

---

<sup>212</sup> Ebd., S. 14.

<sup>213</sup> Vgl. ebd. Oder ausführlicher in Jank/Meyer 2011.

des allgemeinbildenden Musikunterrichts gerecht zu werden, ergeben sich aus dem Repertoire des Konzeptes: Es umfasst 49 vielschichtige Spielstücke unterschiedlicher Genres, die teilweise eigens für *Addizio!* komponiert wurden. So begegnen den Schüler Fanfaren, Choräle, Bigband-Nummern, Rock- und Popsongs, Kinderlieder, traditionelle Blasmusik, Renaissance-Musik, Tangos, irische Folklore, lateinamerikanische Stile, Minimal Musik und Weihnachtslieder. Die didaktischen Reduktionen in den Arrangements bekannter Spielstücke sind gelungen und es werden kaum Eingriffe in die Rhythmen und Melodien vorgenommen. Dadurch bleibt der ästhetische Gehalt der Originaltitel weitestgehend erhalten.

Die Spielstücke sind vornehmlich tonal gehalten, Ausnahmen bilden *Summ, Summ, Summ* (Nr. 22), bei dem zu Beginn ein Cluster erklingt, und das Stück *Minimal*, bei dem nach Vorbild der Minimal Music verschiedene Patterns gleichzeitig musiziert werden.

Einige der Stücke bieten die Möglichkeiten zur Improvisation; weitere produktionsorientierte Ansätze fehlen allerdings. Anhand von Spielstücken unterschiedlicher Musikkulturen können ästhetische Erfahrungsräume eröffnet werden und in der Verknüpfung mit anderen Zugangsformen zu musikalisch-ästhetischer Bildung führen. Das Konzept *Addizio!* stellt dafür zwar keinen festen Rahmen, lässt aber dem Bläserklassenleiter in dieser Hinsicht ausreichend Spielraum: Die Calypso-Clave in *Nr. 38 Trinidad* könnte beispielsweise zuerst auf Percussioninstrumenten geübt werden, bevor der Rhythmus auf das Blasinstrument übertragen wird. Oder die *Pavane* in Nr. 44 kann zuerst getanzt und danach gespielt werden. Ansätze wie diese lassen sich sehr gut in das Konzept integrieren, da es nicht vornehmlich aufbauend angelegt ist, sondern sich an einem Kompetenzstufenmodell orientiert:<sup>214</sup> Dieses an der schulischen Kompetenzorientierung angelegte Modell sieht vier musikalische Handlungs- und fünf Lernfelder vor. Die Handlungsfelder beziehen sich auf prozessbezogene Kompetenzen und sind:

- (1) *Auftreten* (Bühnenpräsenz, Verhalten bei Auftritten, Nervosität),
- (2) *Gemeinsam Musizieren* (Ensemblefähigkeit, Führen, Folgen, Fehlertoleranz),
- (3) *Üben* (Umgang mit Lehrmaterial, Noten, Instrument, Rhythmen, Selbststeuerung, Übezeit planen),
- (4) *Kommunizieren* (Einsätze geben, Einzählen, nonverbale Kommunikation, Sprechen über Musik).

Zu den inhaltsbezogenen Lernfeldern zählt Sommerfeld folgende Kompetenzen:

- (1) *Instrumentaltechnik* (Körperschulung, Tonbildung, Klang, Intonation, Artikulation, Dynamik, Tonraumentwicklung, Registerwechsel),
- (2) *Rhythmus* (Rhythmusilben anwenden und Rhythmen realisieren, Basispatterns, Timing, binäre und ternäre Achtelphrasierung),
- (3) *Repertoire* (Genre- Stil- und Epochenkunde, vielfältige und verfügbare Spielstücke)

---

<sup>214</sup> Vgl. hierzu Sommerfeld 2016a, S. 36-42 oder Sommerfeld 2016b.

- (4) *Aktives Gestalten* (Ausdruck und Differenzierung, Improvisation, Interpretation, Variation, Verzierung, Formgestaltung),
- (5) *Musiklehre* (Instrumentenkunde, Notenschrift, Blattspiel, Tonleitern, Fachbegriffe, Noten und Notenwerte sowie Formen).

Aus diesen prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen setzt Sommerfeld eine Matrix zusammen, in denen sich einzelne Aspekte des Unterrichts beschreiben lassen, wie dies in Abbildung 63 beispielhaft dargestellt ist. In den 20 Lernfeldern finden sich die verschiedenen Themen, in denen Schüler im Instrumentalunterricht bestimmte Fähigkeiten erwerben können und dadurch unterschiedlich hohe Kompetenzstufen erreichen sollen. Überträgt man diesen Ansatz auf das Musizieren im Ensemble, so können einzelne Kompetenzbereiche in der Probe gemeinsam, nacheinander oder auch parallel individuell erlernt werden. Das Kompetenzstufenmodell dient dann als Analyseinstrument zur Bestimmung der entwickelten Fähigkeiten bei den Schülern. Somit können Kompetenzlücken erkannt und dementsprechend gegengesteuert werden oder Stärken sinnvoll weiterentwickelt werden. Dafür erstellt die Lehrkraft für die 20 Felder Kompetenzerwartungen, welche die Schüler nach einer Unterrichtsphase erreicht haben sollten. Diese Erwartungen können sich durchaus mit den Kompetenzerwartungen von schulischen Lehrplänen decken: Beispielsweise kann die im kompetenzorientierten baden-württembergischen Bildungsplan formulierte Kompetenz „Die Schülerinnen und Schüler können verschiedene Noten- und Pausenwerte benennen und anwenden: Ganze, Halbe, Viertel, Achtel, Sechzehntel, Punktierung, Triole, Synkope“<sup>215</sup> als inhaltsbezogene Kompetenzerwartung im Bereich der Musiklehre formuliert werden. Je nach Unterrichtsphase werden einzelne Notenwerte erlernt und die Fähigkeit zur Anwendung anhand des Kompetenzstufenmodells überprüft. Auch prozessbezogene Kompetenzerwartungen können dementsprechend formuliert und anhand des Kompetenzstufenmodells überprüft werden. Damit stellt *Addizio!* ein Instrument bereit, um den instrumentalen Ensembleunterricht mit dem Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen zu verbinden. Viele der im Lehrplan formulierten Kompetenzen können zwar nicht direkt im Musikunterricht mit Blasinstrumenten erreicht werden,<sup>216</sup> trotzdem ist das Konzept so offen gestaltet, dass sich vielfältige Anknüpfungspunkte zum Ausbilden eben jener Kompetenzen ergeben. Wenn diese Verbindung zwischen dem reinen instrumentalen Musizieren auf Blasinstrumenten und weiteren musikalischen Praxen sinnvoll initiiert wird, kann der Musikunterricht mit Blasinstrumenten in diesem Sinne neben dem Erlernen von instrumentaltechnischen Fähigkeiten auch zu ästhetisch-musikalischer Bildung führen.

---

<sup>215</sup> Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg 2016, S. 15.

<sup>216</sup> Hierzu zähle ich beispielsweise die Kompetenz: „Die Schülerinnen und Schüler Musik in Bewegung umsetzen: freie Bewegung, wiederholbare Bewegungsabläufe, koordinierte Schrittfolgen, einfache Tänze“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg 2016, S. 15)

### 3.4 Musikunterricht mit Blasinstrumenten als Instrumentalunterricht

Für die Einführung einer Bläserklasse gibt es verschiedene Beweggründe: Einerseits ist der Bläserklassenunterricht ein wirksames Mittel um den Musikunterricht durch einen hohen Praxisanteil attraktiver zu gestalten, andererseits tragen Bläserklassen zu Ausbildung sozialer Kompetenzen und der Profilbildung einer Schule bei. Durch einen möglichst praxisnahen Unterricht sollen so auch allgemeinbildende Inhalte des Musikunterrichts, wie Musiktheorie, verschiedene Musikstile oder Musikgeschichte mit dem Musikunterricht mit Blasinstrumenten verknüpft werden und dadurch zu einem tieferen Verständnis von Musik führen. Neben diesen Zielen und Erwartungen von Bläserklassen tritt ein weiterer Aspekt hinzu, welchen die Einführung einer Bläserklasse in vielerlei Hinsicht attraktiv macht: Im Musikunterricht mit Blasinstrumenten erlernen auch diejenigen Kinder ein Instrument, für die ansonsten angesichts finanziellen, organisatorischen oder zeitlichen Problemen die Möglichkeit zum Instrumentalspiel nicht bestehen würde. Durch den Musikunterricht mit Blasinstrumenten können diese Probleme überwunden werden und auch Kindern aus sozial schwachen Strukturen oder Familien, die keinen Bezug zum Instrumentalspiel haben, einen Zugang zum Instrument ermöglicht werden. Aus der Sicht des Instrumentallehrers ist dies vorerst eine erfreuliche Entwicklung: Haben mehr Kinder einen Zugang zu Instrumenten, bedeutet das gleichermaßen eine wachsende Anzahl an potentieller Instrumentalschüler. Die Chancen, dass Schüler nach zwei Jahren Bläserklassen ihre Instrumentalausbildung an einer Musikschule fortsetzen sind groß: Erfahrene Bläserklassenleiter sprechen davon, dass etwa 50% der Absolventen von Bläserklassen weiter musikalisch aktiv sind.<sup>217</sup> Damit der Musikunterricht mit Blasinstrumenten allerdings zu langfristig aktivem Musizieren führt, sind einige Bedingungen notwendig.

#### 3.4.1 Zur Nachhaltigkeit des Musikunterrichts mit Bläsern

Will der Unterricht mit Blasinstrumenten nachhaltig sein, so muss für die Schüler eine Möglichkeit geschaffen werden, auch nach zwei Jahren Bläserklasse instrumentalpraktisch aktiv zu sein. Vor allem Kooperationen mit außerschulischen Institutionen können hierfür beitragen: Kinderblasorchester in Musikschulen oder Jugendorchester von Musikvereinen sind mögliche außerschulische Institutionen, in denen Absolventen einer Bläserklasse weiterhin musikalisch im Orchester aktiv sein können. Durch ein abwechslungsreiches und modernes Repertoire können diese altershomogenen Gruppierungen durchaus attraktiv für weiteres instrumentales Musizieren im Ensemble sein.<sup>218</sup> Hierbei ergeben sich allerdings einige Schwierigkeiten: Nicht immer ist eine räumliche Nähe zu den Einrichtungen gegeben und Eltern sind wenig bereit,

---

<sup>217</sup> Vgl. Hosbach/Oster 2012, S. 27.

<sup>218</sup> Vgl. ebd., S. 28.

zusätzliche Fahrtzeit zum Besuch von Proben und Auftritten in Kauf zu nehmen. Zusätzlich ist gegebenenfalls die Anschaffung eines eigenen Instrumentes nötig, um im Orchester mitwirken zu können. Hier versuchen Musikvereine und Musikschulen allerdings bereits Abhilfe zu schaffen, indem sie ähnlich wie im Bläserklassenkonzept Leihinstrumente zur Verfügung stellen.

Oftmals ist auch die fehlende Kenntnis von außerschulischen Orchesterangeboten ein Grund, weshalb Jugendliche nicht weiter instrumentalpraktisch aktiv sind. In diesem Fall sollten Musikvereine oder Musikschulen die Gelegenheit nutzen, sich auf Schulveranstaltungen oder Abschlusskonzerten von Bläserklassen zu präsentieren.

Neben den außerschulischen Möglichkeiten zur Fortführung des instrumentalen Musizierens sind natürlich auch innerschulische Arbeitsgemeinschaften oder erweiterte Konzepte von Musikunterricht ein Mittel, um die Nachhaltigkeit von Bläserklassen zu stärken: An vielen Schulen werden deshalb Big Bands oder symphonische Blasorchester installiert, um aktives Musizieren nach dem Abschluss der Bläserklasse zu ermöglichen. Die Nachhaltigkeit hängt deshalb stark von der Breite des musikalischen Angebots an einer Schule ab.<sup>219</sup> Allerdings ergeben sich auch hieraus Probleme: Schüler, die an AGs teilnehmen, sollten weiterhin instrumentalen Einzelunterricht erhalten und wenn möglich ein eigenes Instrument mitbringen. Für viele Eltern ist dies aus finanziellen Aspekten kaum möglich. Deshalb gibt es Versuche, das Bläserklassenkonzept auf die nachfolgenden Klassenstufen zu erweitern.<sup>220</sup>

Die an den Bläserklassenunterricht anschließende Überführung in ein Schulorchester oder außerschulische Orchester kann mit Schwierigkeiten verbunden sein: Oftmals erkennen Schüler erst nach dem Abschluss der Bläserklasse, dass sie das Instrument wechseln wollen; dies ist mit einem aufbauenden Bläserklassenmodell nicht möglich, da die Integration von Anfängern in eine Gruppe von Fortgeschrittenen nicht vorgesehen ist. Deshalb bietet sich eine Differenzierung an, wie sie in Musikvereinen praktiziert wird: Die Zusammensetzung von Orchestern erfolgt dort nicht altershomogen, sondern nach Leistung. In Jugendorchestern werden dafür sogenannte Jungmusikerleistungsabzeichen vergeben, nach denen die Spielfähigkeit der Jugendlichen festgestellt wird und wonach die Musiker in leistungshomogene Orchester eingeteilt werden. Hier müssen sich Bläserklassenleitung und Musikverein gegenseitig annähern, falls ein Übergang von der Bläserklasse in das Jugendorchester eines Musikvereins erfolgen soll. Beispielsweise kann der Abschluss einer Bläserklasse bereits mit dem Erwerb eines Leistungsabzeichens verbunden sein, welches dann gleichzeitig die Eintrittskarte in ein Kinderorchester bildet.<sup>221</sup>

---

<sup>219</sup> Vgl. Schmidtmeier 2012, S. 43 f.

<sup>220</sup> Vgl. hierzu bspw. das Modell *Bläserklasse plus* von Yamaha für ein 3. und 4. Unterrichtsjahr in der Bläserklasse.

<sup>221</sup> In vielen Vereinen befähigt der Erwerb des Junior-Abzeichens für den Eintritt in ein Kinderorchester, nachdem die Kinder dann das Leistungsabzeichen in Bronze erworben haben, wechseln sie in ein Jugendorchester und mit dem Erreichen des silbernen Leistungsabzeichens können sie in ein Erwachsenenorchester wechseln. Das Leistungsabzeichen in Gold kann dann anschließend absolviert werden.

Eine empirische Studie zur Nachhaltigkeit von Bläserklassenunterricht zeigt, dass ehemalige Bläserklassenmitglieder öfter weiter instrumentalpraktisch aktiv sind als Schüler, die nicht in einer Bläserklasse unterrichtet wurden.<sup>222</sup> Insgesamt ist das Interesse am Musizieren mit Instrumenten bei Bläserklassenschülern also größer als bei Schülern, die den gewöhnlichen Musikunterricht besuchen. Eine Untersuchung von Nathalie Schmidtmeyer zeigt zudem, dass das musikalische Selbstkonzept von Schülern der Bläserklasse prinzipiell größer ist, als das anderer Schüler: Diese geben oft an, dass fehlende Musikalität ein Grund dafür ist, weshalb sie sich nicht für den Musikunterricht mit Blasinstrumenten entschieden haben. Umgekehrt besuchen genau diejenigen Schüler die Bläserklasse, die sowieso eine positive Einstellung zum Musizieren haben oder deren Eltern das Instrumentalspiel ohnehin unterstützen. In einer qualitativen Untersuchung stellen Matina Oster und Sina Hosenbach außerdem fest, dass Schüler vor allem deshalb in eine Bläserklassen wollen, weil sie sich grundsätzlich für Musik interessieren und ein Instrument lernen wollen.<sup>223</sup> Meist bringen Kinder von Bläserklassen bereits musikalische Vorerfahrung mit oder sind familiär musikalisch vorgeprägt; oftmals erlernen die Kinder dann sogar neben dem Blasinstrument zusätzlich ein weiteres Instrument. Ob diese Kinder auch ohne die Teilnahme am Unterricht mit Blasinstrumenten ein Instrument gelernt hätten, lässt sich zwar kaum feststellen, aber zumindest vermuten.

Diese Vermutung unterstützt auch die Tatsache, dass der Anteil an Gymnasiasten, die nach dem Bläserklassenunterricht weiterhin musikalisch aktiv sind, wesentlich höher ist als der von Schülern anderer Schulformen, was sich mit dem allgemeinen Trend deckt.<sup>224</sup>

Außerdem lässt sich feststellen, dass weitere musikalische Betätigung nach dem Besuch der Bläserklasse damit zusammenhängt, ob ein Familienmitglied der Absolventen von Bläserklassen bereits ein Instrument spielt.<sup>225</sup> Eine positive Einstellung der Eltern und Geschwister zum Instrumentalspiel ist also ein Grund dafür, dass der Musikunterricht mit Blasinstrumenten nachhaltig ist und die Absolventen im Musikverein, Posaenchor, an der Musikschule oder in schulinternen Arbeitsgemeinschaften weitermusizieren. In welcher Gruppierung die Instrumentalpraxis weitergeführt wird, ist stark vom Wohnort und der Peer-Group abhängig: Bläserklassenabsolventen favorisieren Angebote, die wohnortnah liegen und in denen auch gleichaltrige Freunde oder Mitschüler musizieren.<sup>226</sup>

Die Nachhaltigkeit des Musikunterrichts mit Blasinstrumenten ist ebenso auf soziale und strukturelle Bedingungen zurückzuführen: 16% der Schüler, die ihr Instrument nicht weiterspielen, geben in Schmidtmeyers Studie finanzielle Gründe für die Beendigung des Instrumentalspiels

---

In den Blasmusikverbänden wird diese Vergabe von Leistungsabzeichen zur Überprüfung der instrumentalen und theoretischen Fähigkeiten von Bläsern seit Jahrzehnten praktiziert.

<sup>222</sup> Vgl. Schmidtmeyer 2012.

<sup>223</sup> Oster/Hosenbach 2012.

<sup>224</sup> Vgl. Schmidtmeyer 2012, S. 40 f.

<sup>225</sup> Vgl. ebd., S. 46.

<sup>226</sup> Vgl. Masek/Stanitzok 2012, S. 62 ff.

an. Prinzipiell ist zu hinterfragen, ob das Bläserklassenmodell alle Kinder, unabhängig von der familiären Herkunft anspricht:<sup>227</sup> In Bläserklassen ist der Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund mit 6% wesentlich geringer als er in gewöhnlichen Klassen ist (15 %).

Das Unterrichtsmodell soll Kinder unabhängig von der sozialen und familiären Herkunft ansprechen, kostet aber etwa 30 Euro im Monat. Es ist fraglich, ob tatsächlich alle Schülerinnen und Schüler das Projekt in Betracht ziehen oder ob manche aufgrund der Kosten abgeschreckt werden.<sup>228</sup>

Hier müssen die Schulträger aktiv werden und Fördermöglichkeiten für Kinder mit schwacher sozialer Herkunft bereitstellen, wenn das Modell Bläserklasse den Zugang zum Instrumentalspiel für alle Schüler ermöglichen soll. Denn prinzipiell eignet sich ein Musikunterricht mit Blasinstrumenten dazu, das Interesse und die Freude am Musizieren dauerhaft zu wecken und zu erhalten.<sup>229</sup>

### 3.4.2 Zur Effizienz von Bläserklassenunterricht

Wenn ein Musikunterricht mit Blasinstrumenten mehr Jugendliche dauerhaft für das instrumentale Musizieren begeistern kann, ist das natürlich vorerst vorteilhaft für alle inner- und außerschulischen Ensembles. Hier muss man sich aber auch die Frage stellen, ob der quantitative Anstieg von Musikern nicht auf die Kosten musikalischer Qualität erfolgt und ob eine qualitativ hochwertige instrumentale Ausbildung in den gängigen Bläserklassenkonzepten überhaupt gewährleistet wird. Denn was bringen dem Leiter einer schulischen Arbeitsgemeinschaft oder eines symphonischen Blasorchesters viele Jugendliche, die allerdings schlecht auf dem Instrument ausgebildet sind und deren instrumentaltechnischen Fertigkeiten weit hinter denen von Jugendlichen zurückliegen, die privaten Instrumentalunterricht in Anspruch genommen haben? Und umgekehrt: Was nützt dem Instrumentallehrer ein Schüler, bei dem er zuerst Fehler ausmerzen muss, die in der Bläserklasse antrainiert wurden, damit er weitere Fortschritte auf seinem Instrument machen kann?

