



# *Musik und Krise*

**Dokumentation 2021/22**

*Musik und Krise*

EPTA-Dokumentation 2021/22



EPTA-Dokumentation 2021/22

# *Musik und Krise*

Beiträge vom EPTA-Online-Seminar 2021  
und vom EPTA-Seminar in Halle (Saale) 2022

Herausgegeben von  
European Piano Teachers Association  
Sektion der Bundesrepublik Deutschland

Herausgegeben von  
EPTA European Piano Teachers Association  
Sektion der Bundesrepublik Deutschland  
[www.epta-deutschland.de](http://www.epta-deutschland.de)

Umschlaggestaltung, Innengestaltung und Satz:  
Dr. Rainer Lorenz, Nittenauer Str. 31, 93057 Regensburg

© 2023 by EPTA-Deutschland e. V.

Alle Rechte vorbehalten.

Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit ausdrücklicher schriftlicher Genehmigung  
der EPTA, Geschäftsführung, Dr. Rainer Lorenz, Nittenauer Str. 31, 93057 Regensburg

# Inhalt

Ulrich Mahler

Musik und Musizieren in Krisenzeiten 7

Carsten Dürer

Pianisten und ihre Krisen 18

Barbara Schlagmann

Statement zum Thema „Literaturauswahl in Krisenzeiten“ 25

Andreas Eschen

Leo Kestenberg – ein pragmatischer Visionär in der Weimarer Republik 29

Karl-Heinz Simon

Nichts geht mehr – oder doch?

Wege zu schmerzfreiem Klavierspiel. Ein Blick in die Lehrpraxis 47

Robert Hurst

Motivation in Zeiten der Krise. Bearbeitungen für Klavier 57

Anett Schwarzenberger

Rhythmus lehren – Rhythmus lernen *oder*

Wie bringe ich meinen Schülern Rhythmus bei? 77



## Musik und Musizieren in Krisenzeiten

Im Frühjahr 2022 wurde der Öffentlichkeit die aktuelle Trendstudie „Jugend in Deutschland – Sommer 2022“ präsentiert.<sup>1</sup> Befragt worden waren junge Menschen im Alter zwischen 14 und 29 Jahren. Die Befunde sind, wie nach zwei Jahren Corona-Krise und dem Ausbruch des Ukraine-Kriegs zu erwarten, bedrückend. 35 % der Befragten leiden unter „Antriebslosigkeit“, 27 % unter „Depressionen“, 23 % unter „Einsamkeit/Isolation“, 17 % unter „Angstzuständen“, 13 % unter „Hilflosigkeit“ und 7 % geben an, „Suizidgedanken“ zu haben. Viele Jugendliche leben in einem „Dauerkrisenmodus“. Die Studie stellte auch die Frage: „Was gibt dir Sinn im Leben?“ An erster Stelle wurde mit 63 % „Meine Familie“ genannt, sodann mit 54 % „Ziele im Leben“. An Faktoren, die darüber hinaus wohl für das Musikmachen eine besondere Relevanz haben, wurden ermittelt: „Wertschätzung von anderen“, „Gemeinschaft erleben“, „Etwas erschaffen“. Sie waren für 35, 34 und 32% der Befragten wichtig.

Wir Pädagoginnen und Pädagogen sollten uns deutlich vor Augen führen, unter welch schweren und nun schon jahrelang andauernden krisenhaften Belastungen Jugendliche zu leiden haben. Mit unserem Unterricht wirken wir auf die Persönlichkeit unserer Schüler:innen ein. Wohl noch mehr als früher müssen wir uns in unserer Arbeit dafür sensibilisieren, was unsere Schüler:innen bedrückt und wie wir sie, so gut es geht, stärken können. Zu wünschen ist, dass es uns gelingen möge, Musizieren als eine den individuellen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen gerecht werdende sinnhafte Tätigkeit zu vermitteln.

Welche Eigenschaften helfen Menschen, Krisen zu bestehen? Auf diese Frage lassen sich viele Antworten geben. Ich nenne einige Stichwörter: Umsicht – Mut – Vertrauen – Selbstvertrauen – Entschiedenheit – Handlungsbereitschaft – oft sicher auch: Glück. Eine besonders wertvolle Eigenschaft im Umgang mit Krisen wird in den letzten Jahren in vielen Ratgebern, aber auch in wissenschaftlicher Literatur thematisiert: Resilienz. Auf diese spezifische Qualität werde ich später eingehen.

Können Musik und Musizieren Menschen in Krisenzeiten helfen? Ja. Dafür gibt es viele Beispiele. Musiker:innen, aber auch viele andere Menschen bezeugen, dass ihnen Musik und Musizieren in schwierigen Lebenssituationen

1 Die Autoren der Studie sind Simon Schmetzer und Klaus Hurrelmann. Die Studie kann käuflich erworben werden: <https://www.digistore24.com/product/437454/143740>. Eine Zusammenfassung wichtiger Ergebnisse findet sich in Joana Nietfeld: *Aufwachsen im Dauerkrisen-Modus. Neue Jugendstudie zeigt, dass die Unter-30-Jährigen psychisch angespannt sind – und das nicht erst seit dem Ukraine-Krieg*, in: Der Tagesspiegel 4. Mai 2022, S. 22. Die nachfolgenden Zitate stammen aus diesem Artikel.



wertvoll waren und sind. Sie haben sie als aufbauende, stärkende, Hoffnung spendende, tröstende Kräfte erlebt.

Musik und Musizieren können allerdings auch in Krisen führen. Das weiß jeder, der ernsthaft musiziert und wohl auch jeder und jede musikpädagogisch Tätige. Hohe künstlerische und pädagogische Ansprüche führen immer wieder phasenweise zu dem Gefühl, ihnen nicht gewachsen zu sein. Pädagog:innen erleben Krisen zum Beispiel als eigene Sinnkrisen: etwa dann, wenn es ihnen nicht gelingt, ihre Schüler:innen zu begeistern oder wenn sich die erhofften Erfolge ihrer Anstrengungen nicht einstellen. Zudem haben sie es nicht selten mit Schüler:innen zu tun, die ihrerseits mit diversen ‚außermusikalischen‘ Krisen zu kämpfen haben. Dann ist die Frage, ob es Lehrenden gelingt, ihnen in solchen Phasen durch Zuwendung und sinnvolle musikalische Arbeit zu helfen.

### *Was sind „Krisen“?*

Um die Potenziale von Musik und Musizieren in Krisenzeiten zu näher zu betrachten, müssen wir zunächst überlegen, was wir unter Krise verstehen wollen und welche Hauptarten von Krisen sich unterscheiden lassen. Ich versuche den Begriff Krise möglichst einfach zu definieren, nämlich so: eine Krise ist eine Zeitspanne, in der eine Gefahr droht. *Vor* dieser Zeitspanne waren die Verhältnisse weniger problematisch. Der Ausgang einer Krise ist offen. Die Gefahr kann gebannt, bewältigt, reduziert werden. Sie kann aber auch einen unheilvollen Verlauf nehmen. Wie eine Krise ausgeht, hängt nicht zuletzt vom Verhalten der in ihr Handelnden ab. Das heißt: der Verlauf einer Krise ist kein blindes Fatum, sondern er lässt sich zumindest zum Teil beeinflussen und gestalten. Das deckt sich mit der ursprünglichen Bedeutung von Krise: Krisis im Altgriechischen „bedeutete zunächst Scheidung, Streit, dann auch Entscheidung, die einen Konflikt beendet, und Urteil, Beurteilung.“<sup>2</sup>

Es gibt verschiedene Arten von Krisen, zum Beispiel gesundheitliche, biografische, gesellschaftliche, politische, ökologische und ökonomische Krisen. Krankheiten sind Krisen. Sie können zur Gesundung oder auch zu schlimmen Entwicklungen bis hin zum Tod führen. Krankheiten sind individuell, können aber auch ganze Gesellschaften bis hin zur Menschheit insgesamt bedrohen. Die Corona-Epidemie war eine kollektive, weltweite Krise, die viele individuelle Krisen mit sich brachte. Der Klimawandel betrifft alle Menschen.

Krisen können zu Neuorientierung und zu neuer Definition von Sinn führen. Stefan Röpke, Facharzt für Psychiatrie und Psychotherapie an der Charité, glaubt, „dass Erfahrungen von Rückschlägen, Ohnmacht und Überforderungen letztlich auch Klarheit darüber verschaffen können, was Menschen tatsächlich

2 Reinhart Kosellek: 1. Teil des Artikels *Krise*, in: Joachim Ritter/Karlfried Gründer (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Band 4, Basel 1976, Sp. 1205.

wollen oder brauchen, um ein gutes Leben zu führen. Aus Röpkes Sicht könnte die Pandemie eine solche Krise gewesen sein, die nicht nur individuell, sondern auch kollektiv zu positiven Entwicklungen beiträgt.“<sup>3</sup>

### *Funktionen von Musik in Krisen*

In individuellen und in gesellschaftlichen Krisen gewinnen Musik und Musizieren durchaus unterschiedliche Funktionen. Das Ausmaß ihrer Wirkungen differiert dabei erheblich. Musik kann hilfreich sein in psychischen und physischen Krisen, und zwar für den einzelnen wie für Gruppen von Menschen. Erinnerung sei beispielsweise an das Nachbarschaftsmusizieren während des Lockdowns in der Corona-Pandemie. Aus offenen Fenstern, auf Hinterhöfen wurde Musik gemacht, wurde Menschen, die nicht herauskonnten, eine Freude bereitet, fanden sich Leute, die sonst nichts oder kaum etwas miteinander zu tun hatten, im gemeinsamen Erleben der Musik zusammen.

Was Musik und Musikmachen etwa in der weltweiten Krise des Klimawandels oder auch in der Krise oder wohl richtiger: der Katastrophe des russischen Angriffskriegs auf die Ukraine leisten kann, ist weniger klar. Und doch kommen auch in solchen großen, viele Menschen betreffenden Krisenszenarien Musik und Musikmachen zur Geltung. Auch und vielleicht gerade in solchen Zeiten und Lagen haben Menschen ein starkes Bedürfnis nach Musik; auch in ihnen kann Musikmachen eine wohltuende und, wenn die Beschäftigung mit ihr in entsprechende thematische Zusammenhänge gebracht wird, vielleicht auch eine aufklärende oder gar wachrüttelnde Wirkung entfalten. In Solidaritätskonzerten für die Ukraine beispielsweise wird Musik in einen politischen Zusammenhang gestellt; sie kann das Gefühl der Verbundenheit stärken, kann erschüttern, Hoffnungen wecken, ein Refugium bieten, zum Imaginieren von Utopien animieren.

Was macht Musik geeignet, in krisenhaften Zeiten Wirkungskräfte zu entwickeln? Vielleicht ist es die Tatsache, dass viele Musikstücke in ihren Strukturen selbst krisenhafte Entwicklungen vollziehen: Jede Durchführung, jedes Ausweichen in eine fremde Tonart, jeder rhythmische und harmonische Konflikt sind Krisenmomente; häufig folgen ihnen Durchbrüche („durch Nacht zum Licht“) oder andere Entwicklungen, in denen Krisen gut ausgehen. Krisen in Musikstücken können auch enden etwa in Ekstase (Scriabin *Le Poème de l'Extase*), Raserei (Mahler 3. Sinfonie, 1. Satz) oder in Verklärung (Brahms 3. Sinfonie). Möglicherweise führt das Durchleben von fortwährend vorhandenen innermusikalischen Krisen dazu, sie unbewusst als Modelle der Lösung realer Krisen zu imaginieren.