In seiner Dissertation versucht Gerd Arendt die grundlegende Frage zu beantworten, ob im Klassenverband überhaupt eine fundierte Instrumentaltechnik vermittelt werden kann und welche Faktoren dafür bedeutend sind.<sup>230</sup> Zwar stellt die Untersuchung den Streicherklassenunterricht in den Mittelpunkt, die Forschungsergebnisse lassen sich allerdings durchaus auf den

---

<sup>227</sup> Vgl. Schmidtmeier, S. 47. Die Zahlen beziehen sich auf insgesamt 349 Schüler in 14 Klassen der Jahrgänge 7 bis 9 von Gymnasien und Gesamtschulen in Niedersachsen. Davon waren 7 Klassen Bläserklassen und 7 Kontrollklassen besuchten den gewöhnlichen Musikunterricht.

<sup>228</sup> Schmidtmeier 2012, S. 49.

<sup>229</sup> Vgl. ebd., S. 50 f.

<sup>230</sup> Arendt 2009.

Musikunterricht mit Blasinstrumenten übertragen oder gelten sogar für alle Formen des erweiterten Musikunterrichts in Musikklassen jedweder Art: „Ich meine jedoch, dass sich trotz des alleinigen Bezugs auf den Streicherklassenunterricht ein allgemeingültiger Anspruch aus ihnen ergibt.“<sup>231</sup> Prinzipiell stellt Arendt nämlich fest, dass „die instrumentaltechnischen Standards, die bei der Vermittlung im Unterricht erreicht werden, [...] trotz sehr guter Betreuung nicht uneingeschränkt positiv bewertet werden [können].“<sup>232</sup> Dass das technische Niveau von Instrumentalisten, die im Einzelunterricht ausgebildet werden, deutlich über dem der Teilnehmer von Musikklassen liegt, ist seiner Ansicht nach allgemeiner Konsens.<sup>233</sup> Es zeigt sich außerdem, dass das was im Instrumentalunterricht gelernt wurde, langfristig persistent ist; die Fähigkeiten, die beim Klassenmusizieren erworben wurden allerdings ohne weiterführenden instrumentale Betätigung verloren gehen: „Individuell ausgerichtete Betreuung muss daher zumindest als Teilaspekt auf das Klassenmusizieren in der Gruppe folgen.“<sup>234</sup> Übertragen wir diese Forderung auf den Musikunterricht mit Blasinstrumenten, so ist ein Modell indem lediglich Ensembleunterricht praktiziert wird, wesentlich weniger effizient als Bläserklassenkonzepte, bei dem zusätzlicher Gruppen- oder Einzelunterricht beim Instrumentalpädagogen angeboten wird. Dies scheint zwar bereits aus rein quantitativen Gesichtspunkten einleuchtend zu sein, doch gibt es auch rein qualitative Argumente für ein Bläserklassenkonzept mit zusätzlichem Instrumentalunterricht: „Für junge Menschen ist es ein wichtiges Moment der Lernbereitschaft, so klingen zu wollen wie ihre Lehrer. Daher sollten einen diese aufgrund ihrer instrumentalen Kompetenzen überzeugen.“<sup>235</sup> Die Instrumentallehrer sind jeweils Experten auf ihrem Instrument, damit können die auf einer Fortbildung angelernten instrumentaltechnischen Fertigkeiten des Schulmusikers nicht verglichen werden; Instrumentalschüler sollten sich aber an einem künstlerisch-pädagogisch gut ausgebildeten Ideal orientieren können. Der Schulmusiker sollte sich also auf seine pädagogischen Kompetenzen und die Fähigkeit, ein Ensemble zu leiten, beschränken und spezifische instrumentaltechnische Angelegenheiten dem Instrumentallehrer überlassen. Viele der gängigen Lehrkonzepte greifen allerdings ausgerechnet in dieser Hinsicht in das Hoheitsgebiet des Instrumentalpädagogen ein und fordern sogar, dass sich der Instrumentallehrer an die Methodik des Bläserklassenkonzeptes annähern soll. Dies wird vor allem im weit verbreiteten Bläserklassenkonzept *Essential Elements* deutlich: „Die Instrumentallehrer haben die Aufgabe, die von ihnen praktiziert Instrumentalmethodik der Bläserklassen-Methode anzupassen.“<sup>236</sup> Zwar ist auch im *Essential-Elements*-Konzept ein zusätzlich zum Bläserklassenunterricht stattfindender Instrumental- oder Gruppenunterricht

---

<sup>231</sup> Ebd., S. 142.

<sup>232</sup> Ebd., S. 128.

<sup>233</sup> Vgl. ebd., S. 130.

<sup>234</sup> Ebd., S. 131.

<sup>235</sup> Ebd., S. 128.

<sup>236</sup> Feuerborn et. al., S. 13.

denkbar, allerdings scheint dies angesichts dieser Forderung für Instrumentallehrer kaum attraktiv und damit weniger effizient zu sein.

Das Konzept *Addizio!* ist in dieser Hinsicht wesentlich flexibler: Es kann problemlos mit einer beliebigen Instrumentalschule kombiniert werden und der Instrumentallehrer muss sich in seiner Methodik nicht dem Bläserklassenkonzept anpassen. Die Spielstücke können im Einzel- und Gruppenunterricht eben als solche eingesetzt werden und damit den parallel stattfindenden Instrumentalunterricht ergänzen. Yamahas *Essential Elements* ist für die Verknüpfung mit einer Instrumentalschule hingegen wenig geeignet: Die Übungen der Bläserklassenschule beginnen alle unisono; der Anfangstonraum orientiert sich an dem der Trompeten und Klarinetten. Daraus ergeben sich neben den bereits beschriebenen Schwierigkeiten für Hornisten auch Probleme für die Querflötenspieler: Ihr erster Ton im *Essential-Elements*-Konzept ist ein *f*; die meisten Instrumentalschulen beginnen allerdings mit den Tönen *h*, *a* oder *g*, da diese wesentlich unkomplizierter zu greifen sind. Falls zusätzlich zum Musikunterricht mit Blasinstrumenten instrumentaler Einzel- oder Gruppenunterricht angeboten wird, ist der Instrumentalpädagoge gezwungen, das *Essential-Elements*-Schülerheft ebenso als Instrumentalschule zu verwenden, da darin eben jener Anfangstonraum vorgegeben wird, der nicht mit anderen Instrumentalschule kompatibel ist. Zwar wird im Lehrerhandbuch gefordert, dass „die Instrumentallehrerinnen und -lehrer für den Aufbau solider Atemtechnik, richtiger Haltung und korrekter Bewegungsabläufe zuständig [sind]“<sup>237</sup>, allerdings sind im Schülerheft dafür keine Übungen vorgesehen. Die beschriebenen Kernelemente des Blasinstrumentenspiels nehmen in *Essential Elements* kaum Raum ein; es hat vielmehr den Anschein, dass im Konzept möglichst schnell technische Fortschritte erzielt werden sollen, anstatt grundlegende Elemente des Blasinstrumentenspiels zu verinnerlichen: Im *Essential-Elements*-Konzept sollen Bläserklassenschüler bereits auf der ersten Seite drei verschiedene Töne lernen, Vorübungen zur richtigen Atmung und Haltung, wie wir sie aus den gängigen Instrumentalschulen kennen, fehlen gänzlich. In der Fokussierung auf technische Fähigkeiten soll in kurzer Zeit und auf wenigen Seiten ein großer Tonvorrat erreicht werden. Dadurch wirken die Schülerhefte einerseits unübersichtlich und überfrachtet, andererseits fehlt eine kindgerechte grafische Aufarbeitung: Zu viel Text und zu wenig Bilder wirken für Kinder eher abschrecken als motivierend. Ebenso ist das *Essential-Elements*-Schülerheft methodisch sehr einseitig gestaltet. So werden neue Töne stets auf die gleiche Weise eingeführt: Die Schüler sollen zuerst das Griffschema anschauen, um danach den Ton vier Schläge auszuhalten. Ein Unterricht in dieser Form wird bald ermüdend und der Schüler kann schnell die Lust am Musizieren verlieren. Abwechslungsreiche Übungen, die beispielsweise Atmung, Haltung oder Fingertechnik miteinbeziehen, fehlen in den Schülerheft und müssen gegebenenfalls vom Instrumentallehrer ergänzt werden. Dabei können

---

<sup>237</sup> Feuerborn et. al. 2002, S. 13.

ebensolche Übungen zum Trainieren der Grundlagen des Blasinstrumentenspiels hervorragend in den Musikunterricht mit Blasinstrumenten integriert werden, um die instrumentalen Fertigkeiten effizienter auszubilden.

### 3.4.3 Bläserklassenunterricht als Basiskurs für das Instrumentalspiel

Die Frage nach der Effizienz des Musikunterrichts mit Blasinstrumenten geht immer auch mit der Diskussion einher, was die Aufgaben einer ebensolchen Form des Klassenmusizierens sind: Aus instrumentaldidaktischer Perspektive ist ein Musikunterricht mit Blasinstrumenten nichts weiter als ein Schnupperkurs, der einen Grundstock an instrumentaltechnischen Fähigkeiten aufbauen soll, an die in einer weiteren aktiven Arbeit mit dem Instrument angeknüpft werden kann – man kann den Bläserklassenunterricht in diesem Sinne dann als einen Basiskurs für das Blasinstrumentenspiel bezeichnen. Die alleinige Ausbildung instrumentaltechnischer Fähigkeiten vor dem Hintergrund bestehender Lehr- und Bildungsplänen im Musikunterricht zu legitimieren, scheint allerdings unmöglich. Immerhin sollten Absolventen einer Bläserklasse nach dem Klassenmusizierkurs weiterhin an normalem Musikunterricht teilnehmen können. Dass das aktive Musizieren im Musikunterricht Raum einnehmen soll, ist unumstritten; zu welchem Zweck es erfolgt, wurde hinreichend diskutiert: Neben einer allgemeinbildenden Funktion soll durch das aktive Musizieren verschiedene ästhetische Erfahrungen gemacht und dadurch unterschiedliche Kulturen erschlossen werden. Unter diesen Gesichtspunkt scheint eine reine Fokussierung auf instrumentaltechnische Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht hinreichend für den allgemeinbildenden Musikunterricht mit Blasinstrumenten zu sein. Aus einer instrumentaldidaktischen Perspektive müsste deshalb die Frage gestellt werden, wie man einen Musikunterricht mit Blasinstrumenten als Basiskurs für das Instrumentalspiel mit den Zielen des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen verbinden kann, ohne dass der Unterricht dabei instrumentaltechnisch ineffizient wird.

Zuerst einmal muss dafür festgehalten werden, dass eine technische Instrumentalausbildung aufgrund der hohen Schülerzahlen im Bläserklassenunterricht nicht immer ausreichend individuell angepasst werden kann und besondere Begabungen im Rahmen der schulischen Musikstunde unter Umständen nur unzureichend gefördert werden – Bläserklassenunterricht kann den Instrumentalunterricht also keinesfalls ersetzen. Sollte sich ein Bläserklassenunterricht deshalb überhaupt an dem Ziel zur Förderung individueller Instrumentalleistungen orientieren? Gerd Arendt beantwortet diese Frage, indem er einen Konsens darüber formuliert, „dass das Klassenmusizieren alleinig nicht in der Lage sein kann, zu gleichen Teilen schulischen Musikunterricht und Instrumentalausbildung [...] zu leisten.“<sup>238</sup>

---

<sup>238</sup> Arendt 2009, S. 148.

Sicherlich kann ein Bläserklassenunterricht den Instrumentalunterricht nicht ersetzen, er kann ihn aber wenigsten befruchten: Der schulische Musikunterricht sollte genauso wie Instrumentalunterricht dazu beitragen, dass ein Schüler instrumentaltechnische Fortschritte erzielt; allerdings benötigt der Aufbau von instrumentalpraktischen Fähigkeiten im Klassenmusizierkurs wesentlich mehr Zeit. Um die Ziele von Instrumentalausbildung und allgemeinbildenden Musikunterricht zu verbinden, muss die Methodik deshalb angepasst werden: Im Mittelpunkt des Kompetenzerwerbs dürfen nicht schnelle instrumentaltechnische Fortschritte liegen, sondern im Musizierkurs müssen Basistechniken aufgebaut werden, die einerseits anhand der Ziele und Inhalten des allgemeinbildenden Musikunterrichts erarbeitet werden und an die andererseits im Instrumentalunterricht angeknüpft werden kann. Die beschriebenen Kernelemente einer Didaktik für Blasinstrumente sind ein Mittel, um dieser Forderung gerecht zu werden: Durch Übungen zu Atmung und Haltung, Ansatz und Tonbildung, Fingertechnik und zu ganzheitlichen Aspekten kann der Musikunterricht mit Blasinstrumenten zu einem grundlegenden Basiskurs für die Instrumentalausbildung erweitert werden, ohne dass dabei die Prämisse der Allgemeinbildung außer Acht gelassen wird. In einem parallel zum Bläserklassenunterricht stattfindender instrumentalen Gruppen- und Einzelunterricht werden dann instrumentenspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten aufgebaut – beispielsweise das Erlernen und Üben neuer Töne bzw. Griffe – und im Klassenunterricht werden Grundlagen zum Blasinstrumentenspiel vermittelt. Durch das Musizieren im Klassenensemble werden außerdem zusätzliche ästhetische Erfahrungsräume eröffnet. Besonders der Aufbau der Kernelemente des Blasinstrumentenspiels ist für eine weiterführende Instrumentalausbildung eine wichtige Grundlage. Deshalb muss die nachgewiesene motivationssteigernde Wirkung<sup>239</sup> von Klassenmusizieren genutzt werden, um diese Elemente in der Gruppe zu vermitteln.

Eine korrekte Atmung und Haltung als Grundlage des Blasinstrumentenspiels kann im Klassenunterricht hervorragend trainiert werden und in vielfältiger Weise ästhetisch-musikalische Erfahrungsräume öffnen: Das Thema Atem kann in Verbindung mit Neuer Musik stehen; beispielsweise kann Gerhard Rühms *atemgedicht*<sup>240</sup> als Verklänglichung des menschlichen Atems rezitiert werden, eigene Atemgedichte als ästhetische Transformationen von Musik in Atem entwickelt werden oder durch die Atmung einen Zugang zu zeitgenössischen Komposition, in denen der Atem thematisiert wird, geschaffen werden. Durch die Entwicklung von Atemgeschichten und kleinen Lautgedichten kann der Musikunterricht mit Blasinstrumenten außerdem produktiv erweitert werden. Ebenso können musiktheoretische Kenntnisse anhand eines musikalischen Atems – wie ihn Wolfgang Rüdiger beschreibt – im Klassenunterricht physiologisch erfahrbar gemacht werden: Syntaktische Zusammenhänge, Phrasen, Interpunktionen und musikalische Ruhepunkte stehen dann in der Verbindung zwischen einem rezeptivem

---

<sup>239</sup> Vgl. hierzu Arendt 2009, S. 131-134.

<sup>240</sup> Siehe Fußnoten 63.

Zugang zu Musikwerken, und durch ein sich daran orientierenden musikalischen Atemgeschehen können diese Zusammenhänge erkannt werden. Bei dieser Form des musikalischen Atmens sollten allerdings Hinweise zur korrekten Physiologie der Atmung nicht fehlen. Um den richtigen Atemvorgang zu kontrollieren, können überdies kooperative Ansätze herangezogen werden: Die Schüler kontrollieren sich gegenseitig, ob sie Übungen wie sie in der Terlusollogie, der Atem-Tonus-Methode oder den verschiedenen Körpererfahrungsmethoden beschrieben werden, korrekt ausführen. Dadurch erhält der Musikunterricht mit Blasinstrumenten zusätzlich eine methodische Erweiterung und kann in sozialer Hinsicht abwechslungsreicher gestaltet werden. Außerdem kann das Phänomen Atem im Allgemeinen als Unterrichtsgegenstand gewählt werden und so zu sinn-erfülltem Musizieren im Sinne einer phänomen-orientierten Vermittlung (Kapitel 3.2.3) führen.

In der Beschäftigung mit dem eigenen Körper können beispielsweise tänzerische Elemente in den Bläserklassenunterricht einbezogen werden: Ästhetische Transformationen von Musik in Bewegung fördern das eigene Körperbewusstsein und eröffnen ebenso vielfältige ästhetische Erfahrungsräume. Der bewusste Umgang mit dem eigenen Körper wirkt sich zudem auf eine entspannte und ökonomische Haltung beim Blasinstrumentenspiel aus. Ausflüge in fernöstlich-asiatische Körpererfahrungsmethoden schaffen ebenso Zugänge zu Musikstilen fremder Länder: Die meditative Praxis von fernöstlich-asiatischen Körperbewusstseinsübungen kann zu einer sinnlich-musikalischen Erfahrung beitragen, die sich wiederum ästhetisch bildend auswirkt. Durch eine Erweiterung des Bläserklassenunterrichts um Übungen zur Körpererfahrung kann das bloße Musizieren mit anderen musikalischen Praxen wie Tanzen oder Bewegungen in Verbindung stehen und dadurch weitere ästhetische Erfahrungsräume schaffen.

Auch in der Arbeit mit der bläserischen Artikulation kann der Bläserklassenunterricht sinnvoll erweitert werden: Beispielsweise können musikgeschichtliche Zusammenhänge hergestellt und thematisiert werden und anhand historischer Quellen die Aufgabe der Zunge beim Blasinstrumentenspiel betrachtet werden. Im Spielen oder Sprechen von Übungen, wie sie beispielsweise Johann Joachim Quantz in seiner Flötenschule entwickelt, kann ein korrekter Zungenstoß geübt werden. Durch diese Einblicke in historische Quellen werden Bezüge zur historischen Aufführungspraxis hergestellt und nicht nur die Artikulation des Bläusers alleine wird thematisiert, sondern ebenso in musikgeschichtlichen Zusammenhängen verdeutlicht.

Die Rezitation von Zungenbrechern hilft gleichfalls, sich der Physiologie der Zunge bewusst zu machen. Eine produktionsorientierte Erweiterung des Musikunterrichts mit Blasinstrumenten kann sich dementsprechend dadurch ergeben, dass die Schüler eigene Zungenbrecher formulieren, diese zu gesprochenen Klanggeschichten erweitern oder Zungenbrecher-Geschichten erfinden. Hieraus eröffnen sich Anknüpfungspunkte für ästhetische Transformationen von Text in Musik oder umgekehrt: Zungenbrecher können bereits mit wenig instrumen-

taltechnischem Können auf ein Blasinstrument übertragen werden und entgegengesetzt können musikpraktische Ereignisse als Zungenbrecher vertextlicht werden. Diese musikalische Wahrnehmung in der Verbindung mit Texten kann die musikalische Praxis im Bläserklassenunterricht erweitern und zu tiefgreifender musikalisch-ästhetischer Bildung führen.