3 Armin Lehmann: *Wie Krisen uns ändern*, in: Der Tagesspiegel, 7. April 2022, S. 3.

Wie im persönlichen und sozialen Leben können Krisen auch in Musikwerken negativ ausgehen. Hier wie dort gibt es ein Ersterben (Bruckner 8. Sinfonie, 1. Satz, Mahler 9. Sinfonie), Untergang (Mahler 6. Sinfonie), Zerstörung<sup>4</sup> (Brahms 4. Sinfonie) oder Chaos (Ravel *La Valse*).

Wie wird die Klimakrise enden? Wird es noch gelingen, die sich abzeichnende weltweite Katastrophe zumindest zu begrenzen? Wenn das „Netzwerk Klimajournalismus Deutschland“ fordert, dass „die Klimakrise ‚kein Thema‘ sein sollte, sondern ‚Dimension jedes Themas‘“<sup>5</sup> – was bedeutet das dann für unser Metier, das Spielen und Vermitteln von Musik? Die Diskussion über diese Frage hat begonnen.<sup>6</sup> Das Thema ist zu groß, um hier näher darauf einzugehen.

Ein zentrales Wort fällt in fast allen Beschäftigungen mit der Frage, was Menschen befähigt, mit Krisen zurecht zu kommen: das bereits genannte Wort Resilienz. Bezieht man das soeben über das Krisenpotenzial von Musik Gesagte auf diese psychische Qualität, dann wäre zu überlegen: Vielleicht kann die persönliche Meditation von Krisen in Musikwerken dazu beitragen, mit persönlichen Krisen kreativ umzugehen und so die eigene Resilienz zu stärken.

Bevor ich am Ende meiner Ausführungen noch einmal auf die für Krisenbewältigung zentrale Eigenschaft der Resilienz zu sprechen komme, möchte ich im Folgenden zwei Beispiele für Zusammenhänge von Krisen und Musik näher betrachten.<sup>7</sup> Die beiden Begebenheiten, die schon eine Weile zurückliegen, besitzen für mich Modellcharakter und haben mich besonders beeindruckt. Vielleicht können mit ihnen die Potenziale wie auch die Begrenztheit der Wirkungsmöglichkeiten von Musik in Krisenzeiten noch besser verstanden werden. Und vielleicht können die beiden Beispiele und besonders die an sie geknüpften Fragen dazu anregen, der Bedeutung von Musik und Musizieren in eigenen Krisen und in denen von Schülern und anderen nahestehenden Menschen nachzuspüren.

### *Lieder des Lebens – Liedersingen in einer Lebenskrise*

Das erste Beispiel stammt aus dem 2010 erschienenen Roman *Stadt der Engel oder The Overcoat of Dr. Freud* von Christa Wolf.<sup>8</sup> Die Erzählerin – es handelt sich um die Autorin selbst – schildert in einem Abschnitt einen Zustand

4 Der Dirigent Felix Weingartner nannte den Ausgang von Brahms' 4. Sinfonie „eine wahre Orgie der Zerstörung“.

5 *Klimakrise auf allen Kanälen*, in: Der Tagesspiegel, 27.04.22, S. 23.

6 Etwa die an der Universität der Künste Berlin ins Leben gerufene Initiative „Klimagerechtigkeit und Nachhaltigkeit“: <https://www.udk-berlin.de/universitaet/klimagerechtigkeit-und-nachhaltigkeit/> und die Arbeiten von Bernhard König. Siehe Trimum Musik & Klima Projekt: <https://musik-und-klima.de/>.

7 Die beiden Beispiele und die Ausführungen dazu stammen aus meinem Aufsatz *Musizieren als „Lebenskunst“? Überlegungen, Beispiele, Fragen*, in: *üben & musizieren* 31 (2014, H. 6), S. 8–12 (die zitierten Passagen S. 10–11).

8 Christa Wolf: *Stadt der Engel oder The Overcoat of Dr. Freud*, Berlin 2010.

schlimmster, existentieller Verstörung, ausgelöst durch die Lektüre eines Artikels aus der Feder eines angesehenen und einflussreichen Journalisten, der Gericht hält über ihre lange zurückliegende kurzfristige Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Staatssicherheit der DDR. Dieser Artikel ist der Höhepunkt einer Reihe von Presstexten, die ebenfalls der Stasi-Tätigkeit der Erzählerin gelten und die ihre Integrität sowie ihr literarisch begründetes Renommé in Frage stellen. Die Krise spitzt sich zu: „Ich fühlte, daß ich in eine andere Luft geraten war, in eine wirkliche Gefahr, der ich nicht ausweichen konnte, ich mußte in dieser Nacht eine Entscheidung treffen.“<sup>9</sup> Und dann beschreibt die Erzählerin, was sie getan hat, um zu einer Selbstklärung zu kommen und Handlungsfähigkeit zu gewinnen: „Ich habe diese Nacht durch gesungen, alle Lieder, die ich kannte, und ich kenne viele Lieder mit vielen Strophen. [...] Ich sang An jenem Tag im blauen Mond September, ich sang Glück auf, Glück auf, der Steiger kommt, ich sang Es leben die Soldaten so recht von Gottes Gnaden. Du Schwert an meiner Linken. Lieder verschiedener Lebensepochen gerieten mir durcheinander, plötzlich hörte ich mich singen Was fragt ihr dumm, was fragt ihr klein, warum wir wohl marschieren, und brach schnell ab.“<sup>10</sup>

Im Folgenden zählt die Erzählerin sage und schreibe 78 weitere Lieder auf, die sie in jener Nacht gesungen hat. Es sind Lieder verschiedenster Genres – Volkslieder mehrerer Sprachen, jugendbewegte Lieder, Parteilieder, Soldatenlieder, Kunstlieder, Balladen, Choräle ... All diese Lieder, die sie im Laufe ihres Lebens kennengelernt hat, sind vollgesogen mit dem Fühlen, Denken, Befinden sowie den zugrunde liegenden geschichtlichen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der jeweiligen Lebensphasen. Auf diese Weise sind sie für die Protagonistin biographisch bedeutsam geworden. Im Singen sucht sie ihre Angst zu bewältigen und sich psychisch zu stabilisieren. Offenbar fungieren die Lieder und ihr Singen für sie als mächtige Medien zur Vergewisserung der eigenen Identität(en) und zur Stärkung ihrer Persönlichkeit. Die (erwiesene) neurobiologische Wirkung intensiven Singens sei am Rande erwähnt. Im Singen der Lieder geschieht ein Erinnern und Durcharbeiten der mit ihnen verknüpften Lebensphasen, deren Gefühle, Mentalitäten, Befindlichkeiten; es erfolgen Begegnungen mit den verschiedenen Ichs, die die Erzählerin (wie sie öfters im Roman ausführt) im Laufe ihres bisherigen Lebens war bzw. ist. Nach eigenem Bekunden erfährt sie in dieser Nacht viel über sich.<sup>11</sup> Verschüttetes bricht durch die Lieder und ihr Singen auf. Der Romanpassus bezeugt eindrucksvoll, wie im musikalischen Handeln die eigene Biografie erhellt wird. Im vorliegenden Fall hilft dieses Handeln, eine schwere Lebenskrise zu klären und das Wiederfinden des inneren Gleichgewichts anzubahnen.

9 Ebd. S. 248

10 Ebd. S. 249.

11 Ebd.

Mancherlei Fragen ergeben sich: Wie weit hängt die beobachtete Konnotation gesellschaftlicher und biographischer Lebensumstände an den Texten der Lieder? Sind auch bestimmte „wortlose“ Musiken, die im Laufe des Lebens Bedeutung gewannen, ein Medium, der eigenen persönlichen Entwicklung innewerden? Sind sie in ähnlicher Intensität wie die Lieder und ihre Texte mit bestimmten biographischen Situationen verwoben? Haben sie in der Rückschau einen vergleichbaren psychologisch-biographischen und geschichtlich-kulturellen Erkenntniswert?

### *Eine pädagogische Sinnkrise*

Das zweite Beispiel zur Frage möglicher Funktionen des Musizierens in Krisen beinhaltet eine pädagogische Sinnkrise. Eine Studentin in meinem Studiengang verbrachte vor etlichen Jahren ein Auslandssemester in Israel. In Tel Aviv hatte sie die Angriffsflüge israelischer Militärmaschinen auf palästinensische Ziele im Gazastreifen miterlebt, nachdem von dort aus Raketen auf israelisches Gebiet abgefeuert worden waren. In Jerusalem erfuhr sie die aufgeheizte Gegnerschaft von Israelis und Palästinensern. Sie war empört über die schikanösen und demütigenden Grenzkontrollen, die vor allem palästinensische Pendler und auch alte Leute über sich ergehen lassen mussten. Sowohl in West- wie in Ostjerusalem hatte sie eine Weile gewohnt und dort mit vielen Menschen divergierender politischer Ansichten gesprochen.

Alles das wogte in ihr, als sie nach Berlin zurückkehrte. Ausführlich erzählte sie mir von dem Erlebten und sagte dann am Ende: „Und jetzt soll ich hier neben meinem Studium wieder unterrichten – verwöhnten Kindern aus gutbürgerlichen Elternhäusern in Zehlendorf nette Flötenstücke beibringen.“ Es klang zugleich belustigt, resignativ, ratlos und unwillig. Nach dem in Israel Erlebten empfand sie den Unterricht, den sie früher erteilt hatte, als absurd, als fragwürdige, wenn nicht gar sinnlose Tätigkeit, die keinen Bezug hat zur politischen Gegenwart, die einlullt statt aufklärt. Sie hatte das Bedürfnis, etwas gesellschaftlich Nützlichendes zu tun. Einen solchen Nutzen aber konnte sie in dem üblichen Musizierunterricht nicht finden. Sie empfand, dass dieser Unterricht nichts mit dem wirklichen Leben zu tun hatte, jedenfalls nicht mit dem gesellschaftlich relevanten Leben, dem sie sich mehr als früher verpflichtet fühlte.

Wir gerieten in ein Gespräch über Sinn und möglichen Nutzen des Musizierens und des Musizierunterrichts. Ich konnte der Studentin keine probaten Sinngebungen für ihren Unterricht verabreichen. Offen und gleichwohl produktiv aber waren die vielen Fragen, die sich aufboten. Aus Sicht der Studentin formuliert: Welche Bedeutung hat das Musizieren für die Zehlendorfer Wohlstandskinder? Was weiß ich als ihre Lehrerin darüber? Was kann ich wissen? Kann ich mich vielleicht gründlich irren mit meiner (negativen) Einschätzung? Hätte

ich in Bezug auf den gesellschaftlichen Wert meiner Tätigkeit und den Nutzen des Musizierens für das Leben meiner Schüler ein besseres Gefühl, wenn ich statt traditionellem Einzelunterricht Klassenunterricht geben und dort eine stärkere sozialpädagogische und integrative erzieherische Funktion ausüben würde? Oder wenn ich eine Band coachen würde, deren Mitglieder ihre Texte und Musiken teilweise selbst erfinden und aus ihrer Lebenswirklichkeit beziehen? Wann und wodurch sind ästhetische Erfahrungen, die im Musizieren gemacht werden, wertvoll für das Leben? Hat vielleicht gerade ihre Freiheit von konkreten Bezugnahmen auf gesellschaftliche Belange ein um so höheres Potential an möglichen Rückflüssen des ästhetisch Erlebten in das Leben – in meines und, durch die Art, wie mich musikalische Erfahrungen verändern, vielleicht auch in das Leben derjenigen, mit denen ich zu tun habe? Welche Bedeutung kann das in meinem Flötenunterricht Gelernte für meine Schüler:innen vielleicht nicht jetzt, aber möglicherweise in späteren Lebensphasen gewinnen? Könnte es sein, dass Musik und Musizieren irgendwann in ihrem Leben für sie ganz wichtig werden? Was erfahren und lernen die Schüler:innen zusammen mit dem (vielleicht mit bescheidenem Engagement betriebenen) Musizieren alles von mir? Wie weit lasse ich mein eigenes Leben in meinen Unterricht hinein? Was spricht dagegen, dass ich meinen Schülern etwas erzähle von dem, was ich erlebt habe, was mich beschäftigt, was mich die hiesigen Verhältnisse ganz anders als vorher sehen lässt? Was lasse ich selbst an Erlebtem in mein Spiel hinein, was verarbeite ich in ihm?

Auf alle diese und mancherlei weitere mit ihnen zusammenhängende Fragen gibt es wohl keine allgemeingültigen Antworten. Es sind Fragen, die die Individualität und das persönliche Selbstverständnis als Musikerin und Pädagogin betreffen. Jedem, der engagiert Musik macht und unterrichtet, stellen sie sich fortwährend neu. Antworten auf sie verändern sich wahrscheinlich auch mit neuen Lebenserfahrungen. Manche Fragen bleiben vermutlich auch für die sich selbst Befragenden offen. Jeder mag bestimmte Wirkungen von Musik und Musikmachen auf das eigene Leben ansprechen können. Und doch gehen die Lebensfunktionen des Musikmachens wohl nicht in Benennbarem auf. Es gibt unverfügbare, psychologisch und kulturell „ins Leben“ wirkende Tiefenschichten, die sich nicht dingfest machen lassen. Es verhält sich ähnlich wie mit der Frage nach dem gesellschaftlichen Nutzen von Musik, die für die Studentin so wichtig geworden war: „Wir wissen immer nur, was die Musik nicht verhütet hat. Wie unsere Welt aussehen würde ohne Musik, das wissen wir nicht.“<sup>12</sup>

12 Marcel Reich-Ranicki: *Mein Leben*, Stuttgart 1999, S. 533.

## Resilienz

Ich komme noch einmal auf die gerade in Krisenzeiten wertvolle Qualität der Resilienz zurück.<sup>13</sup> Musiker:innen und Musiklehrende gelten oft als „zart besaitet“ – und viele von ihnen sind es tatsächlich. Wo robustere Naturen sich leicht mit Schwierigkeiten arrangieren, gehen ihnen negative Erlebnisse wie Kränkungen, widrige Umstände und Misserfolge oft tiefer unter die Haut. Damit sind sie krisenanfälliger als andere Menschen.

Andererseits, wie schon angedeutet: Wer Musik macht, hat eine ungeheure Kraftquelle – eben das Musizieren. Vielerlei Funktionen dieser Tätigkeit können Musikausübende stärken und krisenfester werden lassen: das Gefühl der Selbstwirksamkeit, die Möglichkeit, Emotionen intensiv ausdrücken zu können, sodann die in Musikwerken vorhandenen und im Improvisieren entfaltbaren Energien, die Befriedigung durch Erfolgserlebnisse, die Bewunderung durch Zuhörer, die subtilen zwischenmenschlichen Begegnungen im Proben und Spielen.

Jeder Musiker, jede Musikerin und wohl auch jede Lehrkraft bezieht auf individuelle Weise diverse Energien aus ihrer musikalischen Praxis. Aber Musizieren panzert nicht gegen widrige Lebensumstände und garantiert keine Resilienz.

Resilienz muss gerade auch für Musiker:innen und Musikpädagog:innen genauer bedacht werden. Eine wichtige Einsicht steckt im Wort Resilienz. Das lateinische Verb *resilire*, das ihm zugrunde liegt, bedeutet „zurückspringen“, „abprallen“. „Resilio“ (erste Person Präsens Indikativ) wäre dementsprechend zu übersetzen mit „ich springe zurück“, „ich pralle ab“. Zwischen beiden Formulierungen besteht eine charakteristische Differenz: „ich springe zurück“ ist eine *Aktivität*, „ich pralle ab“ dagegen ein *passiver, mechanischer Vorgang*. Die erste Bedeutung führt auf eine Spur, die die Vorstellung von Widerstandsfähigkeit entmechanisiert. Und in der Tat stellt ja eine Fähigkeit ein subjektives Vermögen dar, das Handeln ermöglicht. Zu entwickeln ist daher eine Auffassung, die Resilienz als *Aktivität* betrachtet. Dieses Tun mag dann dazu führen, dass ein resilienter Mensch sich eine *Haltung* erwirbt, mit der er bestimmte widrige Ereignisse und Umstände leichter bewältigt, vielleicht sogar gelegentlich an sich abprallen lässt. Im Unterschied zu einem starren Panzer, der negative Erfahrungen erst gar nicht an das persönliche Innenleben heranlässt, basiert diese Haltung jedoch auf Wahrnehmungsbereitschaft und Berührbarkeit. Und damit bildet sich eine Resilienz, die die für Musiker unverzichtbare Sensibilität kei-

13 Die nachfolgenden Ausführungen über Resilienz stammen aus meinem Aufsatz *Musiklehrende als Dickhäuter? Über ein förderliches Verständnis von Resilienz*, in: *üben & musizieren* 39 (2022, Heft 4), S. 10–14.



neswegs ausschließt, sondern gerade aus ihr Kräfte zur Bewältigung von Krisen bezieht.

Stabilität und Berührbarkeit können einander produktiv ergänzen. Nur in einem Balanceverhältnis der beiden Qualitäten bildet sich die Charaktereigenschaft, die den Namen Resilienz verdient – die also nicht von einfühlsamen Musiker:innen und Musiklehrenden verlangt, die in ihrem Beruf unverzichtbare Sensibilität preiszugeben. Denn Resilienz ist, wie gezeigt, kein starrer Schutzschild, sondern ein Umgang mit Widerständen, der das seelische Gleichgewicht alsbald austariert.

### *Pädagogische Förderung von Resilienz*

Die vielleicht wichtigste Möglichkeit, Resilienz zu entwickeln, soll zum Schluss zur Sprache kommen: die Förderung ebendieser Qualität bei Schüler:innen. Musizierunterricht kann erheblich dazu beitragen, dass Kinder, Jugendliche wie auch Erwachsene eine dynamische, von ihnen selbst gesteuerte und nicht etwa eine starr abpanzernde Resilienz gewinnen. Die Resilienzpotenziale des Musizierens wurden bereits angesprochen. Resilienz beruht auf intensiver Wahrnehmung und der Fähigkeit, aus ihr sinnvolles, die eigene Person stärkendes und gleichzeitig lösungsorientiertes Handeln abzuleiten. Das sind Faktoren, die das Musizieren wie kaum eine andere Tätigkeit fördern kann. Wenn es Lehrenden im Unterricht gelingt, Schüler:innen für ihr Musizieren Selbstvertrauen zu vermitteln, sie ihre eigenen Stärken spüren zu lassen und das Gefühl der Selbstwirksamkeit zu entfalten, tun sie viel für die Heranbildung von Resilienz. Wer lernt, seine inneren Regungen in Musik einzubringen, findet in Musik einen Resonanzraum, in dem er Musik als stärkende Kraft und gleichzeitig sich selbst als durch sie gestärkt erlebt. Und wer mit Gelingensbereitschaft und Mut vor Publikum auftritt, stellt damit seine Resilienz unter Beweis. Denn: „Erfolgreiche Bewältigungserfahrungen wirken stärkend auf den Selbstwert und die Resilienz.“<sup>14</sup>

Die Entfaltung von Resilienz bei Schüler:innen ist wohl eine der schönsten persönlichkeitsbildenden Erfolge von Lehrkräften. Er stellt sich ein in einem Unterricht, der auf die Interessen der Unterrichteten eingeht, ihren Lernmöglichkeiten gerecht wird und ihnen Erfolgserlebnisse vermittelt. Zu bedenken ist: „Kinder lernen und entwickeln sich aus sich selbst heraus am besten – sie benötigen dazu nicht Lenkung, sondern viel eher förderliche Bedingungen, ins-

14 Klaus Fröhlich-Gildhoff/Maika Rönnau-Böse: *Resilienz, Resilienzförderung und Personenzentrierter Ansatz*, in: Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierter Beratung 2/2018, S. 63, online: [https://www.gwg-ev.org/fileadmin/user\\_upload/Verlag\\_\\_\\_Shop/GwG-Verlag/ZS\\_2-18/GPB\\_2018-2\\_SchwP\\_Froehlich-Gildhoff\\_Roennau-Boese.pdf](https://www.gwg-ev.org/fileadmin/user_upload/Verlag___Shop/GwG-Verlag/ZS_2-18/GPB_2018-2_SchwP_Froehlich-Gildhoff_Roennau-Boese.pdf).



besondere nicht dirigierende Beziehungsangebote von Erwachsenen“.<sup>15</sup> Mit den Erfolgen eines solchen pädagogischen Handelns stärken Pädagog:innen auch ihre eigenen Resilienzkräfte.

### *Ausblick*

Zum Schluss noch ein Gedanke, mit dem ich die zur Bewältigung von Krisen denkbaren Potenziale von Musik und Musizieren relativieren möchte. Musik ist nicht allmächtig und also auch kein Allheilmittel. Wir dürfen ihr nicht zu viel aufbürden. Sie kann keine Kriege, auch nicht den Klimawandel beenden. Sie kann nicht mal sicher persönliche Krisen lösen. Keith Jarrett sagte einmal in einem Interview: „Wenn es einem sehr schlecht geht, kann Musik nichts ersetzen. Sie kann sogar das Gegenteil bewirken. Wie Rilke sagte: Musik erhebe ihn und lasse ihn anschließend tiefer fallen als zuvor. [...] Musik mag größer sein als das Leben. Aber wenn das Stück zu Ende ist, kommt das Leben zurück.“<sup>16</sup>

Musik kann demnach auch ein Fluchtmittel, Musizieren eine Praxis der Realitätsflucht sein. Man muss das nicht unbedingt verwerfen. Vielleicht tut es uns gerade in Krisenzeiten manchmal gut, für eine Weile aus der Realität zu flüchten und uns in einer Region zu bewegen, die uns nicht fortwährend unser Elend und unsere Ohnmacht angesichts weltweiter Krisen bewusst macht. Aber wenn Musik und Musizieren Mittel der Bewusstseinsbildung sind, dann sollten sie wohl besser nicht als hermetisch von der rauen Wirklichkeit separiert, sondern als zu verantwortungsvollem Handeln offene, vielleicht sogar antreibende Kräfte betrachtet werden.