Auch das Kernelement der bläserischen Fingertechnik kann in vielfältiger Weise in den Musikunterricht mit Blasinstrumenten integriert werden: Die beschriebenen Tischübungen (Kapitel 2.3.2) sind ein Mittel, um die Fingertechnik im Klassenverband zu trainieren und können mit mentalen Übeprozessen in Verbindung stehen: Mentales Üben von Fingerbewegungen kann mit der Audiation von melodischen Pattern erfolgen. Dafür sollen die Schüler gleichzeitig Melodien entweder auf Solmisationssilbe oder auf einen Text singen, während sie die dazugehörigen Klappenbewegungen ausführen. In diesem Sinn vermag auch die klassische Gehörbildung trainiert werden: Die Kinder singen Intervalle, während sie gleichzeitig die dazugehörigen Töne auf ihrem Instrument greifen. Mentales Üben kann gleichfalls mit dem bewussten Hören von Musik verbunden werden: Während die Schüler ein Musikwerk hören, dessen Themen oder Ausschnitte sie in einer didaktische Reduktion musizieren, können an den geeigneten Stellen die Fingerbewegungen dazu ausgeführt werden. Dies fördert nicht nur das bewusste Hören von Musik die andere gemacht haben, sondern trägt ebenso dazu bei, den korrekten Umgang mit Hand und Findern zu trainieren. Das Sprechen über Musik, die nicht in der Klasse realisiert wird, kann an ebensolche Prozesse anknüpfen und in Verbindung mit ganzheitlichen Aspekten stehen: Zu welchen spirituellen Erfahrungen führt die gehörte Musik? Mit welche individuell-biographischen Erfahrungen verbinde ich diese Musik? Welche geistigen oder seelischen Auswirkungen hat Musik auf mich als Individuum?

Eine Erweiterung des Musikunterrichts mit Blasinstrumenten um Übungen zur Förderung der Kernelemente des Blasinstrumentenspiels bereichert den Bläserklassenunterricht nicht nur aus instrumentaldidaktischer Perspektive, sondern diese Elemente erweitern ebenso die Klassenmusizierprozesse in methodischer, produktions- und handlungsorientierter Hinsicht sowie aus der Sichtweise ästhetisch-musikalischer Bildung. Außerdem kann die Arbeit mit den Kernelementen des Blasinstrumentenspiels in Verbindung zu den Zielen des allgemeinbildenden Musikunterrichts stehen.

Für die pädagogische Praxis lassen sich daraus einige Konsequenzen ziehen, die in Verbindung mit bestimmten Forderungen stehen, die zu einem gelungenen Bläserklassenunterricht aus instrumentaldidaktischer Perspektive führen.

### 3.5 Konsequenzen für die pädagogische Praxis

In den dargelegten Überlegungen wurde festgestellt, dass ein Musikunterricht mit Blasinstrumenten in der heutzutage gängigen Form zwar quantitativ nachhaltig, aber instrumentaltechnisch wenig effizient ist. Außerdem wird ein Musikunterricht, in dem ausschließlich Klassenmusizieren stattfindet aus ästhetisch-musikalischer Sichtweise kritisch hinterfragt und teilweise den allgemeinbildenden Ansprüchen des Musikunterrichts an deutschen Schulen nicht gerecht. Wie muss also der Musikunterricht mit Bläserklassen gestaltet sein, damit er aus instrumentaldidaktischer Perspektive effizient ist und gleichzeitig eine allgemeinbildende Funktion im ästhetisch-musikalischen Sinn erfüllt? Diese Frage versuche ich anhand einiger wichtiger Bedingungen für die pädagogische Praxis abschließend zu beantworten.

#### 3.5.1 Integration der Kernelemente des Spielens von Blasinstrumenten in den Bläserklassenunterricht

Ein Musikunterricht mit Blasinstrumenten kann den instrumentalen Einzelunterricht nicht ersetzen und sollte deshalb den Fokus nicht auf die Ausbildung reiner instrumentaltechnischer Fähigkeiten und Fertigkeiten legen. Vielmehr sollten im Bläserklassenunterricht Grundlagen geschaffen werden, an die in einer daran anschließenden weiteren Beschäftigung mit dem Instrument angeknüpft werden kann. Unter diesen Gesichtspunkten scheint eine reine Fokussierung auf die Ausbildung instrumentaler Kompetenzen nicht ausreichend. Deshalb sollte der Erwerb instrumentaltechnischer Fähigkeiten und Fertigkeiten mit verschiedenen musikalischen Praxen verbunden werden, in welchen wiederum die Kernelemente des Blasinstrumentenspiels verankert sein können.

Wenn der Musikunterricht mit Blasinstrumenten als Basiskurs zur Ausbildung jener Kernelemente betrachtet wird, ist er aus instrumentaldidaktischer Perspektive am effizientesten. Hierbei kann die Integration der für den Bläser wichtigen Bereiche Atmung und Haltung, Ansatz und Tonbildung, Fingertechnik sowie ganzheitliche Aspekte methodisch vielschichtig in den Musikunterricht mit Blasinstrumenten integriert werden. Durch Übungen zu den verschiedenen Elementen wird der Bläserklassenunterricht dadurch in vielerlei Hinsicht qualitativ verbessert: Es werden vielschichtige ästhetische Erfahrungsräume eröffnet, vielfältige Zugangsformen zur musikalischen Praxis geschaffen und kooperative Arbeitsformen erschlossen. Dadurch trägt der Musikunterricht mit Blasinstrumenten ebenso zur musikalisch-ästhetischen Bildung bei, wie er den Kriterien eines allgemeinbildenden Musikunterrichts gerecht wird und grundlegende instrumentaltechnische Fähigkeiten aufbaut.

### 3.5.2 Bläserklasse als integratives Unterrichtsprinzip

Wenn man in einer Bläserklasse das praktische Musizieren als einziges Unterrichtsprinzip in den Mittelpunkt stellt, dann wird das multiperspektivische Phänomen Musik auf einen Teilaspekt reduziert und auf die Vielfalt anderer schüleraktivierender Methoden verzichtet. Der Bläserklassenunterricht kann erst dann allgemeinbildender Musikunterricht sein, wenn alle bildungsrelevanten Umgangsweisen mit Musik in der musikalischen Praxis realisiert werden können. Deshalb muss ein Bläserklassenunterricht sinnvoll medial erweitert werden: Produktionorientierte Umgangsweisen mit Musik, Bewegung, Tanz und szenisches Spiel müssen ebenso Platz im Klassenmusizierkurs finden, wie der Umgang von Musik in Verbindung mit anderen Medien. Durch eine Polarisierung von schülerorientiertem Klassenmusizieren auf der einen Seite und lehrerzentriertem Theorieunterricht auf der anderen ist diese Forderung nicht zu erreichen. Deshalb ergibt sich aus der didaktischen Verknüpfung von ästhetisch-musikalischer und aufbauend-kulturererschließenden Bildung ein integrierendes Modell für den Musikunterricht mit Blasinstrumenten: Als grundlegende Parameter sind in einem solchen Modell das Zusammenspiel von Multiperspektivität, subjektiver Relevanz, Heterogenität und Situationsbedingtheit musikalischer Erfahrung und musikbezogenen Lernens zu berücksichtigen, wodurch geforderte Erziehungs- und Bildungsziele des Musikunterrichts erreicht werden können. Diese musikalischen Lehrziele stellen ein labiles Zusammenspiel unterschiedlicher und aufeinander einwirkender Aspekte und Faktoren dar; eine Operationalisierung von Lehrzielen bzw. eine Formulierung konkreter Lernstandards ist deshalb nicht nur für den Musikunterricht mit Blasinstrumenten unabdingbar.

### 3.5.3 Formulierung allgemeiner Lehrziele in Bezug auf das aktive Musizieren im Unterricht

Wenn der Musikunterricht mit Blasinstrumenten nicht im Widerspruch zu aktuellen Lehr- und Bildungsplänen stehen will, müssen allgemeine Lehrziele für das aktive Musizieren im Klassenverband formuliert werden. Hierbei dürfen nicht die persönlichen Unterrichtsziele eines Musiklehrers oder die Zielsetzungen kommerziell vermarkteter Bläserklassenkonzepten als Grundlage dienen, sondern die Lehrziele sollten aufgrund empirischer Forschungsergebnisse formuliert werden. Für den Musikunterricht mit Blasinstrumenten müssen aus diesen Erkenntnissen dann Handlungsziele formuliert werden, in denen neben dem Erwerb allgemeiner musikalischer Kompetenzen instrumentaltechnische Standards, welche die Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt des Klassenmusizierens beherrschen sollten, benannt werden. Zur Bewertung der instrumentaltechnischen Fähigkeiten kann dann ein Kompetenzstufenmodell herangezogen werden, in dem prozess- und inhaltsbezogene Lernfelder beschrieben und anhand

dessen Kompetenzerwartungen formuliert werden können. Daraus kann der Lehrer dann den Förderungsbedarf jedes einzelnen Schülers ableiten und eine Individualisierung von Lernprozessen gewährleisten. Mit der Formulierung allgemeiner Lehrziele für das Musizieren im Klassenunterricht muss sich auch die Unterrichtsliteratur dahingehend anpassen und aus instrumentaldidaktischer Perspektive erweitert werden.

### 3.5.4 Anpassen der Unterrichtsliteratur

Die größtenteils unter kommerziellen Aspekten vermarktete Bläserklassenliteratur zielt vorwiegend auf den Spaßfaktor beim Musizieren ab: Möglichst viele bekannte Stücke werden in oftmals weniger gelungenen didaktischen Reduktionen darin abgedruckt. Unbeliebtere Bereiche wie das Feld der Neuen Musik werden meist ausgeklammert; auch produktiven Umgangsweisen mit Musik wird in der Unterrichtsliteratur nicht die nötige Bedeutung zugemessen. Populäre Spielstücke sind zu Genüge auf dem Markt zu finden, das Angebot an didaktischem Material für den Musikunterricht mit Blasinstrumenten findet sich dagegen noch in einem Anfangsstadium. Die Verlage versuchen mit ihren Bläserklassenschulen eine möglichst breite Zielgruppe zu erreichen:<sup>241</sup> Unterrichtswerke werden als Schulen verkauft, die gleichzeitig für den Bläserklassenunterricht und den instrumentalen Einzel- oder Gruppenunterricht verwendet werden können. Alle diese Werke sind keine reine Didaktiken für das schulische Klassenmusizieren. Deshalb sollte Verkaufsförderlichkeit nicht die oberste Maxime einer Bläserklassenschule sein, sondern auch die richtige Bezeichnung des Unterrichtswerkes eingehalten werden: Didaktische Lehrwerke, Spielbücher sowie Instrumentalschulen für den begleitenden Einzel- oder Gruppenunterricht können nicht in einem Band zusammengefasst werden, sondern sollten getrennt eben als solche bereitgestellt werden. Die Inhalte eben jener Unterrichtswerke müssen sich dann an den formulierten Lehrzielen orientieren: In Instrumentalschulen lernen die Bläserklassenschüler instrumentaltechnische Fähigkeiten, in Spielbüchern werden Ensemblestücke abgedruckt und in einer Didaktik der Bläserklasse werden dem Bläserklassenleiter Anregungen zur Integration der Kernelemente des Blasinstrumentenspiels im Klassenunterricht bereitgestellt. Um die Lehrkräfte auf dieses didaktische Konzept vorzubereiten, sind Lehrerfortbildungen sowohl für Musikschullehrkräfte, als auch für die Musiklehrer an allgemeinbildenden Schulen unbedingt notwendig.

---

<sup>241</sup> Das wird auch dadurch deutlich, dass für selten gespielte Blasinstrumente wie Oboe und Fagott oftmals keine Schülerhefte konzipiert werden.

### 3.5.5 Angebot an Fort- und Weiterbildung erweitern

Nicht nur in der Ausbildung angehender Musikpädagogen muss das Thema Bläserklassenunterricht – oder allgemeiner formuliert, das des Klassenmusizierens – einen größeren Raum einnehmen. Sowohl werdende Schulmusiker, als auch Instrumentalpädagogen sollten besser auf die schulische Realität in Musikklassen vorbereitet werden: Die Probleme für die Instrumentalpädagogen liegen oftmals im Umgang mit größeren Gruppen, auf dem Sektor der Disziplin oder bei der Vermittlung außerinstrumentalem Unterrichtsstoffes. Instrumentallehrer müssen sich ebenso mit der Planung von Stunden für den Klassenverband vertraut machen, wenn sie eine Bläserklasse alleine leiten wollen. Eine Ausbildung in diesen Aspekten kommt an den deutschen Musikhochschulen vielerorts zu kurz; die Instrumentalpädagogen sind in diesen Bereichen deshalb noch auf ein ‚learning by doing‘ angewiesen. Umgekehrt ist dies bei Musiklehrern in den Bereichen des Instrumentalspiels der Fall: Leitet ein Schulmusik das erste Mal eine Bläserklasse, ist seine instrumentale Expertise oftmals nicht weit den instrumentalmusikalischen Fähigkeiten seiner Schüler voraus. Die Kenntnisse auf diesem Gebiet sollten allerdings mindestens dafür ausreichen, dass er – falls ihm kein Instrumentallehrer im Bläserklassenunterricht zur Seite steht – Fragen zur Griffen oder Haltungsproblemen beantworten kann. Weiterbildungen in diesem Bereich sind zwar zu Genüge vorhanden, doch sollten sie auch von Musiklehrern genutzt werden. Die Musiklehrer an allgemeinbildenden Schulen sollten sich auch insbesondere mit den Kernelementen des Blasinstrumentenspiels vertraut machen: Dafür benötigen sie weniger instrumentale Kompetenzen als vielmehr Einblicke in grundlegende Bereiche des Musizierens auf Blasinstrumenten. Deshalb sollte das Fortbildungsangebot auch für Schulmusiker insbesondere auf den Gebieten von Atmung und Haltung erweitert werden: Weiterbildungen zu den verschiedenen Atemtherapien und –lehren müssen ebenso angeboten werden wie Kurse zu den unterschiedlichen Körpererfahrungsmethoden und der Didaktik zur Vermittlung ebensolcher Ansätze.

### 3.5.6 Kooperationen mit außerschulischen Einrichtungen fördern

Zum Gelingen eines Musikunterrichts mit Blasinstrumenten tragen oftmals Kooperationen mit außerschulischen Institutionen bei: Einerseits kann die Expertise von Instrumentallehrkräften der Musikschule im Bläserklassenunterricht selbst oder in damit verknüpftem Einzel- oder Gruppenunterricht sinnvoll eingesetzt werden, andererseits tragen Kooperationen mit Musikvereinen oder weiteren außerschulischen Institutionen zur Nachhaltigkeit des Bläserklassenunterrichts bei. Die beiden Formen der Kooperation zwischen Schule und Verein bzw. Schule

und Musikschule sollten erweitert werden, wenn der Unterricht mit Blasinstrumenten zu weiterführender qualitativ hochwertiger musikalischer Betätigung der Bläserklassenabsolventen führen soll.

Ein Bläserklassenunterricht ohne zusätzlichen instrumentalen Gruppen- oder Einzelunterricht ist wenig effizient und die instrumentaltechnischen Fähigkeiten sind ohne zusätzlichen Instrumentalunterricht nicht langfristig persistent. Eine intensive Zusammenarbeit mit den Lehrkräften einer Musikschule ist deshalb unabdingbar für einen qualitativ hochwertigen Musikunterricht mit Blasinstrumenten aus instrumentaldidaktischer Perspektive: Im von der Musikschule angebotenen Einzel- oder Gruppenunterricht werden instrumentaltechnische Standards vermittelt, wohingegen im Klassenmusizierkurs der Schulmusiker den Fokus dann vermehrt auf die Vermittlung von bläserischen Grundlagen sowie allgemeinbildende oder ästhetisch-musikalische Unterrichtsziele legen kann. Das Ziel, durch den Bläserklassenunterricht möglichst viele Kinder für das instrumentale Musizieren zu begeistern, sollte auch im Interesse von Musikvereinen, Posaunenchorern oder weiteren außerschulischen Musiziergruppen liegen. Diese Institutionen können aus den Bläserklassen ihren musikalischen Nachwuchs ‚rekrutieren‘ und sollten deshalb vermehrt an Schulen präsent sein. Wenn ein Bläserklassenabsolvent sich weiter mit dem Instrument aktiv beschäftigt – ob im Musikverein oder in innerschulischen AGs –, dann war der Musikunterricht mit Blasinstrumenten in dieser Hinsicht erfolgreich. Vielerorts scheitert eine weitere aktive Beschäftigung mit dem Instrument allerdings an finanziellen Hürden. Deshalb ist auch die Politik aufgefordert, Bläserklassenunterricht und den daran anschließenden Instrumentalunterricht besser finanziell zu fördern.

### 3.5.7 Bereitstellung finanzieller Mittel

Der Musikunterricht mit Blasinstrumenten schafft auch für sozial schwächere die Möglichkeit zum Instrumentalspiel. Diese Aussage ist nur bedingt gültig, denn wenn der Bläserklassenunterricht effektiv und qualitativ hochwertig sein will, ist dies mit zusätzlichen Kosten für den instrumentalen Einzel- oder Gruppenunterricht verbunden. Diese Kosten schrecken viele finanziell schwächer gestellte Familien ab und ihren Kindern wird dadurch der Zugang zum Instrument verwehrt. Hier müssen weitere finanzielle Mittel bereitgestellt werden, um allen Kindern einen Musikunterricht mit Blasinstrumenten zu ermöglichen. Dies gilt ebenso für die weitere Beschäftigung mit dem Instrument: Oftmals sind die Kosten für Instrumentenmiete, Gebühren für den Instrumentalunterricht oder Mitgliedbeiträge in Musikvereinen eine finanzielle Hürde für sozial schwächer gestellte Familien. Hier müssen den Vereinen und Musikschulen weitere Gelder zugeführt werden, damit auch diese Kinder sich mit einem Instrument beschäftigen können. Dass Kooperationen mit außerschulischen Institutionen den Musikunterricht mit Blasinstrumenten bereichern und qualitativ verbessern, steht außer Frage. Dies muss allerdings

auch finanziell honoriert werden: Die instrumentaltechnische und -pädagogische Expertise des Instrumentalpädagogen der Musikschule sollte im gleichen Maße vergütet werden wie die pädagogische Arbeit des Schulmusikers. In diesem Punkt ist besonderer Handlungsbedarf gefordert und die Politik sollte sich dahingehend mehr verpflichtet fühlen.

## 4 Zusammenfassung und Ausblick

Ein Musikunterricht mit Blasinstrumenten wirft aus vielerlei Hinsicht Probleme auf: Das bloße Musizieren im Klassenverband lässt sich einerseits schwer mit den allgemeinbildenden Zielen des Musikunterrichts verbinden, andererseits können in den zweijährig angelegten Musizierkursen instrumentaltechnische Kompetenzen nur unzufriedenstellend vermittelt werden. In der vorliegenden Arbeit wurde der Bläserklassenunterricht deshalb aus instrumentaldidaktischer Perspektive untersucht. Dafür wurden zuerst die Kernelemente einer Didaktik für das Spielen von Blasinstrumenten benannt: Atmung und Haltung, Ansatz und Tonbildung, Fingertechnik sowie Ganzheitlichkeit. Aus diesen Kernelementen lassen sich Übungen ableiten, die in den Musikunterricht mit Blasinstrumenten integriert werden können und dadurch zu einer effizienten instrumentaltechnischen Ausbildung führen.

In einer Bläserklasse sollte der Fokus allerdings nicht ausschließlich auf der Förderung eben jener Kompetenzen liegen, sondern genauso sollten allgemeine musikalische Ziele fokussiert werden: Im Musikunterricht mit Blasinstrumenten sollten ästhetisch-musikalische Erfahrungsräume eröffnet werden und die Arbeit mit unterschiedlichen musikalischen Praxen zu sinnem erfülltem Musizieren führen. Mit den gängigen Bläserklassenkonzepten sind diese Ziele des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen kaum zu erreichen: Ein zu enges Repertoire mit kaum Anknüpfungspunkten für andere musikalische Praxen erschwert vor allem im am weitesten verbreiteten Konzept *Essential Elements* eine musikalisch-ästhetische Bildung. Durch ein aufbauend angelegtes didaktisches Modell fehlen dem Bläserklassenunterricht die Möglichkeit zu wünschenswerten Verknüpfungen: Erst nachdem grundlegende instrumentaltechnische Fähigkeiten vorhanden sind, können Kunst und Kultur erschlossen werden und zu weiterer musikalischer Bildung führen. Deshalb sollte der Musikunterricht mit Blasinstrumenten nicht bloß instrumentalpädagogische Ziele verfolgen, sondern integrative Möglichkeiten gesucht werden, um den Instrumentenlehrgang mit dem Klassenmusizieren und dem allgemeinbildenden Musikunterricht zu verbinden. Die nachhaltige Wirkung des Bläserklassenunterrichts sollte deshalb dazu genutzt werden, einen Basiskurs für das Spielen von Blasinstrumenten im Musizierkurs zu initiieren: Dabei sollte der Fokus nicht auf rein instrumentaltechnischen Fertigkeiten liegen, sondern die umfassenden Kernelemente des Blasinstrumentenspiels vermittelt werden. Der Musikunterricht mit Blasinstrumenten wird dadurch zu einer effizienten und grundlegenden instrumentaltechnischen Ausbildung, die durch den zusätzlich stattfindenden instrumentalen Einzel- oder Gruppenunterricht in instrumentaltechnischen Gesichtspunkten bereichert wird:

Die Bläserklassenschüler lernen also im Klassenmusizierkurs die grundlegenden Kernelemente des Blasinstrumentenspiels kennen und sammeln ästhetische Erfahrung durch das Musizieren im Ensemble; daneben werden im Instrumentalunterricht instrumentenspezifische Kompetenzen aufgebaut. Die Instrumentallehrer können dabei auf die grundlegenden Kernelemente der Didaktik des Spielens von Blasinstrumenten zurückgreifen. Der Umgang mit Atmung und Haltung, Ansatz und Tonbildung, Fingertechnik sowie Ganzheitlichkeit nützt dann dem Instrumentalunterricht ebenso wie er den Musikunterricht mit Blasinstrumenten in allgemeindidaktischer und ästhetisch-musikalischer Hinsicht befruchtet. In den Übungen und Methoden zur Vermittlung der Kernelementen des Blasinstrumentenspiels erhält der Bläserklassenunterricht eine methodische und inhaltliche Erweiterung: Durch Kooperative Arbeitsformen, produktionsorientierte Ansätze oder bewegungs- und körperorientierte Übungen können weitere musikalische Praxen erschlossen und neue ästhetische Erfahrungsräume eröffnet werden. Damit wird der Bläserklassenunterricht nicht nur der Forderungen nach Allgemeinbildung im Musikunterricht gerecht, sondern erfüllt auch die Kriterien einer ästhetisch-musikalischen Bildung. Um diese Ziele zu erreichen, sind verschiedene Konsequenzen für die pädagogische Praxis nötig: Nicht die Entwicklung rein instrumentaltechnischer Fähigkeiten soll im Fokus des Bläserklassenunterrichts stehen, sondern die Ausbildung der Kernelemente für das Spielen von Blasinstrumente. Als grundlegendes didaktisches Prinzip sollte dafür ein integrierendes Modell gewählt werden, in dem aufbauend-kulturererschließende und ästhetisch-musikalische Bildung vereint werden: Dabei führt ein Zusammenspiel von Multiperspektivität, subjektiver Relevanz, Heterogenität und der Situationsbedingtheit musikalischer Erfahrung sowie musikbezogenen Lernens zum Erreichen von Lehrzielen. Konkrete Lernstandards müssen allerdings in Bezug auf das aktive Musizieren im Klassenverband zuerst noch formuliert werden. Zur Überprüfung dieser Lehrziele kann dann ein Kompetenzstufenmodell herangezogen werden, in dem prozess- und inhaltsbezogene Lernfelder beschrieben und anhand dessen Kompetenzerwartungen formuliert werden können. Dementsprechend muss auch die Unterrichtsliteratur angepasst werden: Nicht die Verkaufsförderlichkeit sollte die Doktrin für Unterrichtsmaterialien sein, sondern deren pädagogische Nützlichkeit. Spielbücher, Instrumentalschulen und didaktische Begleitmaterialien können deshalb nicht in einem Bläserklassenheft zusammengefasst, sondern angepasst auf die jeweilige Didaktik getrennt bereitgestellt werden. Damit Lehrer gute von schlechter Bläserklassenliteratur unterscheiden können, müssen sie auch dahingehend fortgebildet werden; sowieso sollte das Klassenmusizieren in der Ausbildung vor allem von Instrumentalpädagogen einen größeren Raum einnehmen: Denn eine wirksame Arbeit mit Bläserklassen ist lediglich in der Kooperation von Schule und Musikschule möglich. Auch weitere Kooperationen zu außerschulischen Institutionen sind vor allem deshalb wichtig, um die Nachhaltigkeit des Bläserklassenunterrichts zu gewährleisten: Um ebensolche Kooperationen zu fördern, müssen zusätzliche finanzielle Mittel bereitgestellt werden. Erst

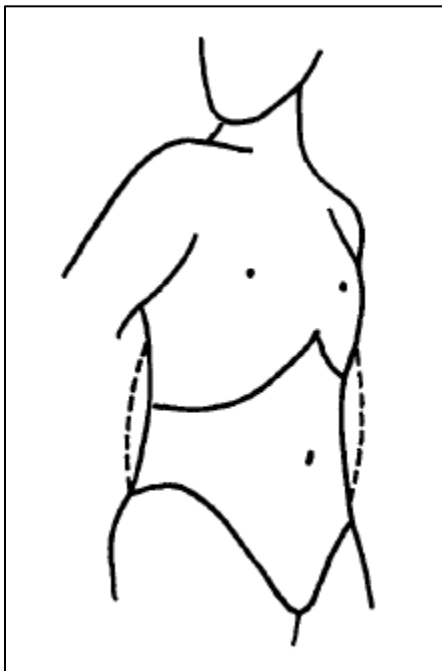
dann kann ein Musikunterricht mit Blasinstrumenten auch aus instrumentaldidaktischer Perspektive gewinnbringend durchgeführt werden. Dafür sind allerdings noch einige empirische Forschungen und theoretische Überlegungen nötig: Zuerst muss eine allgemeine und umfassende Didaktik für Blasinstrumente formuliert werden, bevor daraus didaktische Grundsätze des Bläserklassenunterrichts abgeleitet und Lehrziele in Bezug auf das aktive Musizieren im Klassenunterricht benannt werden können. Daraus muss dann ein Curriculum für den Musikunterricht mit Blasinstrumenten erstellt werden, welches wiederum empirisch überprüft werden sollte. Bis dahin wird der Musikunterricht mit Blasinstrumenten ein Konglomerat unbekannter Größen bleiben, das sich mal mehr und mal weniger positiv auf das Musikhören auswirkt.

## 5 Anhang

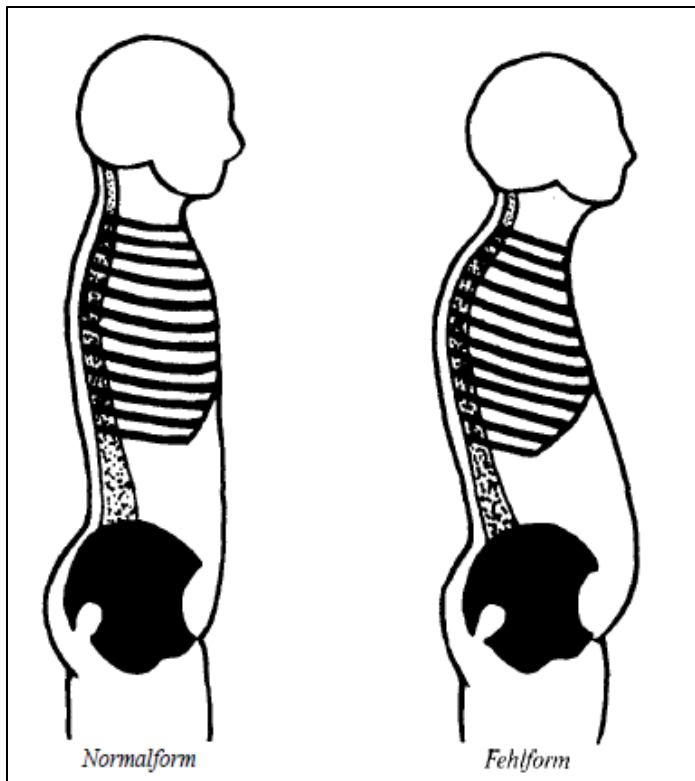
### 5.1 Abbildungen

Abbildung 1 .....	92
Abbildung 2 .....	93
Abbildung 3 .....	93
Abbildung 4 .....	94
Abbildung 5 .....	94
Abbildung 6 .....	95
Abbildung 7 .....	95
Abbildung 8 .....	96
Abbildung 9 .....	96
Abbildung 10 .....	97
Abbildung 11 .....	97
Abbildung 12 .....	98
Abbildung 13 .....	98
Abbildung 14 .....	99
Abbildung 15 .....	99
Abbildung 16 .....	99
Abbildung 17 .....	99
Abbildung 18 .....	99
Abbildung 19 .....	99
Abbildung 20 .....	100
Abbildung 21 .....	100
Abbildung 22 .....	100
Abbildung 23 .....	101
Abbildung 24 .....	101
Abbildung 25 .....	102
Abbildung 26 .....	102
Abbildung 27 .....	103
Abbildung 28 .....	103
Abbildung 29 .....	104
Abbildung 30 .....	104
Abbildung 31 .....	105
Abbildung 32 .....	105
Abbildung 33 .....	106
Abbildung 34 .....	106
Abbildung 35 .....	107
Abbildung 36 .....	107
Abbildung 37 .....	108
Abbildung 38 .....	108
Abbildung 39 .....	109
Abbildung 40 .....	109
Abbildung 41 .....	109
Abbildung 42 .....	110
Abbildung 43 .....	110
Abbildung 44 .....	110
Abbildung 45 .....	111
Abbildung 46 .....	111

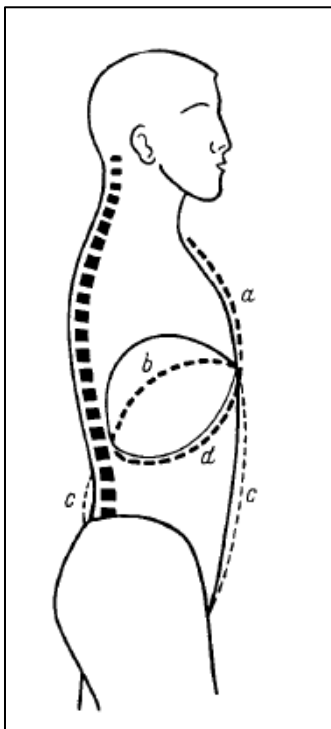
Abbildung 47 .....	112
Abbildung 48 .....	112
Abbildung 49 .....	112
Abbildung 50 .....	113
Abbildung 51 .....	113
Abbildung 52 .....	113
Abbildung 53 .....	114
Abbildung 54 .....	114
Abbildung 55 .....	115
Abbildung 56 .....	115
Abbildung 57 .....	116
Abbildung 58 .....	116
Abbildung 59 .....	117
Abbildung 60 .....	117
Abbildung 61 .....	117
Abbildung 62 .....	118
Abbildung 63 .....	118



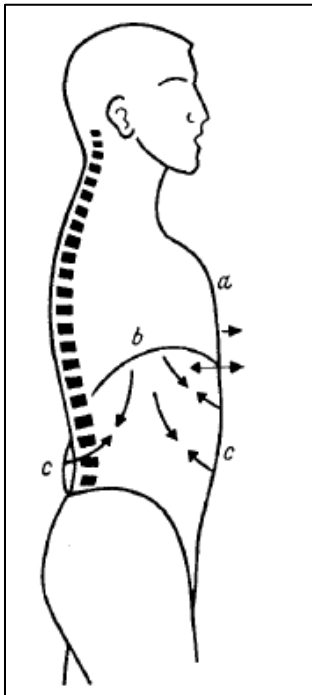
**Abbildung 1**  
*Normale Atembewegung des Rumpfes (aus Parow 1981, S.14)*



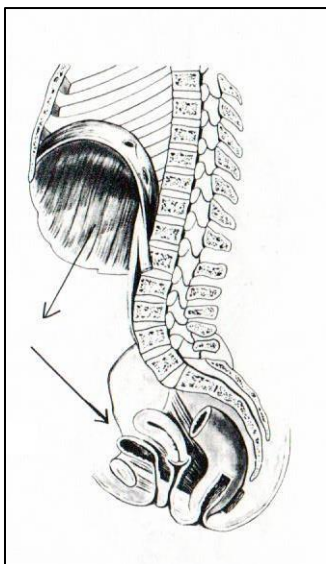
**Abbildung 2**  
Wirbelsäulenhaltung und Körperform zur Normalatmung (aus Parow 1981, S. 13)



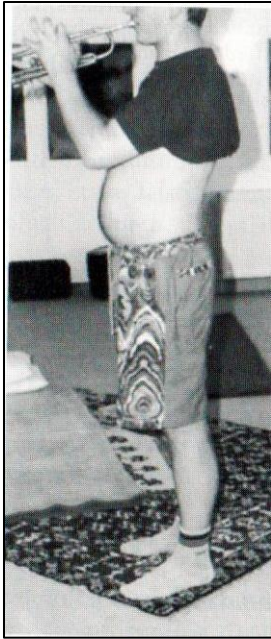
**Abbildung 3**  
Normale Atembewegungen von  
a) Brustkorb, b) Zwerchfell, c) Bauchwand.  
Spannungsgrad durch Stärke der Linien gekennzeichnet.  
Beim Einatmen verstärkte Spannung in  
Brustkorb und Zwerchfell, gleichbleibende  
Spannung der Bauchwand. (aus Parow 1981, S. 15)



**Abbildung 4**  
 Halten des Atems beim Ton  
 (Atem- oder Tonstütze).  
 Anspannung in Brustkorb, Zwerchfell  
 und Bauchwand (einschließlich Lende).  
 (aus Parow 1981, S. 19)

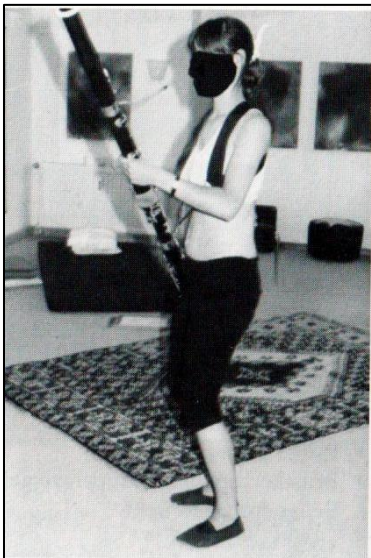


**Abbildung 5**  
 Beziehung zwischen Zwerchfell und Beckenboden bei falscher Haltung im Hohlkreuz. (aus Scheufele-Osenberg  
 1998, S. 51)



**Abbildung 6**

*Fehlhaltung mit Hohlkreuz, Rundrücken, Brustkorbstellung, durchgedrückten Beinen und schwacher Bauchdecke. (aus Scheufele-Osenberg 1998, S. 52)*

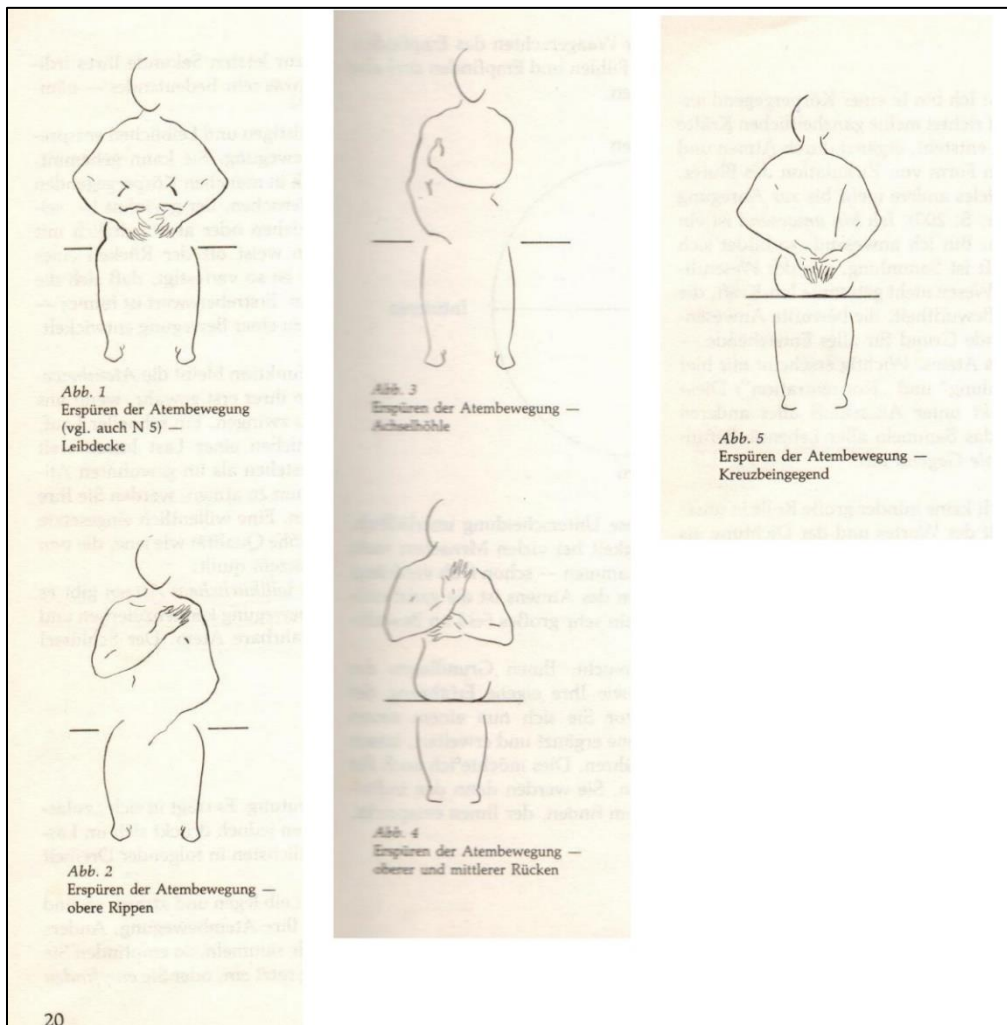


**Abbildung 7**

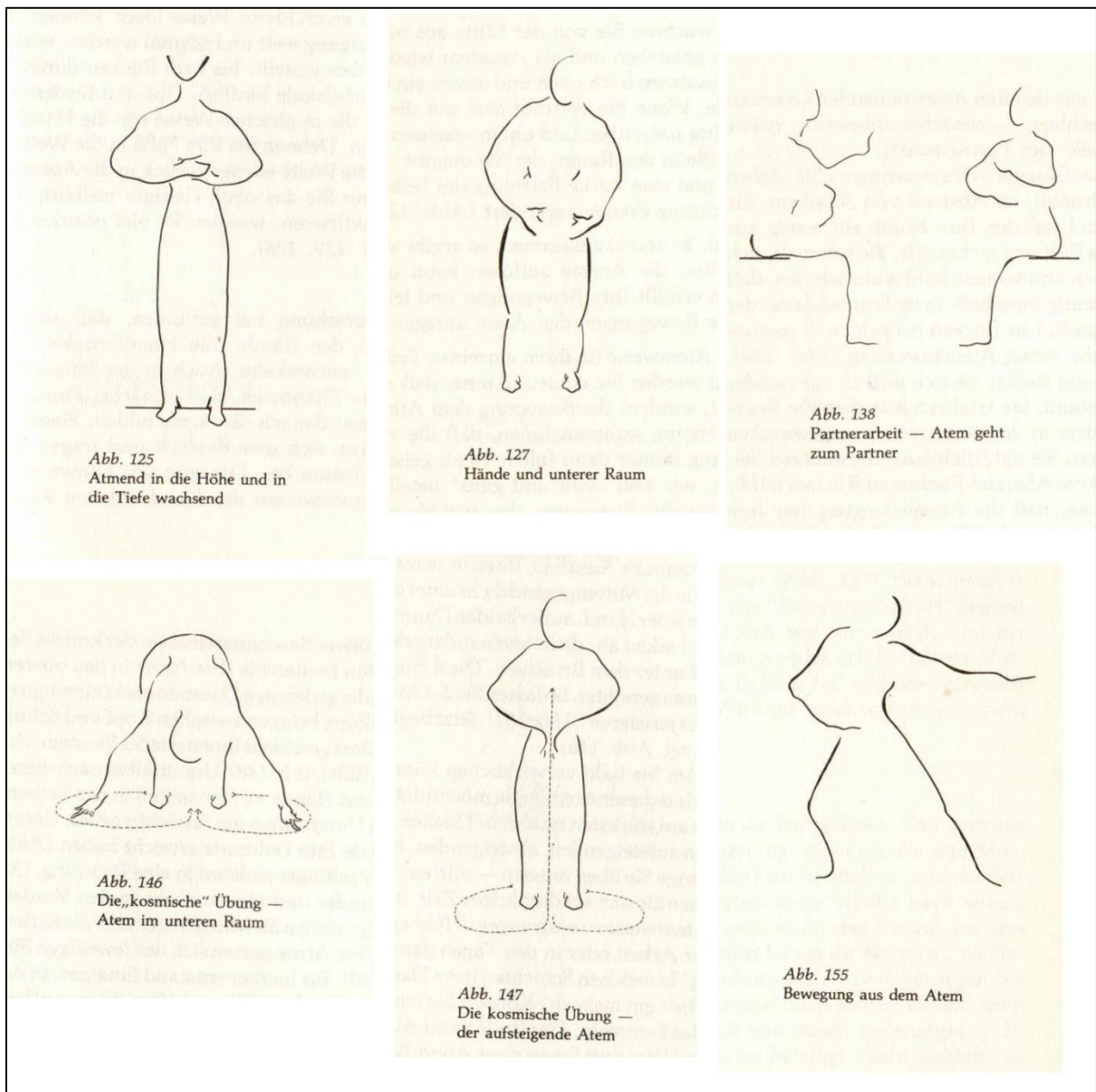
*Richtige Haltung mit gerader Wirbelsäule, aufgerichtetem Becken und leicht angewinkelten Beinen. (aus Scheufele-Osenberg 1998, S. 54)*