Vielleicht können Musik und Musizieren dabei helfen, eine Fähigkeit zu stärken, die dem von vielen schweren Krisen heimgesuchten, als Juden, Sozialist und gestaltungsmächtigen Musikpolitiker von den Nazis verfolgten Leo Kestenberg so wichtig war, nämlich: Krisen zu akzeptieren, ja sie zu bejahen als Chancen noch unabsehbarer, zum Besseren führender Entwicklungen. „Zur Krise ‚ja‘ sagen“<sup>17</sup> war eine seiner leitenden Maximen. Und dieses Jasagenkönnen zu Krisen war wohl eine Voraussetzung des Imperativs, den er in seinem

15 Michael Behr: *Wesensgrundlagen einer an der Person des Kindes und der Person des Pädagogen orientierten Erziehung*, in: Michael Behr/Franz Petermann/Wolfgang M. Pfeiffer/Cornelia Seewald (Hg.): *Jahrbuch für personenzentrierte Psychologie und Psychotherapie*, Bd. 1, S. 152, Salzburg 1985, zit. nach Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse, a.a.O., S. 65.

16 „Du musst nicht gut finden, was du spielst“. Keith Jarrett im Gespräch mit Konrad Heidkamp, in: *DIE ZEIT* Nr. 39, 20.9.07, S. 78.

17 Kestenberg übernahm die Maxime von seinem Dienstherrn im Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, dem Minister Carl Heinrich Becker. Siehe Brief Kestenbergs an Erich Wende vom 24.4.1954, in: Dietmar Schenk (Hg.): *Leo Kestenberg: Gesammelte Schriften* Bd. 3.1: *Briefwechsel. Erster Teil. Briefe von und an Adolf Kestenberg, Ferruccio Busoni, Georg Schünemann und Carl Heinrich Becker*, S. 303f.

Lehrgedicht *Meine Klavierstunde* für sich, aber wohl letztlich als Postulat für alle musikalisch und musikpädagogisch Tätigen formulierte:

„Dir ist mit allem Ernst zur Aufgabe gestellt:  
Nicht nur zu spielen, zu verändern Deine Welt!“<sup>18</sup>

18 *Meine Klavierstunde. Ein Lehrgedicht* (1949/59), in: Ulrich Mahlert: (Hg.): Leo Kestenberg: Gesammelte Schriften Bd. 2.2: Aufsätze und vermischte Schriften aus der Prager und Tel Aviver Zeit (1933–1962), Freiburg 2013, S. 347.

## Pianisten und ihre Krisen

Pianisten haben immer schon unter Krisen gelitten. Dabei gibt es die unterschiedlichsten Ausprägungen solcher persönlichen Problemmomente. Sie können bereits im Jugendalter nach einer beginnenden „Wunderkind-Karriere“ entstehen, oder aus Situationen heraus, die unvorhersehbar auf die Künstler zukommen. Dabei gibt es solche, die durch den Druck, der auf ihnen lastet, entstehen oder aber insgesamt durch Außeneinflüsse zustande kommen. Oftmals sind es aber vor allem persönliche Innenkrisen, die meist mit der zu intensiven Beschäftigung mit dem Spiel und der Vorbereitung auf Konzerte entstehen.

Seit der Corona-Pandemie und der damit einhergehenden erzwungenen Untätigkeit und Ziellosigkeit sind etliche Pianisten in eine persönliche Krise geraten, aus der sie in der Regel nur schwerlich herauskommen können. Es sind meist Momente, in denen der seit der Kindheit gelebte und scheinbar vorgegebene Weg auf die Bühne in Frage gestellt wird. Der Bruch der bisher gelebten Routine wird von vielen Künstlern in diesen Momenten zu einer Lebenskrise, in der sie sich und seine Tätigkeit in Frage stellt.

Doch wie entwickeln sich Krisen, welche Pianisten leiden warum darunter und wie gehen sie damit um? In einer von virtuellen Medien und Social-Media geprägten Zeit hat sich der Umgang mit persönlichen Krisen extrem verändert. Doch die Grundlagen bleiben meist dieselben, denn oftmals geht es darum, sich plötzlich die Frage zu stellen, warum man das macht, was man macht.

Dabei sind es unterschiedliche Altersstationen, die eine wichtige Rolle spielen. Da gibt es die Wunderkinder, die Erkrankten, die in sich Zerrissenen und an sich Zweifelnden, die, die durch eine traumatische Erfahrung Strauchelnden, die sich dieser Sinnhaftigkeit stellen.

Doch diese Krisen sind meist nur vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Drucks auf einen solchen Künstler zu verstehen. Als Endergebnis kann dabei der Künstler seine Rolle innerhalb der Gesellschaft erkennen, kann aus einer sogenannten Krise – die für viele Außenstehende nicht verständlich oder auch nicht sichtbar ist – deshalb herauskommen, da er seine Rolle anders bewertet.

### *Wunderkinder – Segen und Fluch als Grundlage für Krisen*

Immer wieder wird von Pianisten kolportiert, dass sie die Energie aus der Musik ziehen. Das mag bis zu einem gewissen Alter und bis zu einem gewissen Grad stimmen. Doch wenn man sich einmal anschaut, wie heutzutage die jüngsten Klavierspielerinnen und Klavierspieler bereits von Kindheit an trai-

niert werden, um erfolgreich zu sein, fragt man sich unweigerlich, ob sie schon die Kraft der Musik verspüren. Natürlich bedarf es einer von außen vermittelten Disziplin, um sich aus einer Masse von Klavierspielern zu befreien und zu einem hochqualifizierten Pianisten zu entwickeln. Doch die ersten Erfolge sind noch nicht getragen von einer inneren Gedankenwelt, die die Musik als Kern hat. Vielmehr ist das kindliche Klavierspiel geprägt von dem Wunsch, vorwärts zu kommen, sich vor anderen – vor allem dem Lehrer, den Eltern und vielleicht auch im direkten Vergleich mit Gleichaltrigen – zu beweisen. Oder man hat als Kind einfach nur den Wunsch, sich spielerisch am Klavier zu betätigen. Meist ist es eine Kombination aus mehreren dieser Faktoren, die die Kinder am Klavier hält. Das alles geschieht ohne die Reflexion über Musik, sondern ist von einer Nachahmung der Vorbilder, wie beispielsweise dem Lehrer, geprägt.

Erste Erfolge sind bei der richtigen Förderung tatsächlicher Talente dann das, was eine Wunderkind-Karriere starten kann. Und auch dann ist es noch das Spiel mit dem Erfolg, die Lust, beklatscht zu werden, die Disziplin, die im Vordergrund steht. Doch diese Erfolge sind meist trügerisch. Denn auch wenn alle Welt einem sagt, wie wundervoll es ist, einen so jungen Menschen so Klavier spielen zu hören, hat dies in der Regel noch nichts mit der Liebe zur Musik zu tun. Selbst wenn schon junge Menschen oftmals einen wunderbaren, genuinen Zugang zur Musik haben und damit überzeugende Interpretationen vollbringen können, bedeutet dies nicht, dass sie die Musik bis in ihre Grundstrukturen verstanden haben. Die Erfolge nehmen in der Regel mit dem Arbeitseifer zu. Oftmals sind es die Lehrer und die Eltern, die dem Kind dann erklären, dass mehr Erfolg nur mit mehr Arbeit einhergeht. Und wenn ein Kind einmal die erfrischende Erfahrung des Erfolgs für seine Arbeit kosten konnte, wird es sich mit Feuereifer auf das Klavierspiel stürzen, um noch mehr dieser Erfahrungen erleben zu können: in Wettbewerben, auf der Bühne, durch die Presse in Artikeln und so fort. Die Aufmerksamkeit, die das Kind über das Klavierspiel erhält, ist eine Bestätigung dafür, dass die Berater Recht haben: Mit mehr Arbeit wird man auch immer mehr Bestätigung erhalten.

### *Jugendlicher Zweifel*

Was aber passiert, wenn diese Kinder, die erfolgsgewohnt sind, plötzlich in die Pubertät kommen, Jugendliche werden? Oftmals kommt mit einer pubertierenden Auflehnung und der damit verbundenen Ablehnung gegen die bisherigen Berater auch eine Art des Selbstzweifels auf. Und in dieser Phase trennt sich bereits die Spreu vom Weizen für eine Karriere. Denn jede Unterbrechung der Erfolge lässt es zu, dass dieses Kind bereits verloren ist, dass es vergessen wird, dass es nicht mehr an die Erfolge seiner Kindheit anknüpfen kann.

Was aber bedeutet dies? Oftmals sind es die Kinder, die sich zu Jugendlichen

entwickeln, die nicht zu sehr nachdenken, sich selbst reflektieren, die immer noch auf die Berater wie Eltern und Lehrer hören, die einfach weitermachen. Doch auch dann bedeutet dies nicht, dass man an bisherige Erfolge anknüpfen kann. Man verliert den Wunderkind-Status, wird nicht mehr als so niedlich oder „entzückend“ gesehen, sondern kommt plötzlich als junger Erwachsener auf die Bühne, der in diesem Moment mit denen verglichen wird, die bereits durch den anderen Weg große Erfolge als Erwachsene feiern konnten. Ein tiefer Fall und die erste Krise können dadurch ausgelöst werden. Man kann nicht mehr damit rechnen, dass man nur aufgrund seiner Arbeit, die viele niemals aufgegeben haben, weiterhin auf demselben Niveau erfolgreich ist.

Die Regisseurin Irene Langemann hat dies in zwei Filmen unter den Titeln „Russlands Wunderkinder“ und „Die Konkurrenten“ wunderbar in vier Porträts junger Pianistinnen und Pianisten aus Moskau in zwei Altersperioden dargestellt. Ein Beispiel: Die junge Pianistin Elena Kolesnitschenko hat die Moskauer Pianistenschmiede an der Gnessim-Spezialschule durchlaufen, galt selbst im so konkurrenzbedachten Moskau als Wunderkind. Dann begann sie letztendlich in Hannover bei Vladimir Krajnev zu studieren, gründete eine Familie. Der Bruch der frühen Kinderkarriere war vorprogrammiert. Frustriert erzählt Koslesnitschenko über die Erfahrung, plötzlich erkennen zu müssen, dass man von der Musikwelt nicht mehr anerkannt wird, also auch nicht mehr gebraucht zu werden scheint. Der Zweifel am eigenen Handeln und die Frage nach dem Sinn all der bisherigen Arbeit, die man investiert hat, geht damit einher.

Woraus resultiert diese erste Krise in einem jungen Pianistenleben? Es ist der Zweifel daran, ob man überhaupt weitermachen sollte, ob das bisher Erreichte überhaupt einen Wert hatte. Und natürlich steht immer wieder die Frage nach der Möglichkeit des Anknüpfens an das bisherige Leben im Raum. Wie kommen junge Pianisten aus dieser Krise heraus?