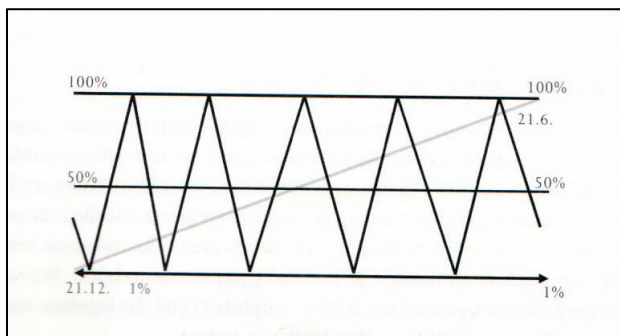
**Abbildung 8**  
 Zen-Mönch beim Bogenschießen. Die Körperhaltung entspricht der Haltung für eine Atemstütz-Übung mit Bogen.  
 (aus: Scheufele-Osenberg 1998, S. 92)



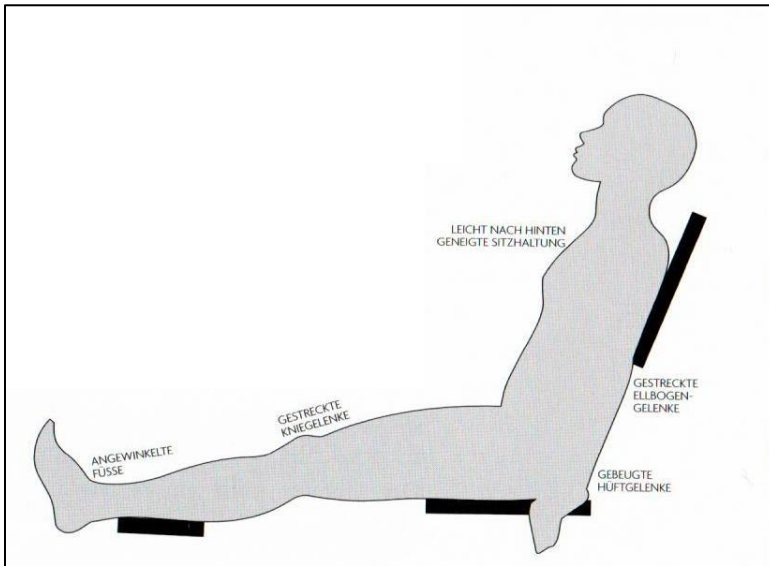
**Abbildung 9**  
 Übungen zumerspüren der eigenen Atemräume (aus: Middendorf 1984, S. 20 ff.)



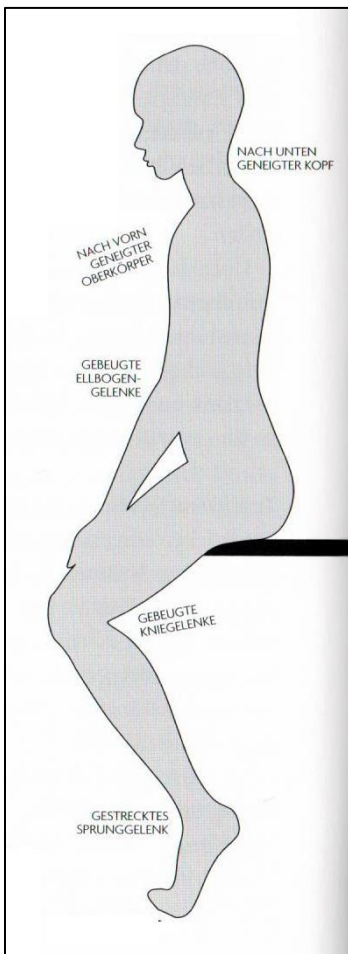
**Abbildung 10**  
Atemübungen zum Erfahrbaren Atem (aus Middendorf 1984, S. 182-191)



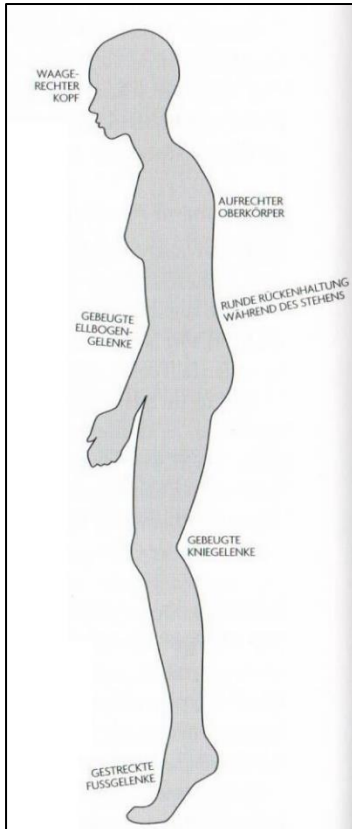
**Abbildung 11**  
Berechnung der Sonnen und Mondenergie (aus Hagena 2000, S. 19)  
Verlauf der Sonnenenergie (graue Linie) und der Mondenergie (schwarze Linie). Die Mondenergie ist bei Vollmond 100%, bei Neumond 1%; die Sonnenenergie am 21.6. 100% und am 21.12. 1%.



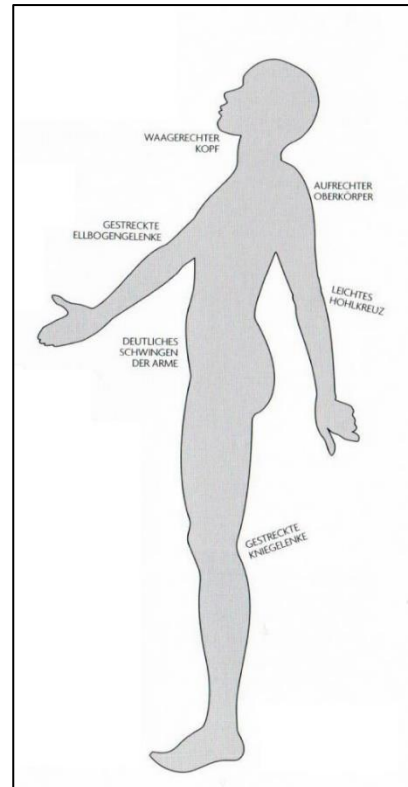
**Abbildung 12**  
Lunares Sitzen (aus Hagedorn 2013, S. 37)



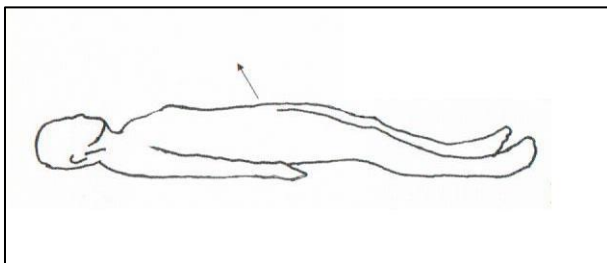
**Abbildung 13**  
Solares Sitzen (aus Hagedorn 2013, S. 38)



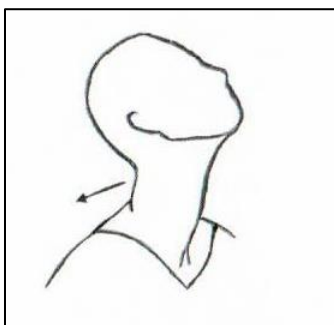
**Abbildung 15**  
Lunarer Atemtyp beim Stehen  
(aus Hagena 2013, S. 41)



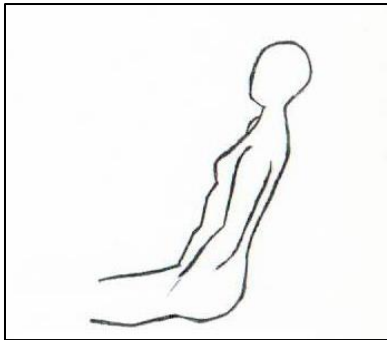
**Abbildung 14**  
Solarer Atemtyp beim Stehen  
(aus Hagena 2013, S. 42)



**Abbildung 18**  
Beckenübung für lunare Atemtypen (aus Hagena 2013, S. 70)  
Das Becken wird beim tiefen Einatmen in Richtung Oberkörper gekippt und ca. 20 Sekunden in dieser Position gehalten. Während das Becken zurückfällt, entweicht die Luft über den geöffneten Mund.



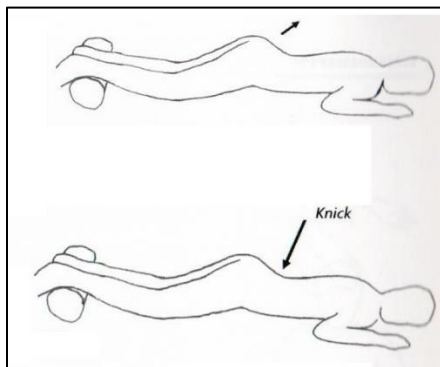
**Abbildung 19**  
Halsübung für lunare Atemtypen (aus Hagena 2013, S. 73)  
Während einer tiefen Einatmung wird der Hals tief in den Nacken gerückt. In dieser Position verharnt man unter dem Anhalten der Luft etwa 20 Sekunden. Bei der Rückkehr in die Ausgangslage entweicht die Luft passiv über den geöffneten Mund.



**Abbildung 20**

*Oberkörperübung für lunare Atemtypen (aus Hagedorn 2013, S. 73)*

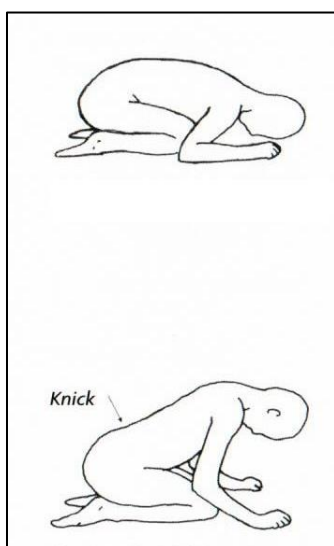
Zuerst atmet man tief ein, bevor der Oberkörper aus einer sitzenden Position nach hinten geneigt wird, sodass Rücken und Boden einen 45-Grad-Winkel bilden. In dieser Position wird die Luft angehalten und etwa 20 Sekunden verharret. Danach lässt man sich ganz auf die Unterlage fallen. Dann kann die Luft passiv über den Mund entweichen.



**Abbildung 21**

*Beckenübung für solare Atemtypen (aus Hagedorn 2013, S. 79)*

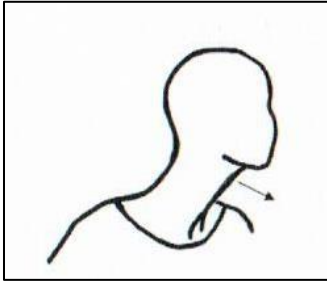
Das Becken wird beim Ausatmen nach oben geknickt und dort für 20 Sekunden gehalten, während man im ausgeatmeten Zustand verharret. Danach wird das Becken unter passiven Einatmen in die Ausgangslage zurückgeführt.



**Abbildung 22**

*Oberkörperübung für solare Atemtypen (aus Hagedorn 2013, S. 82)*

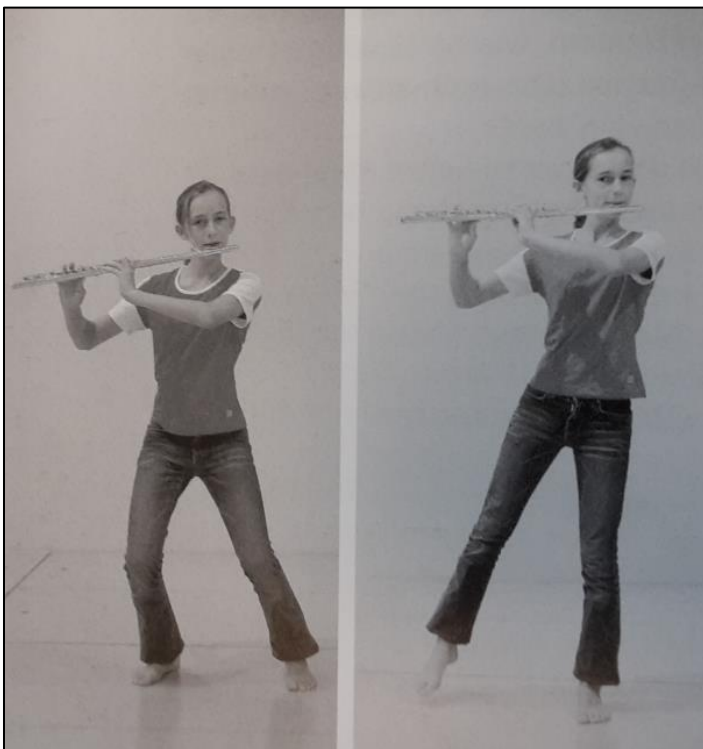
Während der Ausatmung wird der Oberkörper aus einem nach vorne geneigten Kniestand nach unten geführt. Dort verweilt man 20 Sekunden in ausgeatmetem Zustand. Anschließend richtet sich der Oberkörper langsam und gleichmäßig wieder an, während die Luft wieder passiv einströmt.



**Abbildung 23**

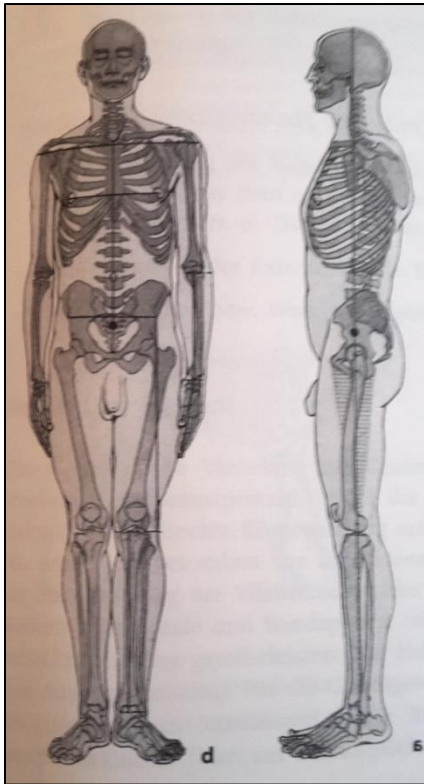
*Halsübung für solare Atemtypen (aus Hagen 2013, S. 83)*

Während des Ausatmens wird der Kopf nach vorne geneigt. In ausgeatmetem Zustand verharrt man 20 Sekunden in dieser Position. Danach lässt man die Luft passiv wieder einströmen, während der Hals zurückgeführt wird.