Es gibt sicherlich unterschiedliche und sehr persönliche Wege. Aber meist ergeben sich die bisherigen Wunderkinder in eine andere Art von Arbeit mit ihrer Kunst: Sie beginnen zu unterrichten, spielen mehr Kammermusik als zuvor, versuchen mit ihrem Instrument aktiv zu bleiben. Doch wenn man mit diesen Pianisten spricht, bleibt auch immer eine Wehmut, steht auch immer die Frage im Raum, ob man alles richtig gemacht hat, ob vielleicht jemand an dem Leben, das nicht so verlief, wie man es sich vielleicht als Kind vorgestellt hatte, eine Art von Schuld trägt. Es ist nicht etwa Frustration aber eine lebenslange, nicht erfüllte Sehnsucht nach derselben Anerkennung der Erfolge, die man in kindlichem Alter erlebt hat.

Jedes einzelne, auch noch so kleine Konzert wird mit dieser Sehnsucht zu einem Prüfstein des eigenen Könnens. Das belastet in der Regel auf lange Sicht.

### *Traumatische Erlebnisse*

Krisen kommen meist – wie in der Natur oder in anderen Berufen – unangemeldet auf einen zu. So auch auf den Pianisten. Es gibt Beispiele, in denen Krisen von außen auf einen Pianisten einwirken, da es im direkten Umfeld einschneidende Erlebnisse gibt, die ihn aus der Bahn seiner disziplinierten Abläufe werfen. Ein Fall, den ich kennenlernte, war, dass ein Pianist in den besten jungen Jahren bereits eine interessante Karriere begonnen hatte. Er fand seine Mutter tot in ihrer Wohnung auf. Dies warf den Pianisten so stark aus seiner Bahn, dass er kaum jemals wieder an seine vorherigen Erfolge anknüpfen konnte. Ein bekannter Fall, der eine innere Krise hervorrief, aber nicht für den Stopp der Karriere sorgte, ist der Pianist Vadym Kholodenko. Er kam nach Hause und fand seine beiden Kinder, ermordet von der jungen Mutter, die selbst hatte sich zudem das Leben genommen. Dennoch spielte er weiter, verfolgte, was er gewohnt war.

Solche Beispiele gibt es häufiger, dass die Flucht in das Klavierspiel auch sofort über die eigentlich innere Krise hilft: Im Tschaikowsky-Wettbewerb 2015 war der junge Pianist Dmitry Masleev im Finale und gewann. Kurze Zeit später wurde bekannt, dass seine Mutter einen Tag zuvor verstorben war. Dennoch flüchtete er sich in die Zerreißprobe in diesem wichtigen Wettbewerb. Danach allerdings wurde es erst einmal ein wenig ruhig um ihn, doch war ihm eine Karriere gesichert.

Beide Beispiele zeigen die innere Kraft, die Disziplin, die Künstler daran hinderte, sich fallen zu lassen – aufzugeben.

Solche Erlebnisse haben aber viele auch aus der Bahn geworfen. Und wie bei den Wunderkindern ist der Wunsch, an das zuvor Erreichte dann irgendwann anzuknüpfen, oftmals vergeblich. Warum? Nun, zum einen, da die Welt gerne vergisst, sie gerne neue Gesichter und erfolgreiche, nicht von Krisen behaftete junge Künstler hofiert. Zudem ist es das Musikbusiness, das gerne auf solche setzt. Ausnahmen gibt es, aber nur deshalb, da man in der Regel von den anderen kaum mehr etwas wahrnimmt.

### *Krankheiten*

Dann sind es die Krisen, die durch Krankheiten und der damit einhergehenden Unmöglichkeit des Spiels aufkommen.

Da gib es so viele Beispiele, dass man kaum glaubt, dass es gerade diese Pianistinnen und Pianisten getroffen hat. Die kanadische Pianistin Janina Fialkowska ist ein recht bekanntes Beispiel. Diese Pianistin hatte beim ersten Artur Rubinstein-Wettbewerb zwar keinen ersten Preis gewonnen, aber der berühmte Pianist Rubinstein, der damals noch selbst in der Jury saß, war begeistert von der jungen Künstlerin. Er nahm sie unter seine Fittiche und förderte sie. Die

Karriere ging steil nach oben. Doch irgendwann kam die Diagnose: Krebs im Arm. Sie wurde operiert und konnte genesen, allerdings für lange Zeit nicht mit beiden Händen oder Armen spielen. Und dennoch kämpfte sie sich zurück ins Kulturleben und eroberte sich einen festen Platz in der Musikwelt. Wenn man ihre soeben auf Englisch erschienene Autobiografie liest, erkennt man erst, was dies für die innere Zerrissenheit bedeutete.

Dystonie ist eine wesentliche andere Krankheit, der viele Pianisten erliegen. Es ist eine Verbindung von psychologisch-neurologischer Unmöglichkeit, beispielsweise eine Hand zu benutzen. Berühmteste Beispiele sind Leon Fleisher, Michel Beroff – und in jüngerer Zeit auch der Pianist Henri Sigfridsson. Alle haben mit Hilfe von Ärzten wieder an ihre Erfolge anknüpfen können. Allerdings – das sollte nicht verschwiegen werden – waren auch alle drei soeben genannten in der komfortablen Situation, hoch dotierte Lehrpositionen zu bekleiden und hätten auch ohne das Konzertleben komfortabel leben können.

Allerdings haben fast alle auch mit der Publizität ihrer Probleme nicht hinter dem Berg gehalten, sondern sind damit in die Öffentlichkeit gegangen. Das ist nicht mehr ungewöhnlich in unserer Zeit. Auch Alice Sara Ott, der vor einiger Zeit Multiple Sklerose diagnostiziert wurde, spielt weiter. Auch der Pianist Lars Vogt, der momentan gegen Speiseröhrenkrebs kämpft (bei Erscheinen dieses Artikels allerdings verstorben ist). Beide sind sofort an die Öffentlichkeit mit diesen Krankheiten gegangen – wohl auch, um einen Teil des Drucks von sich zu nehmen, gemeinsam mit einer Öffentlichkeit die Krise zu bewältigen.

### *Corona-Krise*

Am Ende meiner Betrachtungen muss es natürlich auch um die noch immer anhaltenden Auswirkungen der Corona-Krise für Pianisten gehen.

Natürlich war da erst einmal ein riesiges Loch, das gerissen wurde. Zuerst waren viele Künstler gar nicht so böse über die erzwungene Pause, da sie dachten, dass sie nun mehr Zeit für die Dinge hätten, die sie normalerweise nicht haben. Oder aber mehr Zeit, um mit viel Ruhe neue Werke zu erarbeiten, die ohnehin bald zu spielen anstehen würden. Es gab am Beginn viel positive Energie. Doch schnell erkannten die Meisten, dass es gar keine Perspektive mehr für weitere Dinge gab. Und genau dies ist der Kern, aus dem sich Krisen entwickeln: die Perspektivlosigkeit. Dies gilt auch für all die Pianisten, die jahrzehntelang dafür gearbeitet haben, um mit und vom Klavierspiel leben zu können, ihnen aber manches Mal nichts anderes übrigbleibt, als einen anderen Beruf zu wählen oder auszuüben, um überhaupt überleben zu können. Das Überleben im Alltag nimmt den meisten dann auch die Lust auf das Instrument und die Musik. Und genau dies ist der Corona-Pandemie mit zahllosen Pianistinnen und Pianisten passiert, die bislang von kleinem zu kleinem Auftritt und Kon-

zert immerhin so viel verdienen konnten – auch wenn es zum Teil ja wirkliche Hungergagen sind, die man ihnen anbietet –, um zu überleben.

Ich habe mit Pianisten gesprochen, die mir erzählten, dass sie nur noch zu Hause sitzen würden, und nicht wüssten wie sie ihre Miete, ihr Essen oder ihren Strom bezahlen sollen. Und aus dem Raster der Unterstützungen fielen viele von ihnen raus, da sie als Einzelpersonen keine geschäftlichen Ausgaben geltend machen konnten, wenn sie nicht reisen dürfen, um Staatshilfen zu beantragen. Und von vielen, die dies vorschnell taten, mussten etliche ihr Geld an den Staat zurückzahlen.

Die Perspektivlosigkeit und die damit verbundene Unterbrechung einer Routine, die immer das Üben und Vorbereiten von Musik am Instrument zur Grundlage hat, war nun der Grund für die Krise, einmal abgesehen von der Hoffnungslosigkeit vieler Jungpianisten auf ein Leben von der Musik. Viele verfielen in eine Art von Lethargie. Das, was sich für viele zuerst wie eine erzwungene Pause des Durchatmens anfühlte, schlug schnell in eine geistige Erstarrung um. „Warum soll ich überhaupt noch üben oder Werke einstudieren“, hörte ich von vielen. Und wenn da nicht Freunde und Personen waren, die unterstützten und aufbauten, gab es für viele keine Hilfe.

Nehmen wir ein hypothetisches Beispiel: Ein Pianist, der sein gesamtes Studium über daran gefeilt hat, sich auf Wettbewerbe, auf kleine Konzerte vorzubereiten, sich an Terminvorgaben zu halten versucht hat, um bestens vorbereitet zu sein – dem blieb plötzlich nur noch das profane Üben ins Nichts übrig. Viele haben den Glauben daran verloren, dass sie noch etwas bewirken können mit ihrem Spiel, dass sie noch eine Zuhörerschaft mit ihrer Musik begeistern können. Auch die vielen und zahllosen Online-Aufnahmen haben letztendlich dazu geführt, dass man in ein Nichts spielte. Und für nichts, denn verdienen konnte man damit kaum Geld.

Die Corona-Pandemie hat uns letztendlich die Vulnerabilität unseres Kultursystems veranschaulicht. Allerdings hilft das den gerade jungen Pianisten überhaupt nicht. Denn sie sind in ein Nichts gefallen, haben wertvolle Zeit verloren. Gerade Studenten des Klaviers – auch sie oftmals mit ersten Erfolgen ausgestattet – hatten keine Möglichkeit, wenn sie gerade am Ende des Studiums stehen und sich auf den Absprung in die pianistische Selbstständigkeit vorbereiten wollten, auf sich aufmerksam zu machen. Lange wurden die Wettbewerbe ausgesetzt, kleine Veranstalter von Konzerten hadern bis heute aufgrund von organisatorischen und damit finanziellen, kaum lösbaren Problemen, ihre Tätigkeiten wieder in vollem Umfang aufzunehmen.

Ich kenne Fälle, in denen ein Student in Deutschland für einen Besuch bei seinen Eltern das Bundesland für das Studium verließ und aufgrund von Einreisebeschränkungen in dieses Bundesland nicht an seinen Studienort zurückkehren durfte. Damit war ihm die Übemöglichkeit abhandengekommen.



Überhaupt waren die Übermöglichkeiten derartig eingeschränkt, dass vielen Studenten auch dabei ihre Grundlage, sich auf eine Nach-Corona-Zeit ordentlich vorzubereiten, genommen worden war.