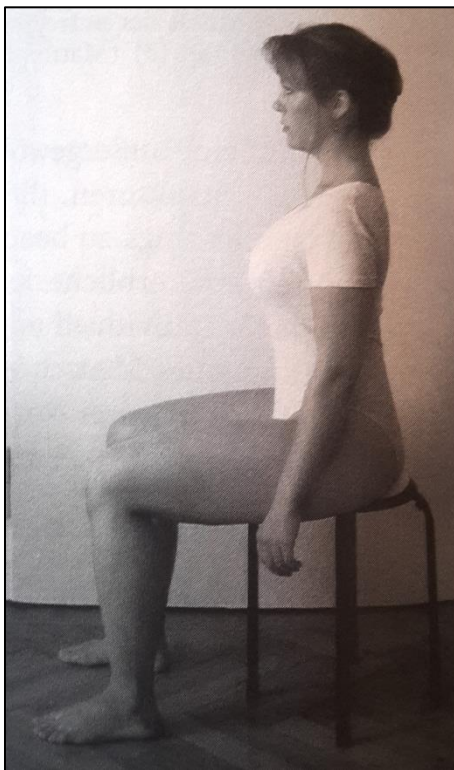


**Abbildung 24**

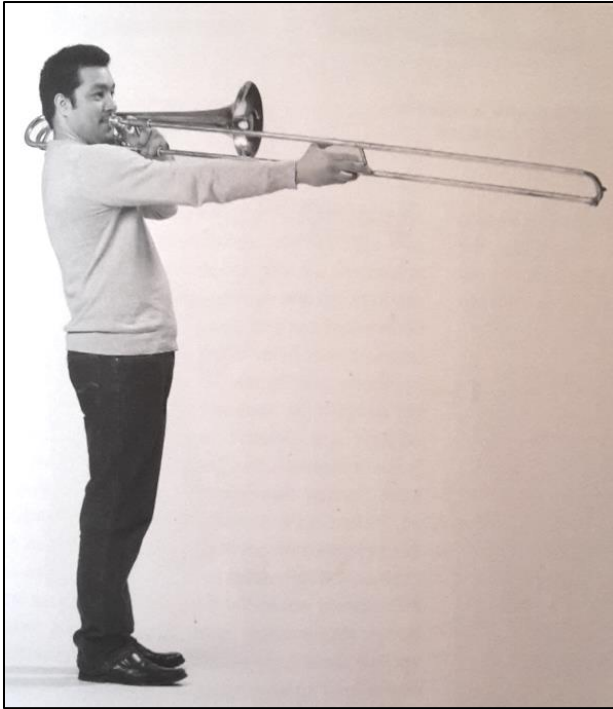
*Atemübung nach der Atem-Tonus-Methode (aus Schwarzenbach/Fiorenza 2007, S. 18)*



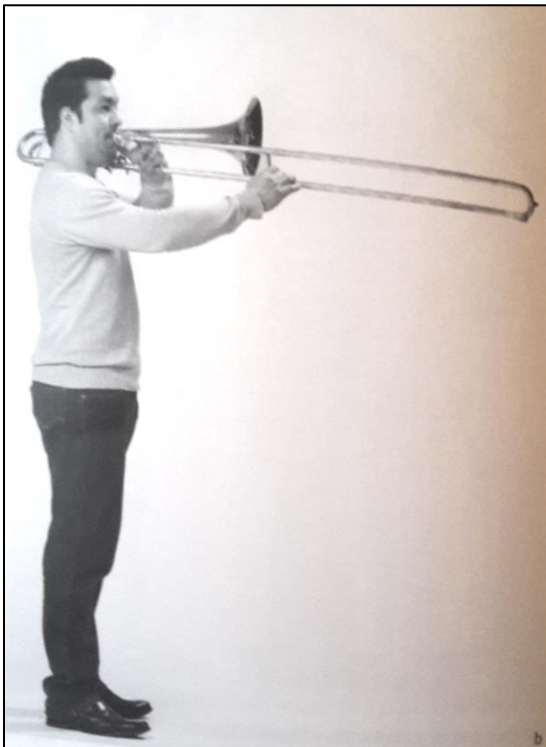
**Abbildung 25**  
Physiologisch Optimale Stehhaltung im Lot (aus Lahme/Klein-Vogelbach/Spirgi-Gantert 2000, S. 28)



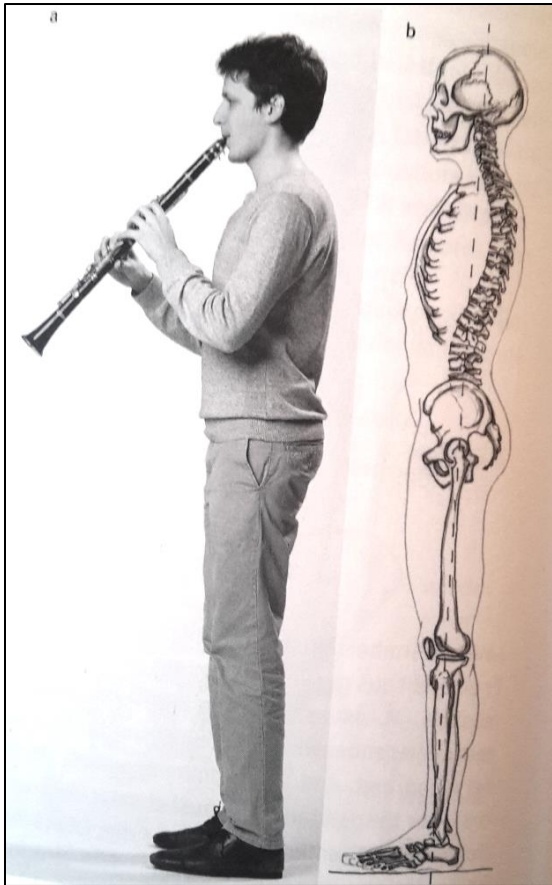
**Abbildung 26**  
Physiologisch optimale lotgerechte Sitzhaltung (aus Lahme/Klein-Vogelbach/Spirgi-Gantert 2000, S. 30)



**Abbildung 27**  
*Ausweichen als hinten als Gegengewicht zum Posaunenzug (aus Spahn 2015, S. 31)*



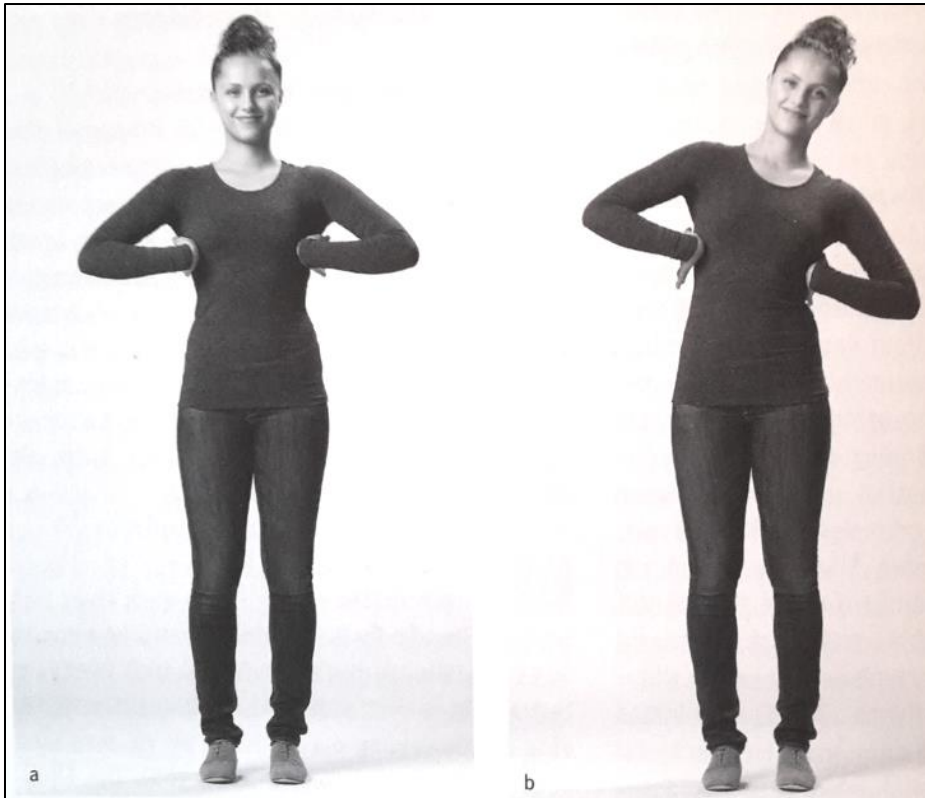
**Abbildung 28**  
*Optimales Halten einer Posaune (aus Spahn 2015, S. 30)*



**Abbildung 29**  
 Klarinettist in optimaler Aufrichtung mit anatomischer Darstellung (aus Spahn 2015, S. 28)



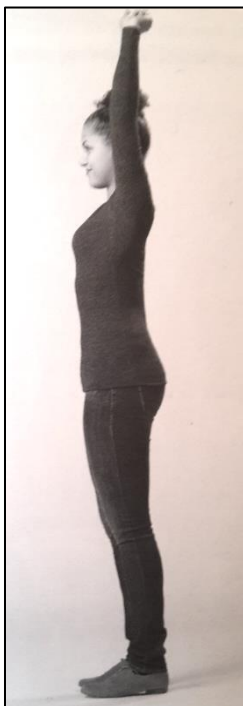
**Abbildung 30**  
 Trompeter mit physiologisch korrekter Kopf-Hals-Verbindung (links) und mit nach vorne abweichender Kopf-Hals-Verbindung (rechts) – Spieler kommt zum Instrument. (aus Spahn 2015, S. 33)



**Abbildung 31**

*Brustkorb 8er (aus Spahn 2015, S. 226)*

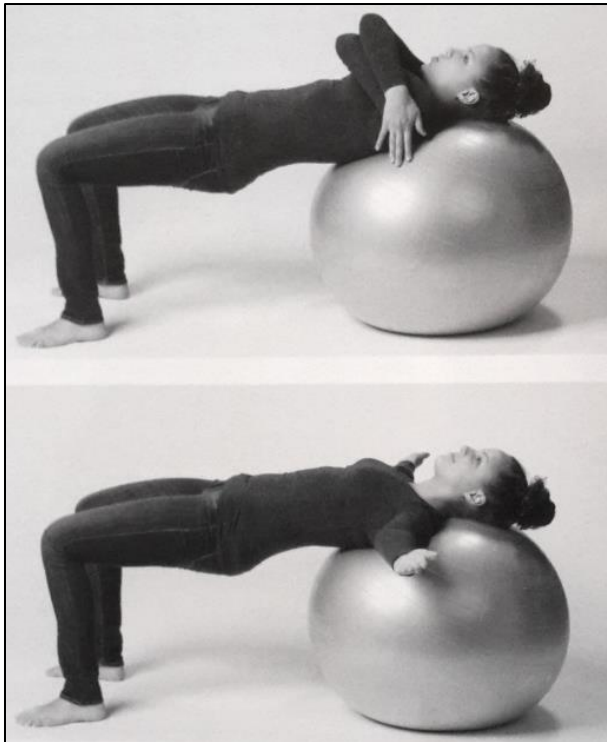
Beide Handrücken an die Seite des Brustkorbs legen (links) und mit dem Brustkorb eine liegende 8 nachzeichnen (rechts).



**Abbildung 32**

*Volle Streckung des Rückens (aus Spahn 2015, S. 227)*

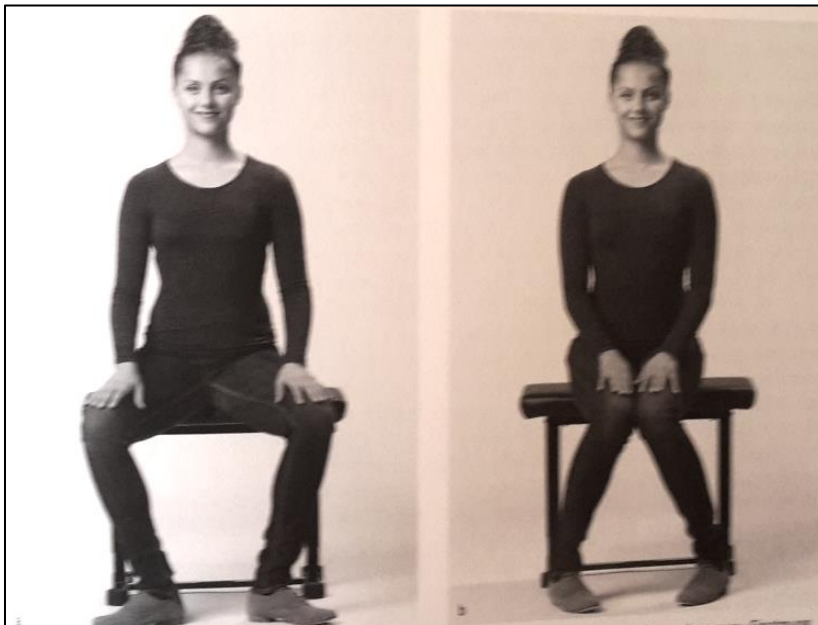
Bei langem Rücken beiden Arme nach oben ausstrecken.



**Abbildung 33**

*Übung Weiter Brustkorb für Hornisten (aus Spahn 2015, S. 228)*

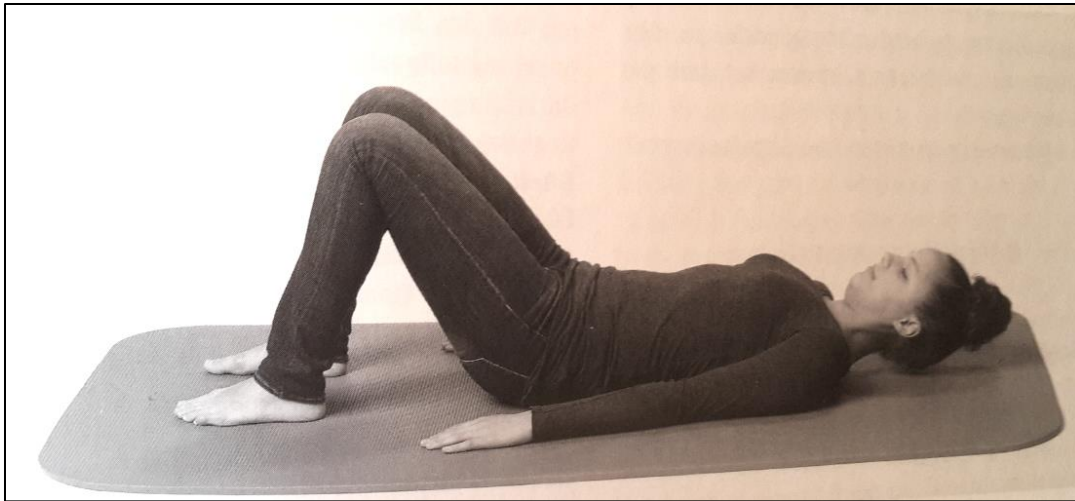
Beim Ausatmen die Arme über dem Brustkorb kreuzen (oben) und beim Einatmen die Arme zu den Seiten öffnen (unten).



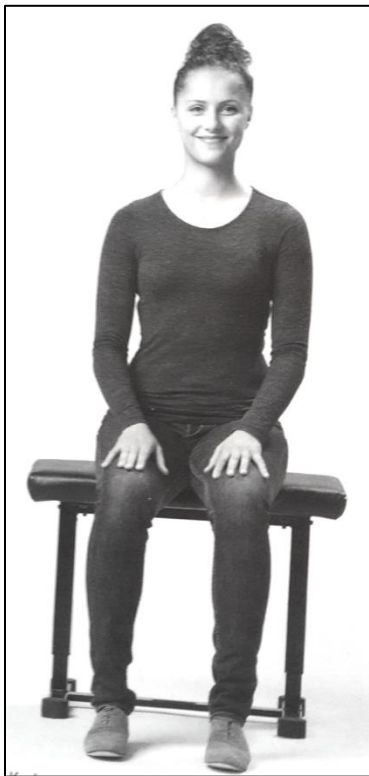
**Abbildung 34**

*Übung für Tubisten (aus Spahn 2015, S. 229)*

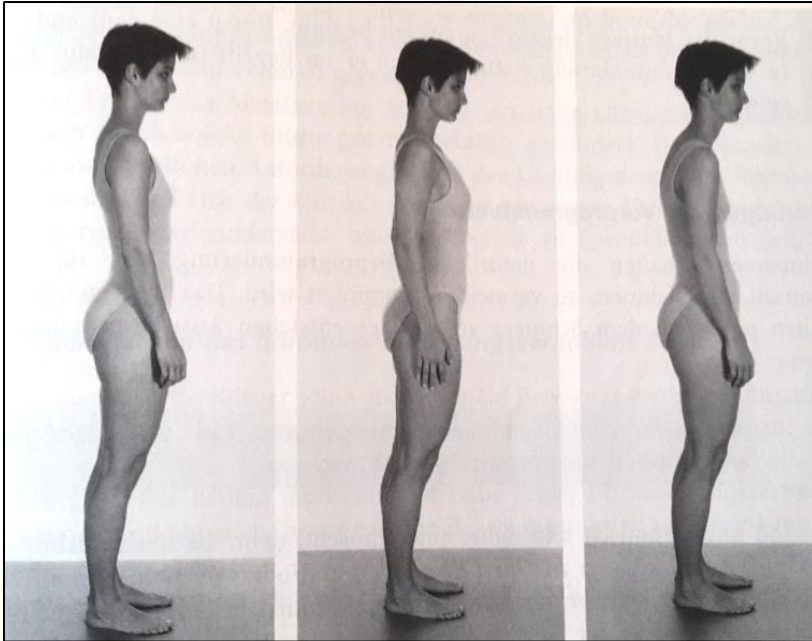
Zuerst Füße ausdrehen und weit einatmen (links), danach Füße wieder eindrehen und enger Einatmen.



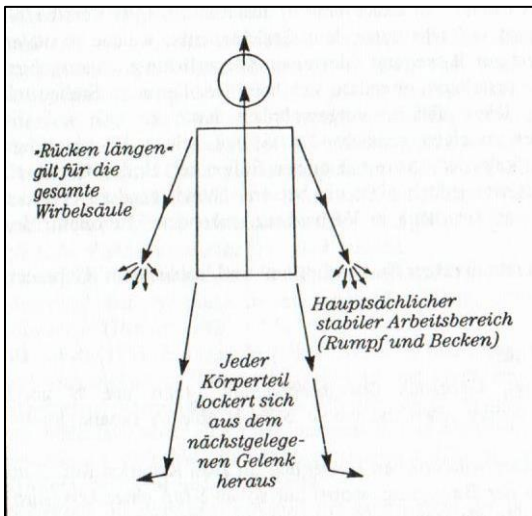
**Abbildung 35**  
Übung zur Stabilisation der Halswirbelsäule (aus Spahn 2015, S. 235)  
Kopf aus der Rückenlage anheben.



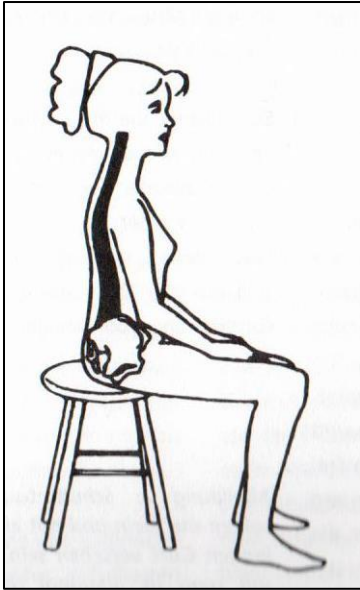
**Abbildung 36**  
Übung ‚Korkenzieher‘ (aus Spahn 2015, S. 234)  
Der Kopf zieht die Wirbelsäule in die Länge.



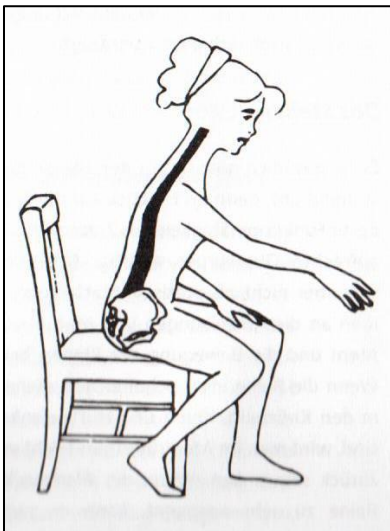
**Abbildung 37**  
 Haltungsarten im Vergleich (aus Lahme/Klein-Vogelbach/Spirgi-Gantert 2000, S. 13)  
 Ökonomische Haltung (links), militärische Haltung (mitte) und schlacksige Haltung (rechts).