Die Gefahr, die dabei besteht, ist, dass wir eine begabte Altersgruppe von Pianisten vielleicht aufgrund der Krise verloren haben. Denn viele – das weiß ich – haben aufgrund der Corona-Pandemie ihr Klavierspiel an den Nagel gehängt, Jobs an Supermarktkassen angenommen, um überleben zu können. Das sind keine Einzelfälle ... Dass dabei eine Krise, die eine gesellschaftliche wurde, auch zu einer Krise in der Pianistenwelt führt, versteht sich von selbst. Aus dieser Krisensituation werden diese genannten Beispiele nur schwer wieder herauskommen. Nur diejenigen, die bereits etwas auf der Karriereleiter erreicht haben, können davon zehren, können sich über die Pause retten, da sie von sogenannten Rücklagen überleben können.

Wie viele junge Talente wir in diesen anderthalb Jahren einer Krise verloren haben, ist kaum zu sehen, denn erfahren haben und werden wir nur von denen, die damit an die Öffentlichkeit gehen – und das sind wenige. Auch hier tritt die Krise in Kraft: Der Makel, es nicht geschafft zu haben, wird meist verschwiegen, aus der Angst heraus zugeben zu müssen, dass es nicht gereicht hat.

Auch dies sind Krisenmomente: Denn ihr Leben lang haben diese Pianisten an sich geglaubt, haben das, was sie machen, deshalb nicht in Frage gestellt, da sie ansonsten ohnehin hätten aufgeben müssen, da sie wissen, dass nur ein kleiner Teil es aus der Masse der gut ausgebildeten Pianisten in die großen Konzertsäle schafft. Nur diejenigen, die wenig darüber nachdenken, geben nicht auf. Und werden letztendlich zu Pianisten, die durchhalten, da sie das sagenumwobene Wort von „Karriere“ persönlich zu bewerten versuchen, glücklich damit sind, was sie erreichen konnten.

## Statement zum Thema „Literaturauswahl in Krisenzeiten“

Das Thema „Literaturauswahl in Krisenzeiten“ hat mich zunächst irritiert, denn es klingt für mich so, als ob es bestimmte Literatur für die „normale“ Entwicklung am Klavier gäbe, zu der man nur bei mangelnder Begeisterung nach Alternativen sucht. Mir wurde bewusst, dass das in meinem Unterricht nicht so ist (privater Einzelunterricht von Kindergarten- bis hohes Rentenalter, hauptsächlich Anfänger bis höchstens Mittelstufe 1.

Zum Einen ist für mich die individuelle Literaturauswahl *immer* der Hauptaspekt meiner Unterrichtsgestaltung, zum Anderen ist die Lebenssituation der meisten Schüler<sup>1</sup> fast ständig krisenhaft.

Die größte allgemeine Krise erlebe ich in der Weitergabe der Tradition. Durch die Digitalisierung ist das Verhältnis von junger und älterer Generation vertauscht, so dass die Älteren bei der Weitergabe ihrer Werte keine Autorität mehr haben. Die Jüngeren suchen sich im Internet eigene Vorbilder.

Auch der Leistungsdruck im Schulsystem und in der Freizeitgestaltung setzt besonders kinderreiche Familien unter Dauerstress.

Im Folgenden schildere ich also meine Erfahrungen mit der Literaturauswahl im Allgemeinen, aber auch bei persönlichen Krisen der Schüler. Sie beruhen auf konkreten Erlebnissen aus über 30 Jahren, die ich jedoch nicht einzeln erwähne.

Der Klavierunterricht ist an sich schon ein Gradmesser für Normalität. Nur die Sicherheit im familiären und beruflichen Umfeld führt zu der Entscheidung, überhaupt mit dem Unterricht zu beginnen, und ermöglicht die Organisation, um regelmäßig zum Unterricht zu kommen. Am Beginn des Unterrichts steht bei allen meinen Schülern die Motivation, selbst spielen zu wollen. Ich höre nie: „ich möchte so spielen können wie...“. Das heisst, es geht um *selbst* hören, *selbst* spielen, und zu lernen, sich darauf zu konzentrieren.

Bei diesem Hören lernen der musikalischen Parameter sowie bei der Entwicklung der Spieltechnik unterscheide ich nicht zwischen den Musikstilen.

So kann beispielsweise das Spielen einer einfachen Melodie in der rechten Hand zu einzelnen Basstönen in der linken Hand an einem Generalbass-Menuett, aber auch an einem sehr leicht arrangierten Volks- oder Weihnachtslied sowie der Easy-Version eines Popsongs erlernt werden. Oder: sanfte Arpeggien in der linken Hand zu einer expressiven Melodie in der rechten Hand nicht nur

<sup>1</sup> Aus Platzgründen verzichte ich auf die Formulierung „Schülerinnen und Schüler“ beziehungsweise „Schülerin und Schüler“

bei John Field oder Chopin, sondern auch in einer anspruchsvollen Pop-Ballade von Yiruma oder Einaudi.

Dabei unterscheide ich von Anfang an zwei „Handlungsebenen“. Zum einen die originale Klaviermusik aller Epochen, die man nach Noten einübt. Hier gibt es den roten Faden für die Entwicklung der Motorik. Zum anderen nach Gehör oder arrangierten Noten spielen, was man kennt und mag. Hier ist die Entwicklung des Gehörs im Vordergrund. Ebenso achte ich von Anfang an darauf, dass ein Repertoire aufgebaut wird.

Für die Literaturoauswahl gilt die Idee von Saint-Exupéry: „willst Du ein Schiff bauen, lehre die Sehnsucht nach dem Meer!“. Der Schüler muss das Stück, das er lernen möchte, zunächst durch Hören kennenlernen - das A und O ist also das Vorspielen! Oder die Schüler lernen das Stück auf YouTube kennen. Ich habe dabei keine Sorge vor zu genauer Nachahmung beim Üben, denn der Mensch ist kein Papagei; letztendlich spielen wir alle immer nach Gehör, denn Noten sind nur ein Anhaltspunkt.

Für die Stücke gibt es eine klare Definition:

- „meine“ Musik, die ich studiert habe und für die ich Fachfrau bin
- Schülerwünsche, die ich schon von anderen Schülern kennengelernt und unterrichtet habe
- Schülerwünsche, die mir völlig fremd sind, und die ich auf YouTube oder von mitgebrachten Noten kennenlerne

Diese Stücke entdecken wir dann gemeinsam, das mögen die Schüler. Dabei nicht perfekt zu sein, ist für mich kein Problem, im Gegenteil: die Schüler glauben sowieso, dass ich es kann und freuen sich, wenn ich auch einmal Fehler mache.

Schüler, die auf die oben beschriebene Weise bis zur persönlichen Krisensituation nicht so weit gekommen sind, ein Repertoire aufgebaut zu haben, hören mit dem Unterricht ganz auf; die anderen machen eine längere Pause mit dem Ziel, wieder einzusteigen.

\* \* \*

Persönliche schwere Krisen bei meinen jüngeren Schülern sind die Trennung der Eltern, verbunden mit wechselndem Aufenthalt, oder Krankheit oder Tod der Großeltern.

Probleme gibt es bei Eltern, die keine Grenzen setzen können, was besonders häufig bei Alleinerziehenden der Fall ist, die nicht genug Zeit und Kraft für ihre Kinder haben. Krisenzeiten bei erwachsenen Schülern sind oft Beeinträchtigungen durch Krankheiten, Unfälle (eigene oder von Angehörigen) oder Tod des Partners.

Natürlich ist auch die Pubertät eine krisenhafte Zeit, zumindest für die Eltern

und mich als Lehrerin. Manches Mal führt die völlig neue Art des Schulunterrichts in der weiterführenden Schule zu körperlichen Beeinträchtigungen bis hin zum Zusammenbruch. Ich erlebe auch häufig eine Umkehrung des Charakters, zum Beispiel von redselig zu schweigsam. Es gibt eine Sehnsucht nach der Kindheit, verbunden mit einem Rückschritt im Spielniveau. Die Schüler entwickeln eine Vorliebe für Extremes und Exotisches.

Auch wenn meine oben beschriebene Methode der Literatúrauswahl für jeden Schüler in jeder Lebenssituation gilt, so gibt es doch einige besondere Aspekte für Schüler in persönlichen Krisensituationen und beim Wiedereinstieg nach einer Krise. Der wichtigste Aspekt ist Sicherheit! Denn es kommt zu einem Rückzug ins eigene Ich; die Offenheit für Neues und Fremdes von außen ist nicht mehr gegeben. Um dem Schüler diese Sicherheit zu geben, gehe ich ausschließlich auf seine Wünsche ein, was mit Hilfe von YouTube sehr gut möglich ist. Wenn keine Noten zu bekommen sind, schreibe ich sie selbst nach Gehör; eine aufwendige Arbeit, durch die sich der Schüler sehr wertgeschätzt fühlt. Sicherheit kann auch heißen, erst einmal nur zu reden - nicht über die Krisensituation, sondern ein Thema, bei dem sich der Schüler sicher fühlt. Oder es gibt eine reine „Zuhören-Stunde“, in der nur ich vorspiele.

Meistens gibt es beim Wiedereinstieg den Wunsch, etwas Neues anzufangen. Musik, die eine bestimmte Lebenserfahrung ausdrückt, entsteht ja immer erst nach der Krisensituation - wie zum Beispiel zu den Bildern vom 11. September in den Tagen danach immer wieder ein bestimmtes Musikstück gespielt wurde. So kann man Lieder mit Texten finden, die die eigene Situation verarbeiten oder aus Filmen, Serien und Videospiele stammen. In der Krise kann es passend sein, eher Anspruchsvolles und Motorisches als Gefühlvolles zu spielen. Die Konzentration auf das Tun hilft dabei, alles andere auszublenden. Keine Romantik, auch keine Improvisation, sondern eher Mozart und Beethoven. Hier kann aus der Spieltechnik Spielfreude entstehen, so wie diese Komponisten seit frühester Kindheit im eigenen Experimentieren am Klavier ihre Spieltechnik entwickelt haben. Oft gibt es den Wunsch nach kurzen Stücken, um trotz wenig Zeit zum Üben bald ein neues Repertoire-Stück zu beherrschen.

Nicht immer ist der Grund für die Beendigung des Unterrichts eine Krisensituation. Auch hierfür ist aber die aktuell ausgewählte Literatur ein Gradmesser: wenn ein Schüler ein selbst ausgesuchtes Stück auch nach mehreren Wochen nicht weiter übt, ist das ein Zeichen, dass ihm grundsätzlich die Motivation zum Klavierspielen fehlt.

Einmal bin ich von meinen Prinzipien der Literatúrauswahl, am roten Faden der Entwicklung des Gehörs und der Spieltechnik entlang Verschiedenes vorzustellen und auf Schülerwünsche einzugehen, abgewichen. Zu Beethovens

250. Geburtstag sollten alle jüngeren Schüler mit dem entsprechenden spieltechnischen Niveau eine originale Klavierkomposition von Beethoven einüben. Zwei Schüler waren dazu absolut nicht in der Lage. Dieser „Zwang“ hat bei ihnen eine tiefe Krise mit Tränen, totaler Frustration und Spielhemmung ausgelöst, intensive Elterngespräche wurden notwendig. Daraufhin bin ich bei beiden wieder zu meiner Methode der Literatúrauswahl zurückgekehrt. Heute sind beide Schüler wieder mit ganz neuer Begeisterung dabei. Der eine spielt nun eine leichte Version des Entertainers (Scott Joplin), der andere improvisiert zur andalusischen Kadenz.