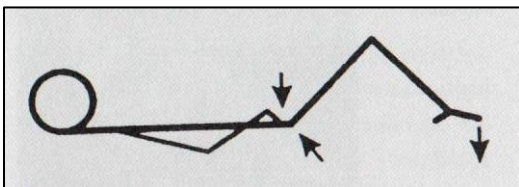
**Abbildung 38**  
 Korrekte Körperhaltung im Sinne der Alexander-Technik (aus Lamprecht 1999, S. 30)



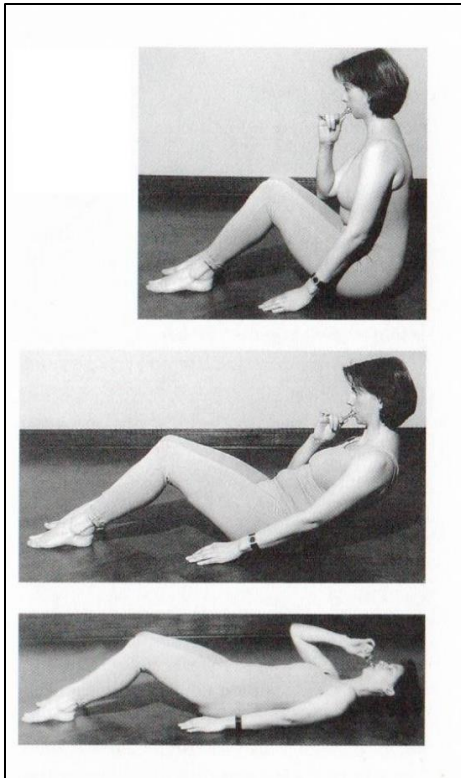
**Abbildung 39**  
 Korrekte Sitzhaltung der Alexandertechnik (aus Plönnes 2013, S. 16)



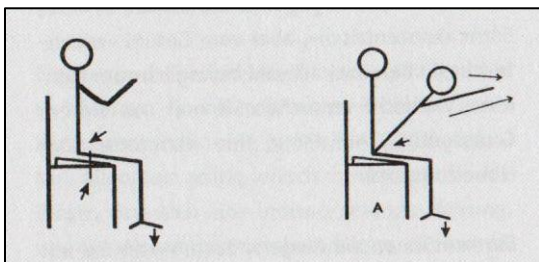
**Abbildung 40**  
 Sitzhaltung mit nach vorne gebeugtem Oberkörper (aus: Plönnes 2013, S. 16)



**Abbildung 41**  
 Anfangsübung ‚Urgestalten‘ der Dispokinesis: Erspüren der Körperreflexe (aus: Goldstein 2013, S. 34)



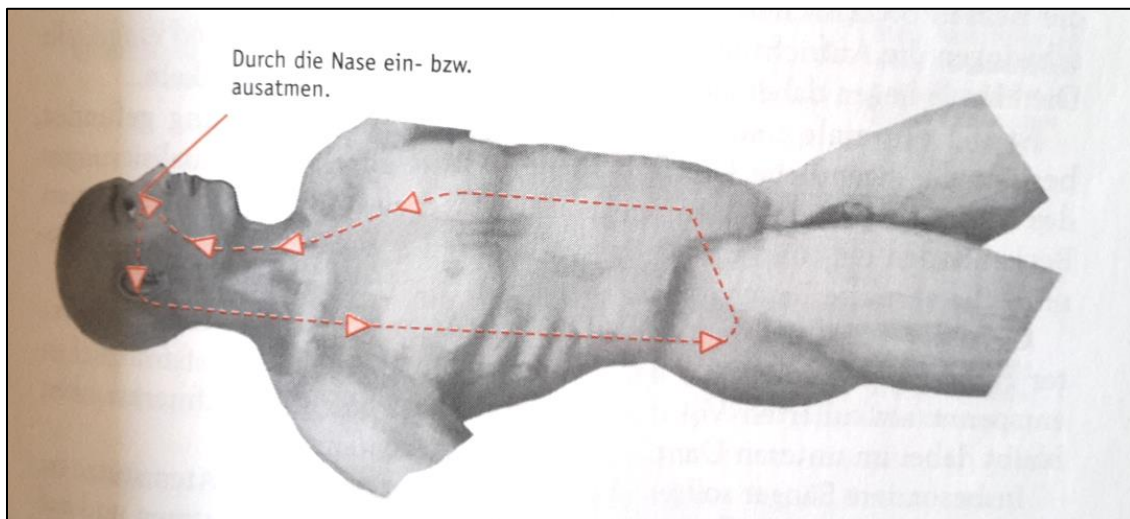
**Abbildung 42**  
 Übung ‚Urgestalt von Beugen und Strecken‘ der Dispokinesis mit Mundstück (aus: Goldstein 2013, S. 33)



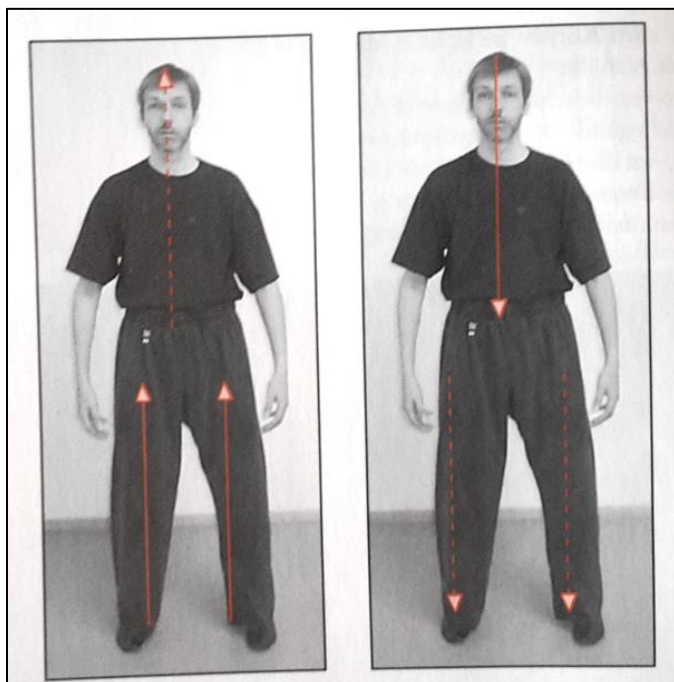
**Abbildung 43**  
 Dispokinesis-Übungen im Sitzen: Beibehalten der Spieltension beim Halten von Instrument oder Umblättern von Noten (aus: Goldstein 2013, S. 34)



**Abbildung 44**  
 Ergonomische Daumenstütze für Klarinetten (entnommen am 12.5.2017 aus: [www.dispokinesis.de/](http://www.dispokinesis.de/))



**Abbildung 45**  
 Atemstrom des Qigongs (aus Hartmann 2004, S. 43)

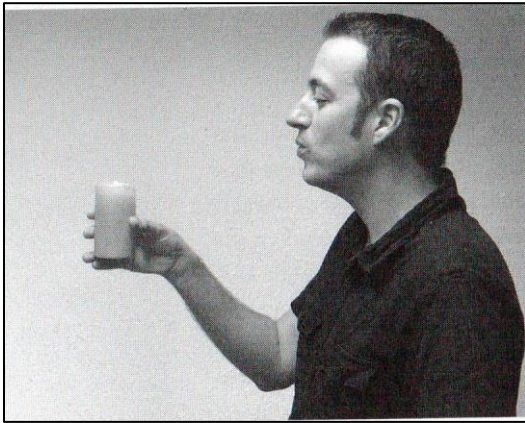


**Abbildung 46**  
 Großer Atemkreislauf im Qigong (aus Hartmann 2004, S. 50)  
 Einatmen (links) und Ausatmen (rechts).



**Abbildung 47**

*Blasen eines Papiers an eine Wand zur Übung eines konstant hohen Blasdruckes (aus Hommer 2014, S. 11)*



**Abbildung 48**

*Ausblasen einer Kerze aus größerer Entfernung als Übung für einen hohen Blasdruck (aus Hommer, S. 12)*



**Abbildung 49**

*Atemtrainer (entnommen am 8.5.2017 aus [www.libomed.de](http://www.libomed.de))*



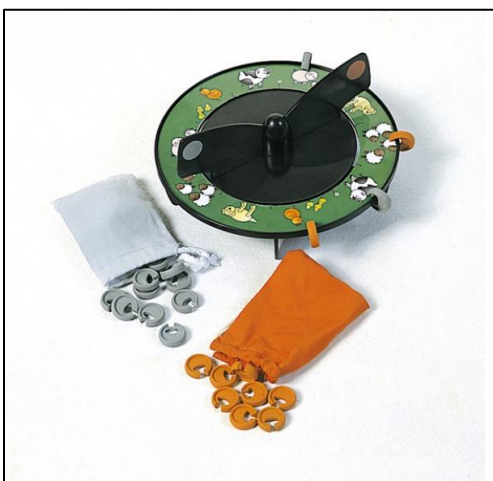
**Abbildung 50**

*Dinopuster zum Anzeigen der Ausblasgeschwindigkeit. Je stärker man bläst, desto schneller dreht sich das Rad.*  
 (entnommen am 8.5.2017 aus <http://www.k2-verlag.de>)



**Abbildung 51**

*Blaslotto als Atemspiel zur Kontrolle der Atemführung*  
 Durch das Anblasen von Kugeln müssen Muster auf einem Spielfeld nachgezeichnet werden.  
 (entnommen am 8.5.2017 aus <http://www.k2-verlag.de>)



**Abbildung 52**

*Turbino als Spiel zur Atemkontrolle*  
 Ein Propeller muss so angeblasen werden, dass er auf einem bestimmten Feld zum Stehen kommt.  
 (entnommen am 8.5.2017 aus <http://www.k2-verlag.de>)



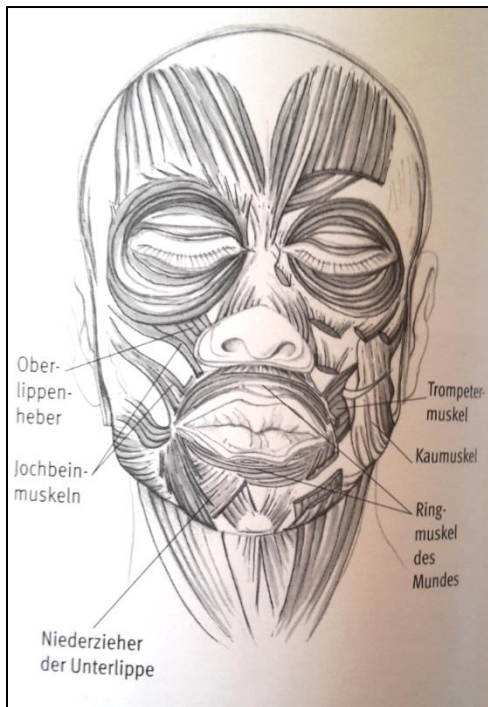
**Abbildung 53**

*Pustepfeife zum Training eines konstant hohen Blasdruckes (entnommen am 8.5.2017 aus <http://www.k2-verlag.de>)*



**Abbildung 54**

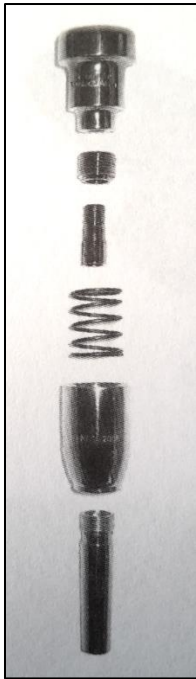
*Balancekissen zum Training eines optimalen Standes (entnommen am 8.5.2017 aus <http://www.altus-toys.de>)*



**Abbildung 55**  
 Mimische Muskulatur als Grundlage für die Ansatzbildung bei Bläsern (aus Spahn 2015, S. 48)



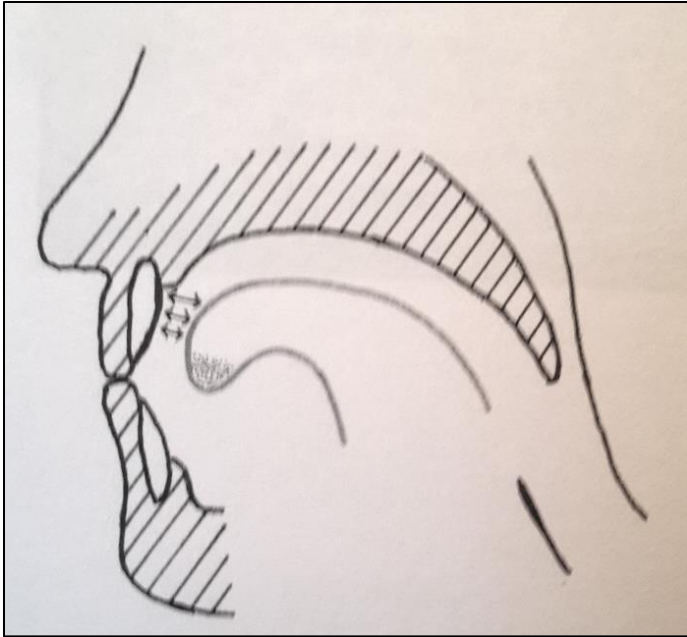
**Abbildung 56**  
 Lippenhantel zum Ansatztraining für Blechbläser (entnommen am 9.5.2017 aus <http://www.brass-innovations-germany.de>)



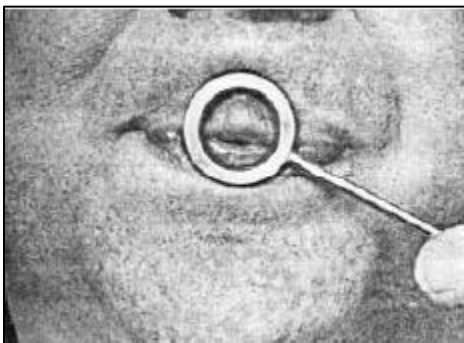
**Abbildung 57**  
 Druckwächter zum Ansatztraining für Blechbläser (aus Hommer 2013, S. 82)

<b>Sprechvers: Ein Tag bei Frau Zunge</b>		Materialkoffer I zu „Singen – Bewegen – Sprechen“ © Silke Kaiser, Anke Sieber, Ulrike Tews
<b>Frau Zunge wohnt in einem Haus.</b>		Kinder umfahren mit der Zungenspitze die geöffneten Lippen,
<b>Sie schaut auch mal zum Fenster raus.</b>		strecken die Zunge gerade heraus,
<b>Sie läuft nach oben und auch runter</b>		bewegen die Zunge bei geöffneten Lippen nach oben und unten,
<b>und winkt der Nachbarin ganz munter.</b>		rechts und links,
<b>Sie putzt die Zähne außen und innen</b>		fahren mit der Zunge die Zahnreihen entlang,
<b>und fegt die Wangen auch noch drinnen,</b>		beulen die Wangen bei geschlossenen Lippen mit der Zunge aus,
<b>sie lacht dabei und ist ganz froh</b>		blasen die Wangen auf und
<b>und macht zwischendurch dann so:</b>		lassen die Luft durch die Lippen entweichen,
<b>Den Staubsauger nimmt sie sodann,</b>		bilden mit der Zunge eine Rinne und pusten sie durch,
<b>ihr Haus, das wackelt ab und an.</b>		saugen Luft ein,
		bewegen die Kiefer auf und ab,
<b>Am Abend legt sie sich zur Ruh</b>		öffnen den Mund und legen ihre Zunge auf den
<b>und schließt ganz schnell ihr Häuschen zu.</b>		„Mundboden“,
		schließen die Zahnreihen und Lippen.

**Abbildung 58**  
 Sprechvers zum Kennenlernen der Zunge (aus Rüdiger 2012, S. 10)



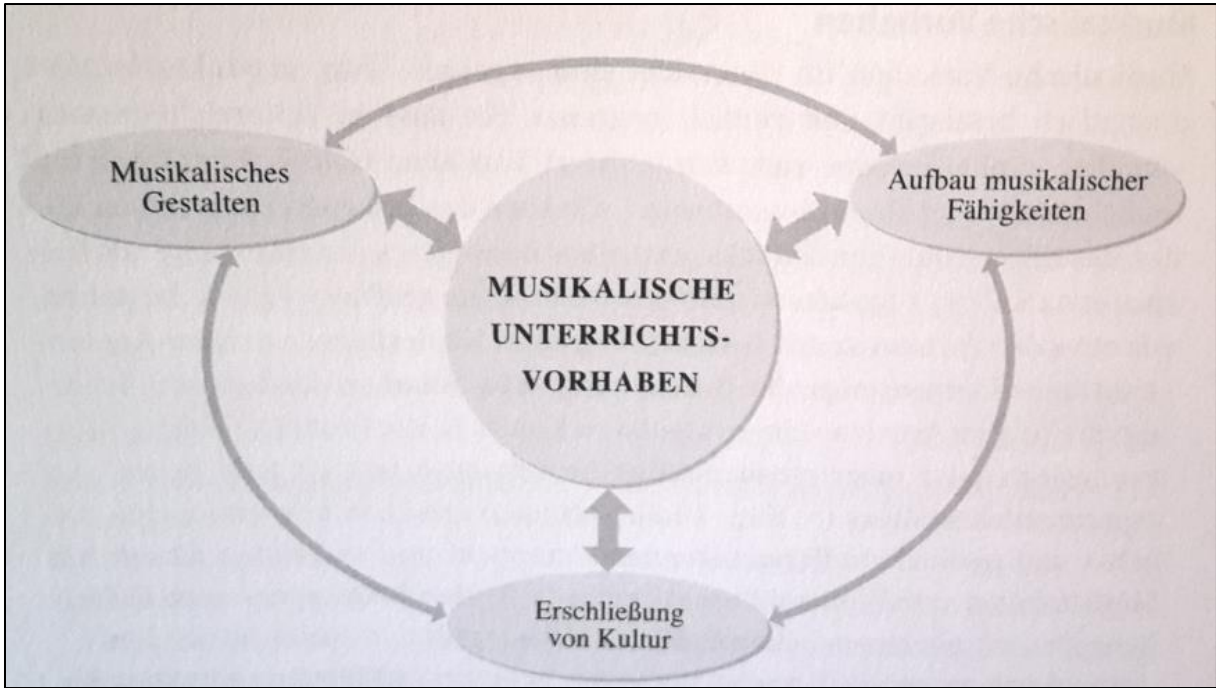
**Abbildung 59**  
Zungenbewegung des Blechbläusers beim wiederholten Anstoßen des Tones (aus Hommer 2014, S. 74)



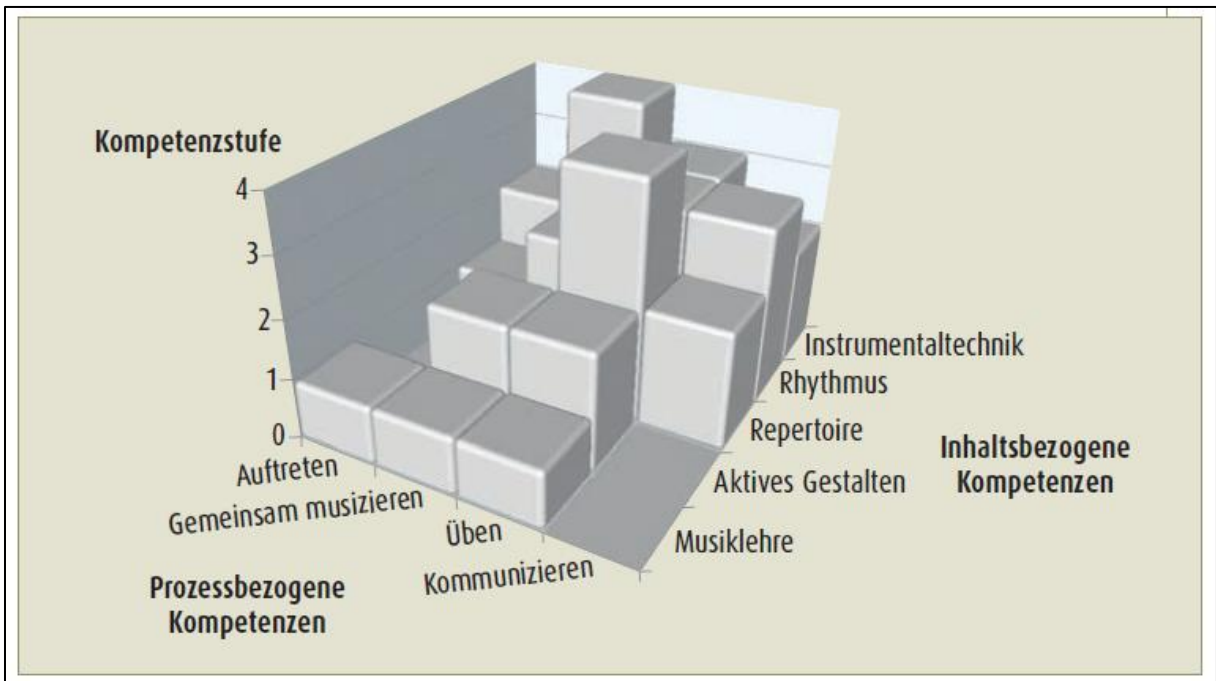
**Abbildung 60**  
Farkas-Ansatz des Blechbläusers (aus Schade 2010, S. 12)



**Abbildung 61**  
Übung zur Vermeidung von Ansatzdruck (aus Schade 2010, S. 13)



**Abbildung 62**  
 Praxisfelder des Aufbauenden Musikunterrichts (aus Bähr/Gies/Jank/Nimczik 2012, S. 98)



**Abbildung 63**  
 Matrix des Kompetenzstufenmodell (aus Sommerfeld 2016a, S. 35)

## Literatur

Alcantara, Pedro de: Alexander-Technik für Musiker. Kassel 2005.

Alexander, Frederick Matthias: Der Gebrauch des Selbst. Der Begründer der ‚Alexandertechnik‘ über die Harmonisierung von Körper und Geist. München 1988.

Altenmüller, E./Kesselring, J./Wiesendanger, M. (Hrsg.): Music, Motor Control and the Brain. Oxford 2006.

Arendt, Gerd: Instrumentalunterricht für alle? Zur langfristigen Relevanz des Klassenmusizierens und der Notwendigkeit einer Reform des Musikunterrichts. Augsburg 2009.

Bähr, Johannes: Klassenmusizieren. In: Jank, Werner (Hrsg.): Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2012, S. 159-167.

Bähr, Johannes; Gies, Stefan; Jank, Werner; Nimczik, Ortwin: Aufbauender Musikunterricht. In: Jank, Werner (Hrsg.): Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2012, S. 92-123.

Bähr, Johannes / Gies, Stefan / Jank, Werner / Nimczik, Ortwin: Kompetenz vermitteln – Kultur erschließen. Musiklernen in der Schule. In: Diskussion Musikpädagogik 19/03, S. 26-39.

Beyer, Frederik: Lunar? Solar? Kritisch-rationale Untersuchung der Terlusologie und deren Konsequenzen für die gesangspädagogische Praxis. Norderstedt 2011.

Brusniak, Walter: Sonne, Mond und Atmung. Betrachtungen zur Terlusologie mit Druckluft und Luftdruck. In: Übemethodik für Bläser. Ansatz-Atmung-Stütze. Buchloe 2014, S. 58-63.

Buchborn, Thade: Alles bleibt anders! Gemeinsam experimentieren und variieren - Nicht nur in der Bläserklasse. In: Musik & Bildung: Praxis Musikunterricht, 39(1), S. 60-63.

Buchborn, Thade: Neue Musik im Musikunterricht mit Blasinstrumenten. Essen 2011.

Busch, Barbara (Hrsg.): Einfach musizieren!? Studentexte zur Instrumentalpädagogik. Augsburg 2008.

Busch, Barbara (Hrsg.): Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf. Wiesbaden 2016.

Dartsch, Michael: Musik lernen – Musik unterrichten. Eine Einführung in die Musikpädagogik. Wiesbaden 2014.

Delius, Nikolaus: Ansatz und Tonbildung auf der Flöte. In: üben & musizieren 1/1985, S. 12-17.

Dencker, Klaus Peter (Hrsg.): Poetische Sprachspiele. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Stuttgart 2002.

Doerne, Andreas: Umfassend musizieren. Grundlagen einer integralen Instrumentalpädagogik. Wiesbaden 2010.

Dürckheim, Graf Karlfried: Hara. Die Erdmitte des Menschen. Bern 2003.

Dürckheim, Karlfried: Übungen des Leibes auf dem inneren Weg. München 1981.

Egenolf, Heinrich: Die menschliche Stimme. Stuttgart 1974

Ernst, Anselm: Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht. Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis. Mainz 1991.

Ernst, Anselm: Was ist guter Instrumentalunterricht? Beispiele und Anregungen. Aarau 2007.

Feldenkrais, Moshé: Bewusstsein durch Bewegung. Der aufrechte Gang. Frankfurt 1978.

Feuerborn et. al.: Yamaha BläserKlasse. Essential Elements. Die komplette Methode für den Unterricht in Schulen und Blasorchestern. Lehrerhandbuch. Eschbach 2002.

Geuen, Heinz: ‚Das Ordnen des Tuns‘: Musikmachen im Klassenverband als integratives Unterrichtsprinzip. In: Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hrsg.): Klassenmusizieren als Musikunterricht?! Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen. München 2005, S. 36-48.

Goldstein, Kornelia: Dispokinesis für Bläser. In: Übemethodik für Bläser. Übemethoden und Trainingshilfen. Buchloe 2013, S. 24-41.

Grosse, Thomas: Instrumentaler Gruppenunterricht an Musikschulen. Eine Untersuchung am Beispiel des Landes Niedersachsen. Augsburg 2006.

Guttenberg, Kristin: Musikphysiologie im Instrumentalunterricht für Bläser. Schwäbisch Gmünd 2008.

Hagena, Christian: Grundlagen der Terlusologie. Praktische Anwendung eines Bipolaren Konstitutionsmodells. Heidelberg 2000.

Hagena, Christian: Terlusologie. Atmen nach Mond und Sonne. Stuttgart 2013.

Harnoncourt, Nikolaus: Musik als Klangrede. Wege zu einem neuen Musikverständnis. Kassel 1986.

Hauf, Rainer: ...es liegt auf der Zunge. Das Organ wird von Blechbläsern oft vernachlässigt. In: Übemethodik für Bläser. Ansatz-Atmung-Stütze. Buchloe 2014, S. 69-86.

Hildebrand, H. / Müller, A.: Dispokinesis – Freies Verfügen über Haltung, Atmung, Bewegung und Ausdruck. In: Musikphysiologie und Musikermedizin 2004, 11. Jg., Nr. 1&2, S. 55-59.

Hommer, Martin: Atmen? Kann ich doch längst... In: Übemethodik für Bläser. Ansatz-Atmung-Stütze. Buchloe 2014, S. 10-13.

Hosenbach, Sina / Oster, Martina: Zur Effizienz und Nachhaltigkeit von Bläserklassen an allgemeinbildenden Schulen – Im Gespräch mit den Bläserklassenleitungen. In: Hosbach, Sina / Oster, Martina / Kurse, Matthias (Hrsg.): Zur Nachhaltigkeit von Bläserklassen an allgemeinbildenden Schulen. Hildesheim 2012, S. 11-35.

Hosbach, Sina / Oster, Martina / Kurse, Matthias (Hrsg.): Zur Nachhaltigkeit von Bläserklassen an allgemeinbildenden Schulen. Hildesheim 2012.

Husler, Frederick / Rodd-Marling, Yvonne: Die physische Natur des Stimmorgans. Anleitung zum Aufschließen der Singstimme. Mainz 1987.

Jacoby, Peter: Die Feldenkrais-Methode im Instrumental- und Gesangsunterricht. In: Pütz, Werner (Hrsg.): Musik und Körper. Essen 1990, S. 99-107.

Jäger, Andreas: Musikschulen in Kooperation mit allgemeinbildenden Schulen. Wandel des Berufsbildes Musikschullehrer am Beispiel des Unterrichtsmodells „Stark durch Musik“. Augsburg 2012.

- Janatzek, Uwe: Pseudowissenschaft Terlusologie: Ein Beitrag zum Demarkationsproblem für Studierende der Sozialen Arbeit. Hamburg 2017.
- Jank, Werner: Plädoyer für Artenvielfalt. In: Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hrsg.): Klassenmusizieren als Musikunterricht?! Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen. München 2005, S. 109-118.
- Klein-Vogelbach, Susanne / Lahme, Albrecht / Spirgi-Gantert, Irene: Musikinstrument und Körperhaltung. Eine Herausforderung für Musiker, Musikpädagogen, Therapeuten und Ärzte. Gesund und fit im Musikeralltag. Berlin 2000.
- Kofler, Leo: Die Kunst des Atmens. Kassel 1992.
- Kraemer, Rudolf-Dieter / Wolfgang Rüdiger (Hrsg.): Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule. Augsburg 2001.
- Kratzert, Rudolf: Alexandertechnik als Basis-Technik für Musiker. In: Pütz, Werner (Hrsg.): Musik und Körper. Essen 1990, S. 87-99.
- Kreutzer, Robert: Stütze!!? Atemtechnik für Bläser, Sänger und Sprecher Theoretische Analyse und praktische Anwendung. Eigenverlag 2010.
- Kreutzer, Robert: Atemstütze. Fehlinterpretationen des Fachbegriffs. In: Das Orchester 10/2009, S. 35.
- Lamprecht, Gerlinde: Die F.M. Alexander-Technik. Eine ganzheitliche Methode zur Wieder-Erlangung der natürlichen Körperkoordination und ihre Bedeutung in der sprachtherapeutischen Praxis. Frankfurt a. M. 1999.
- Lang, Antoni / Saatweber, Margarete: Stimme und Atmung. Kernbegriffe und Methoden des Konzeptes Schlawffhorst-Andersen und ihre anatomisch-physiologische Erklärung. Idstein 2011.
- Langer-Rühl, Hilde: Musik und Atem. Aufbauarbeit für Pianisten. In: Atem. Massage – Entspannung – Moderne Gymnastik, Jg. 5, Heft 2/1963, S. 1-5.
- Lehmann-Wermser, Andreas / Naacke, Susanne / Nonte, Sonja / Ritter, Brigitta: Muisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen. Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven. Weinheim 2010.
- Mahlert, Ulrich (Hrsg.): Handbuch Üben. Grundlagen – Konzepte – Methoden. Wiesbaden 2006.
- Mahlert, Ulrich (Hrsg.): Spielen und Unterrichten. Grundlagen der Instrumentaldidaktik. Mainz 1997.
- Mahlert, Ulrich: Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht. Mainz 2011.
- Mantel, Gerhard: Einfach üben. 185 unübliche Überezepte für Instrumentalisten. Mainz 2004.
- Martienssen-Lohmann, Franziska: Der wissende Sänger. Gesanglexikon in Skizzen. Zürich 1988.
- Massek, Julia / Stanitzok, Vera: Zusammen spielt man weniger allein. In: Hosbach, Sina / Oster, Martina / Kurse, Matthias (Hrsg.): Zur Nachhaltigkeit von Bläserklassen an allgemeinbildenden Schulen. Hildesheim 2012, S. 53-67.
- Middendorf, Ilse: Der erfahrbare Atem. Eine Atemlehre. Paderborn 1984.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg: Bildungsplan 2016. Musik. Entnommen am 20.06.17 aus: <http://www.bildungsplaene-bw.de>. Stuttgart 2016.

Mönig, Marc: Die Pädagogik der Yamaha-Musikschulen. Darstellung, Hintergründe und Kritik. Augsburg 2005.

Naacke, Susanne: Eine Schule auf dem Weg – Gelingende Schulentwicklung mit Chor- und Bläserklassen. Eine qualitative Fallstudie. Berlin 2011.

Nagel, Melanie: Musikklassse – warum eigentlich? In: Hosbach, Sina / Oster, Martina / Kurse, Matthias (Hrsg.): Zur Nachhaltigkeit von Bläserklassen an allgemeinbildenden Schulen. Hildesheim 2012, S. 1-11.

Nimczik, Ortwin: Klassenmusizieren im Bezirk Detmold. Unveröffentlichtes Manuskript 2004.

Orloff-Tschekorsky, Tatjana: Mentales Training in der musikalischen Ausbildung. Aarau 1996.

Oser, Martina / Hosbach, Sina: „Wir haben viel in der Bläserklasse gelernt, das müsste klappen.“ In: Hosbach, Sina / Oster, Martina / Kurse, Matthias (Hrsg.): Zur Nachhaltigkeit von Bläserklassen an allgemeinbildenden Schulen. Hildesheim 2012, S. 67-93.

Parow, Julius: Die Heilung der Atmung. Übungstechnik der funktionellen Atmungstherapie für Lehrer und Schüler. Stuttgart 1981.

Petrat, Nicolai: Motivieren zur Musik. Grundlagen und Praxistipps für den erfolgreichen Instrumentalunterricht. Kassel 2007.

Petrat, Nicolai: Psychologie des Instrumentalunterrichts. Kassel 2001.

Plönnes, Annemarie: Die Alexandertechnik und ihre Bedeutung für den Blasmusiker. In: Übermethodik für Bläser. Übermethoden und Trainingshilfen. Buchloe 2013, S. 10-19.

Pohl, Christian A.: Mentales Üben. In: Mahlert, Ulrich (Hrsg.): Handbuch Üben. Grundlagen - Konzepte - Methoden. Wiesbaden 2006, S. 287-312.

Quantz, Johann Joachim: Versuch einer Anweisung die Flöte traversière zu spielen. Berlin 1752.

Rademacher, Ulrich; Siebenlist, Mirjam / Thomanek, Georg / Zarius, Karl-Heinz: Angebote an ganze Schulen: Kooperationsmodelle zur musikalischen Breitenbildung. In: Bildungsplan Musik für die Elementarstufe/Grundstufe 2010, S. 74–76.

Richter, Werner: Bewusste Flötentechnik: Die Spieltechnik der Querflöte, abgeleitet und erklärt aus exakten Grundlagen. Versuch einer gesamtheitlichen Darstellung. Überlegung zur Pädagogik. Frankfurt 1997.

Rolle, Christian: Bilden mit Musik. Zwischen der Inszenierung ästhetischer Erfahrungssituationen und systematisch-aufbauendem Musiklernen. In: Landesverband der Kunstschulen Niedersachsens (Hrsg.): bilden mit kunst. Bielefeld 2004, S. 197-199.

Rolle, Christian: Klassenmusizieren als ästhetische Praxis? In: Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hrsg.): Klassenmusizieren als Musiunterricht?! Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen. München 2005, S. 60-71.

Rolle, Christian: Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse. Kassel 1999.

Rosin, Armin: Der druckschwache Ansatz. Ein ewiges und ewig aktuelles Thema. In: Übermethodik für Bläser. Ansatz-Atmung-Stütze. Buchloe 2014, S. 66-68.

Rüdiger, Wolfgang: Blowin´ in the wind. Grundzüge einer allgemeinen Holzbläserdidaktik. In: *üben & musizieren* 5/2012, S. 6-12.

Rüdiger, Wolfgang: *Der musikalische Atem. Atemschulung und Ausdrucksgestaltung in der Musik.* Aarau 1999.

Rüdiger, Wolfgang: *Der musikalische Körper. Ein Übungs- und Vergnügungsbuch für Spieler, Hörer und Lehrer.* Mainz 2007.

Rüdiger, Wolfgang: *Üben im Ensemble.* In: Mahler, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch Üben. Grundlagen - Konzepte – Methoden.* Wiesbaden 2006, S. 156–187.

Saatweber, Margarete: *Einführung in die Arbeitsweise Schläffhorst-Andersen. Atmung, Stimme, Sprache, Haltung und Bewegung in ihren Wechselwirkungen.* Idstein 2007.

Schade, Claudia: *Interdisziplinäre Instrumentalpädagogik für Blechbläser. Eine Studie zu Theorie, Empirie und Didaktik modernen Instrumentalunterrichts.* Unveröffentlichte Dissertation 2010.

Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hrsg.): *Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen.* München 2005.

Scheufele-Osenberg, Margot: *Die Atemschule. Übungsprogramm für Sänger, Instrumentalisten und Schauspieler. Atmung – Haltung – Stimmstütze.* Mainz 1998.

Schewig-Descher, Wilfried: *Instrumentalunterricht in der Kooperation von Musikschule und Schulmusik. Aspekte einer problematischen Partnerschaft.* Esse 2007.

Schläffhorst, Clara / Andersen, Hedwig: *Atmung und Stimme.* Wolfenbüttel 1996.

Schmidtmeyer, Nathalie: *Bläserklasse – und dann? Eigent sich die Bläserklasse, um Interesse und Freude an der Musik dauerhaft zu wecken?* In: Hosbach, Sina / Oster, Martina / Kurse, Matthias (Hrsg.): *Zur Nachhaltigkeit von Bläserklassen an allgemeinbildenden Schulen.* Hildesheim 2012, S. 35-53.

Schnetzinger, Katharina: *Eine(r) wie alle, alle wie eine(r)!? Innere Differenzierung im Musikunterricht mit Blasinstrumenten.* In: *Musikerziehung: Zeitschrift der Musikerzieher Österreichs*, 65(1) 20-26.

Schönherr, Christoph: *Kann das Klassenmusizieren den Musikunterricht ersetzen?* In: Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hrsg.): *Klassenmusizieren als Musikunterricht?! Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen.* München 2005, S. 95-109.

Schwarzenbach, Peter / Bryner-Kronjäger, Brigitte: *Üben ist doof. Gedanken und Anregungen für den Instrumentalunterricht.* Waldgut 2005.

Schwarzenbach, Regula / Letizia, Fiorenza: *Höhenflüge mit Bodenhaftung. Die Methode Atem-Tonus-Ton für Flötistinnen und Flötisten. Ein Übungsbuch für Neugierige.* Frankfurt am Main 2007.

Simbeni, Andreas: *Bläserklasse: Eine Chance für Alle!* In: *Musikerziehung: Zeitschrift der Musikerzieher Österreichs*, 61, S. 129-130.

Skopal, Sabine: *Hilde Langer-Rühl. Leben und Werk.* Remscheid 2011.

Sommerfeld, Jörg: *Addizio! Bläserunterricht in Klassen Gruppen und Ensembles. Lehrerhandbuch.* Wiesbaden 2016a.

- Sommerfeld, Jörg: Instrumentalunterricht an der Grundschule. Erfolgreich lehren und gestalten. Wiesbaden 2014.
- Sommerfeld, Jörg: Kompetenzstufenmodell. Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung am Beispiel Bläserklasse. In: *üben & musizieren* 2/2016b, S. 38-42.
- Spahn, Claudia (Hrsg.): Körperorientierte Ansätze für Musiker. Methoden zur Leistungs- und Gesundheitsförderung. Bern 2017.
- Spahn, Claudia: Musikergesundheit in der Praxis. Grundlagen, Prävention, Übungen. Leipzig 2015.
- Spirgi-Ganter, Irene / Suppé, Barbara: Funktionelle Bewegungslehre: Behandlungstechniken. Heidelberg 2005.
- Steinmüller, Wolfgang: Körperbewusstsein für Musiker. Die Feldenkrais-Methode im Freiburger Präventionsmodell. Dissertation Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Brsg. 2009.
- Striegel, Ludwig: Klassenmusizieren als integratives Unterrichtskonzept: Das Mainzer Modell. In: Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hrsg.): *Klassenmusizieren als Musiunterricht?! Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen*. München 2005, S. 118-125.
- Thalheimer, Peter: „Finger und Zunge beim Blasinstrumentenspiel. Physiologische und methodische Aspekte zur Koordination von Finger und Zunge“, in: *üben & musizieren* 2/1994, S. 33-36.
- Thalheimer, Peter: „Tischübungen. Eine Übungsreihe für Spieler von Holzblasinstrumenten“, in: *üben & musizieren* 4/1992, S. 15-19.
- Thalheimer, Peter: *Aspekte zur Holzbläsermethodik*. Trossingen 1992.
- Voll, Norbert: *Kompass für die Bläserfachdidaktik. Ein didaktisch-methodischer Wegweiser für Dozenten, Studierende und Lehrer*. Walldorf 2012.
- Wagner, Christoph: *Hand und Instrument. Musikphysiologische Grundlagen – praktische Konsequenzen*. Wiesbaden 2005.
- Wallbaum, Christopher: *Klassenmusizieren als einzige musikalische Praxis im Zentrum von Musikunterricht?* In: Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hrsg.): *Klassenmusizieren als Musiunterricht?! Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen*. München 2005, S. 71-95.
- Welte, Andreas: *Absolut glücklich: Die Bläserklasse als innovatives Angebot für Erwachsene*. In: *üben & musizieren* 29/2012, S. 20-24.
- Wolf, Robert: *Atempädagogik im Instrumentalunterricht*. In: Obermayer, Klaus (Hrsg.): *Musik und Körper. Spielhaltung und Spielbewegungen*. München 1990, S. 39-45.

## **Eidesstaatliche Erklärung**

Ich erkläre an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbst verfasst und Zitate unter Angabe der Quellen kenntlich gemacht habe.

Freiburg, den 28. Juli 2017