\* \* \*

Macht es Sinn, in Krisenzeiten Klavierspielen zu lernen? Ich meine: Ja. Es ist eine friedliche Beschäftigung mit Immateriellem, also ressourcenschonend und jenseits von Kaufen und Besitzen. Dabei verliert man sich nicht in irgendwelche Illusionen, sondern macht immer neue intensive und herausfordernde Erfahrungen von Selbstwirksamkeit. Dies immer weiter tun zu wollen, kann sogar eine Motivation zur Überwindung einer Krise sein.

*Hamel, im März 2023*

Andreas Eschen

## Leo Kestenberg – ein pragmatischer Visionär in der Weimarer Republik<sup>1</sup>

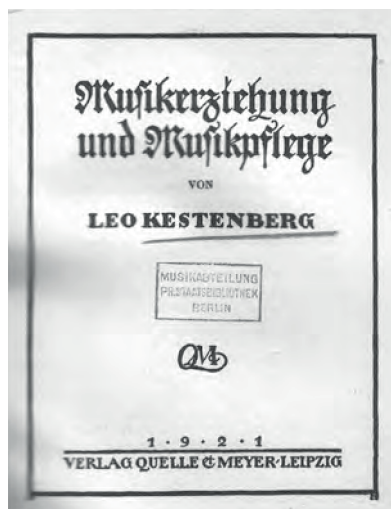
Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Die sogenannten Goldenen Zwanzigerjahre im vorigen Jahrhundert waren, das dürfte den meisten bekannt sein, alles andere als golden. Nach einem verlorenen Krieg, belastet mit größten wirtschaftlichen Problemen, geprägt von Massenarbeitslosigkeit und heftigen politischen Auseinandersetzungen, wurde versucht, neue demokratische Strukturen aufzubauen. In Preußen, dem bei weitem größten Land der Weimarer Republik, gelang das noch verhältnismäßig gut. Preußen kam eine Vorreiterrolle zu, gerade im Hinblick auf die kulturelle Entwicklung.

### *Ein pragmatischer Visionär*

Unmittelbar nach der Novemberrevolution 1919 übernahm der Pianist Leo Kestenberg, bekannt unter anderem durch seine Konzerte als Liszt-Interpret und als Mitglied des Kestenberg-Trios, das Amt eines Musikreferenten im Preußischen Kultusministerium, dem Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung. Dieses Amt war neu geschaffen worden. Es mit Leben zu erfüllen, wurde zur Aufgabe Leo Kestenbergs.

In dieser Situation schrieb Kestenberg ein Buch: *Musikerziehung und Musikpflege*<sup>2</sup>, eine Art Regierungserklärung. Nur dass Kestenberg nicht regierte, sondern aus untergeordneter Position<sup>3</sup> seine Vor-



1 Vortrag für die Tagung der Deutschen Sektion der *European Piano Teachers Association* (EPTA) 24.10.2021.

2 Die Schriften Leo Kestenbergs werden aus der vierbändigen Werkausgabe zitiert: Kestenberg, Leo: *Gesammelte Schriften*, herausgegeben von Wilfried Gruhn unter Mitwirkung von Ulrich Mahler, Dietmar Schenk und Judith Cohen. Freiburg i.Br./Berlin/Wien (Rombach) 2009–2013. hier: Bd. I, S. 20

3 Schenk, Dietmar: Zur Diskussion um die „Kestenberg-Reform“ in der frühen Nachkriegszeit, in: Wolfgang Auhagen / Thomas Schipperges / Dörte Schmidt / Bernd Sponheuer: *Musikwissenschaft – Nachkriegskultur – Vergangenheitspolitik. Interdisziplinäre wissenschaftliche Tagung der Gesellschaft für Musikforschung*, 20. und 21. Januar 2012, Hildesheim [u.a.]: Olms 2017, S. 26

schläge erarbeitete. Aber er tat dies so umsichtig, dass er bis 1932, seinem erzwungenen Ausscheiden aus dem Amt, in der Weimarer Republik über Preußen hinaus große Anerkennung erfuhr. Auf ihn gehen neue Lehrpläne für den Musikunterricht an allen Schultypen zurück, eine Neuorganisation der Lehrerbildung, auch der Privatmusiklehrer, die Regulierung des privaten Musikunterrichts, die Einrichtung von Musikschulen; und dazu zahlreiche Berufungen: Busoni, Pfitzner, Schreker, Schönberg.<sup>4</sup> Heute möchte ich besonders auf Kestenbergs publizistisches Wirken eingehen. Denn mindestens ebenso wichtig wie sein administratives Handeln waren seine unermüdlichen Versuche, für seine Ideen öffentlich zu werben, mit Vorträgen, Aufsätzen, Rundfunkbeiträgen, mit der Herausgabe einer Buchreihe, der Organisation von jährlichen musikpädagogischen Kongressen, der Unterstützung für die neu gegründete Zeitschrift „Die Musikpflege“, um nur die wichtigsten Beispiele zu nennen.

Seine Aufsätze und Vorträge beginnen in der Regel mit einem Blick auf die Geschichte des Musiklebens in Deutschland. Kestenberg beobachtete eine, wie er sagte „Zerklüftung“<sup>5</sup>, die schon vor hunderten von Jahren begonnen hat. Da ist die die Veränderung der Musikpraxis, die Dominanz des Konzertierens, verbunden mit fortschreitender Arbeitsteilung, die den Berufsmusiker immer schärfer vom musikalischen Laien trennt. Dabei ist die Entwicklung zum Virtuosen verbunden mit einer Vereinsamung, die vielfach zu einer materiellen Verelendung der Musiker führt.

Dieser Blick auf die Geschichte wurde in Grundzügen von vielen Zeitgenossen geteilt. Sie fragten sich, wann die Musik noch ein gemeinsames Gut des Volkes bildete? Manche nannten das gesellige Musizieren im 16. Jahrhundert<sup>6</sup>, manche bezogen sich auf die Zeit der Wiener Klassik; einig waren sich die meisten, in einer kulturell ärmeren Zeit zu leben, in einer Zeit des Niedergangs, der Krise, die weit über die unmittelbare Not nach dem Weltkrieg hinausreichte.

Kestenberg stellte die Geschichte ähnlich dar, jedoch mit Aufbruchstimung, Visionen und Plänen. Woher nahm er den Mut dazu? Ich denke, dafür sind drei Kennzeichen seines Denkens anzuführen:

1. Kestenberg sah auch die beklagenswerten gegenwärtigen Zustände als Teil eines historischen Prozesses und damit immer auch in ihrer Entwicklungs-offenheit. So wie es ist, bleibt es nicht.
2. Wo immer sich Musikleben regte, sah er Ansatzpunkte für positive Entwicklungen. Ob er das schon als etwas Qualitätsvolles ansah, war weniger wichtig als die Tendenzen, die er für zukunftsfähig hielt.

4 Kestenberg, Leo: Werke Bd. I, S. 281

5 Eschen, Andreas: Kestenbergs Musikbegriff. In: Th. Rösch/Th. Weber-Lucks (Hg.): Orff-Kestenberg-Kongress in München 2019.

6 Fritz Jöde: Unser Musikleben. Absage und Beginn. Wolfenbüttel<sup>2</sup> (Julius Zwissler) 1925, S.17–19.

3. Er verband ganzheitliches Denken mit einem Blick für das im Augenblick Realisierbare. Und das ließ ihn zu einem pragmatischen Visionär werden.

Kestenbergs große Gabe war es, Zusammenhänge herzustellen und für die Praxis zu konkretisieren. Seine Ideen waren nicht unbedingt originell, Aber einzigartig war seine Fähigkeit, Ideen aus allen Bereichen zu einem Gesamtplan zusammenzufügen.

### *Schulmusik*

Das wirkte sich zum Beispiel in seinen Vorgaben für schulischen Musikunterricht und den außerschulischen Instrumentalunterricht aus. Der Unterricht sollte den musikalischen Analphabetismus überwinden. Die Schüler sollten Notenlesen lernen, dazu Musiklehre und Musikgeschichte. Zugleich griff Kestenberg die reformpädagogische Forderungen auf: „nicht totes Wissen, sondern Leben und Erleben [zu] vermitteln“<sup>7</sup>.

Kestenberg zielte auf fächerübergreifenden Unterricht, auf eine Durchdringung der übrigen Fächer mit musikalischen und musikgeschichtlichen Fragen: „Wir wollen zu einem Unterricht kommen, der den Stoff von höherer Warte ordnet und weitergibt, der auf Literatur, auf bildende Kunst und auf musikalische Kultur und Entwicklung im Zusammenhang eingeht.“<sup>8</sup> So könnte auch das Singen in vielen Fächern, Deutsch, Geographie, Geschichte, einbezogen werden. Musikgeschichte und Formenlehre könnten in Verbindung mit anderen Schulfächern mit Leben gefüllt werden.

Musik sollte auch in der Verbindung mit Bewegung erlebt werden. Darum galt die Methode der Rhythmik im Sinne von Jaques-Dalcroze als vorbildlich. Diese Methode hatte Hermann Kretzschmar bereits 1913 in der Berliner Hochschule für Musik eingeführt<sup>9</sup>, und sie passte bestens zu den reformpädagogischen Ideen der Kestenberg-Ära.

Es war die Zeit, in der aus der Reformpädagogik die Idee der Selbsttätigkeit Einzug hielt. Das eigene Musizieren war natürlich immer mit dem Gesangunterricht gegeben. Jetzt kam das schöpferische Gestalten hinzu, im Bereich der Musik die Melodie-Improvisation bzw. die Komposition eigener Lieder.

Wie tiefgreifend die Neuerungen in der Kestenberg-Ära waren, zeigt die Tatsache, dass das Fach „Musikunterricht“ überhaupt erst eingeführt wurde anstelle des bisherigen „Gesangunterrichts“.<sup>10</sup> Damals waren die Dispensierungen

7 Kestenberg: Werke Bd. I, S. 41.

8 a.a.O. S. 41.

9 Schenk, Dietmar: Die Hochschule für Musik zu Berlin. Preußens Konservatorium zwischen romantischem Klassizismus und Neuer Musik. Stuttgart (Franz Steiner) 2004, S. 158–159.

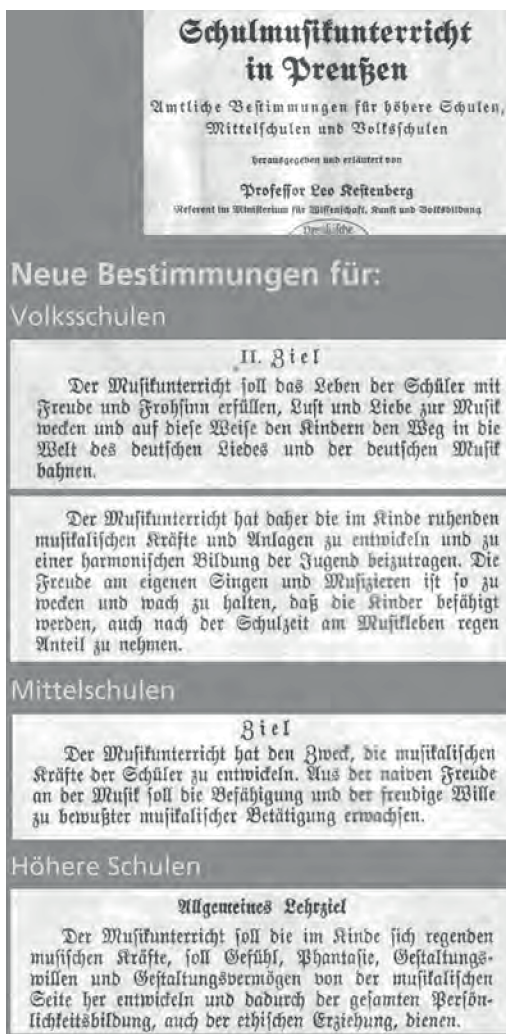
10 Gruhn, Wilfried: Wir müssen lernen, in Fesseln zu tanzen. Leo Kestenbergs Leben zwischen Kunst und Kulturpolitik. Hofheim (Wolke) 2015, S. 104–105



ein häufig beklagtes Thema. Heutzutage kennt man die, wenn überhaupt, wohl nur noch aus der Feuerzangenbowle. Wer, vor allem wegen Stimmbruchs, nicht singen konnte, wurde vom Gesangunterricht dispensiert – wovon viele Schüler Gebrauch machten. Hermann Kretzschmar beklagte die Zustände 1903 mit den Worten: [...] *die Zahl der Gymnasien, in denen von Quarta oder Tertia ab nur der zehnte Teil der Schüler schlecht und recht mitsingt, ist nicht die Minderheit.*<sup>11</sup>

Nun also das Fach „Musikunterricht“. Dafür brauchte es neue Lehrpläne. So entstanden unter Kestenbergs Regie die Lehrpläne für höhere Schulen 1924, für Mittelschulen 1925, für Volksschulen 1927.<sup>12</sup>

Und dafür brauchte es qualifizierte Lehrkräfte. Schon 1922 wurde eine Prüfungsordnung für das künstlerische Lehramt an höheren Schulen erlassen. Zu deren Veröffentlichung schrieb Kestenbergs: *Mit dieser Prüfung ist der künstlerische Unterricht dem wissenschaftlichen, ist der Musiklehrer allen Anstaltslehrern gleichgestellt.*<sup>13</sup> Das war ein großer Schritt – für dessen Erreichung er allerdings in Kauf nehmen musste, dass die Lehrer zusätzlich ein zweites Unterrichtsfach studieren sollten. Dazu äußerte er sich in einem privaten Brief „zutiefst deprimiert“<sup>14</sup>. Vergeblich hatte er den Minister vor dem Dilet-



11 Kretzschmar, Hermann: Musikalische Zeitfragen, Leipzig (Peters) 1903, S. 34.

12 Kestenbergs: Werke Bd. IV, S. 59–117.

13 Kestenbergs: Werke Bd. IV, S. 35.

14 Kestenbergs: Werke Bd. III, S. 228f.

tantismus gewarnt, wenn die musikalischen Anforderungen an die Ausbildung der Schulmusiker reduziert würden.

Immerhin ist die Gleichstellung der Lehrkräfte ein ganz wichtiger Schritt für die schwer zu erringende Anerkennung des Faches in der Schule gewesen. Aber die Ausbildung einer neuer Lehrgeneration würde Jahrzehnte in Anspruch nehmen. So wurden zur Verbesserung des Unterrichts jährliche Schulmusikwochen durchgeführt, die bald nicht nur für Preußen, sondern reichsweit ausgerichtet wurden. Es gibt sie, als Bundesschulmusikwochen, noch heute.

### *Privatmusiklehrer und Musikschulen*

Als er sich dann dem privaten Instrumental- und Gesangsunterricht zuwandte, erlebte Kestenberg den größten Widerstand.<sup>15</sup> Dabei war eines seiner Motive die soziale Sicherung des Berufsstandes gewesen. Das aber erforderte eine Grenzziehung zwischen qualifizierten Lehrkräften und solchen ohne geeignete künstlerische und pädagogische Eignung. Kein Wunder, dass es darüber heftige Auseinandersetzungen gab.

Auch diesmal griff Kestenberg Forderungen auf, die – zum Teil seit langem – aus dem Kreise von Privatmusiklehrern aufgestellt worden waren.

Ein Name, den ich hier besonders hervorheben möchte, ist der von Maria Leo (1873–1942). Maria Leo hatte schon auf einem Musikpädagogischen Kongress 1904 ihre Ideen für eine Reform der Schulmusik vorgetragen.<sup>16</sup> Aber dort mochte man sich vom althergebrachten schulischen Gesangsunterricht nicht abbringen lassen. So wandte sie sich dem viel fortschrittlicheren Allgemeinen Deutschen Lehrerinnen-Verband zu, fand dort Mitstreiterinnen und konnte später über Funktionen im Reichsverband Deutscher Tonkünstler und Musiklehrer in der Weimarer Republik mit Kestenberg zusammen an der Reform arbeiten. Maria Leo hatte schon vor dem Weltkrieg ein Musiklehrerinnen-Seminar gegründet, das auf besonders hohem musikalischem und pädagogischem Niveau ausbildete.<sup>17</sup>



15 Fontaine, Susanne: Leo Kestenberg als Musikpolitiker, In: G. Schubert/W. Rathert (Hg.): Musikkultur in der Weimarer Republik. Frankfurt (Schott) 2001, S.93-96.

16 Rhode-Jüchtern, Christine: Maria Leo (1873-1942). Pionierin einer neuen Musikpädagogik. Hildesheim, Zürich, New York (Olms) 2021, S. 131-157.

17 A.a.O., S. 204-228.

Damals machten viele Unqualifizierte den Privatmusiklehren Konkurrenz; die Einführung von Qualitätsstandards war heftig umstritten. Denn wer die Unterrichtstätigkeit fortsetzen wollte, musste einen „Unterrichtserlaubnisschein“ beantragen. Dafür war ein ausreichender Qualifikationsnachweis erforderlich oder eine praktische Vorführung (das bedeutete in der Praxis wohl meist eine Lehrprobe und Vorspiel).<sup>18</sup> Es gab viele Ausnahme- und Übergangsregelungen, aber Maria Leo berichtete später von haarsträubenden Vorführungen, bei denen die Unterrichtserlaubnis tatsächlich verweigert wurde.<sup>19</sup>

Ergänzt wurden die Richtlinien durch Vorschriften für die Ausbildung von Privatmusiklehrern, die mit der Privatmusiklehrerprüfung abschloss, mancherorts später auch als Staatliche Musiklehrerprüfung bekannt. An der Berliner Hochschule für Musik wurde eine Ausbildung für Instrumentallehrer neu eingerichtet, die in vieler Hinsicht bis heute vorbildlich zu sein verdiente.<sup>20</sup> Die Ausbildung war unter anderem verbunden mit dem Namen Frieda Loebenstein<sup>21</sup>, die manchem von Ihnen als Klavierpädagogin bekannt sein dürfte.

## Ausführungsbestimmungen zur Ordnung für die Privatmusik- lehrerprüfung (P.M.P.).

Vom 2. Mai 1925.

I. Die in der Prüfungsordnung gestellten Aufgaben und Ziele kennzeichnen nur in allgemeinen Umrissen die Anforderungen, die an die Bewerber zu stellen sind. Von einer genau festgelegten Regel für Prüfungsfälle und Aufgaben ist abgesehen; denn weniger die Gleichartigkeit der einzelnen Leistungen als die musikalische und pädagogische Eignung soll in der Prüfung maßgebend sein. Im Mittelpunkt der Prüfungsordnung steht daher die Erziehung zum musikalischen Leben und Erleben. Wichtiger als die Anhäufung von Wissensstoff und äußerliches Studium um der Technik willen ist das Hinführen zu einem persönlichen, mitschaffenden Anteilnehmen an musikalischen Werken und Gestalten. Diese Forderung gilt nicht nur für die Ausbildung in der Musik als Beruf, sondern überhaupt für jede ernste musikalische Erziehung. Denn gerade die private Musikpflege in Haus und Verein ist für den Stand und die Entwicklung der Musik von wesentlicher Bedeutung.

18 Kestenberg: Werke Bd. IV, S. 154-156

19 Leo, Maria: Der Unterrichtserlaubnisschein. In: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hg.): Die Musikpflege. Monatsschrift für Musikerziehung, Musikorganisation und Chorgesangwesen. Berlin 1930, 1/1, S. 27-37.

20 Mahlerl, Ulrich: Leo Kestenberg und das Seminar für Musikerziehung. In: S. Fontaine/U. Mahlerl/D. Schenk/Th. Weber-Lucks: Leo Kestenberg. Musikpädagogie und Musikpolitiker in Berlin, Prag und Tel Aviv. Freiburg i.Br., Berlin (Rombach) 2008, S. 89-118.

21 Erben, Eva: „Den Himmel berühren“. Die Musikpädagogin Frieda Loebenstein (1888-1968). Augsburg (Wißner) 2021, S. 71-88 und 232-251.

## Fritz Jöde

Ein weiterer Name, der hier genannt werden muss, ist der von Fritz Jöde (1897–1970), der Symbolfigur der Jugendmusikbewegung.<sup>22</sup> Er setzte auf Volkslieder und Volkstänze, auf ensemblefähige Instrumente, solistische Auftritte lehnte er ab. Musik ist Sache aller Menschen, ohne soziale Barrieren. Dass Unterricht notwendig sei, darin waren sich Jöde und Kestenber g einig. Aber Jödes Ziel ging kaum über das gemeinschaftliche Laien-Musizieren hinaus. Das unterschied ihn von Kestenber g. Dennoch machte der Jöde zu einer der einflussreichsten Persönlichkeiten der Preußischen Musikpädagogik. Er, der Volksschullehrer, wurde zum Professor ernannt, in die Staatliche Akademie für Kirchen- und Schulmusik in Berlin-Charlottenburg geholt.



Dort konnte Jöde unter anderem die *Jugend-Musikschule* gründen und leiten, für ältere Schüler mit Hermann Reichenbach<sup>23</sup> die *Volksmusikschule Charlottenburg* gründen, in gewisser Hinsicht die ersten Musikschulen in unserem Verständnis. Fritz Jöde ist manchmal belächelt worden, weil die musische Erziehung das gesellige Musizieren künstlerisch engstirnig und teilweise aus Überzeugung dilettantisch pflegte.<sup>24</sup> Aber der fachliche Anspruch des Musikunterrichts war weiter gefasst, als Musikschulen es heute umsetzen. Wie viele Schüler verlassen heute eine Musikschule nach jahrelanger Zugehörigkeit, ohne jemals mit anderen zusammen gesungen oder gespielt zu haben? Ohne Unterricht in Gehörbildung, Formenlehre, Musikgeschichte erhalten zu haben? Das wäre in Charlottenburg zu Jödes Zeiten nicht möglich gewesen.<sup>25</sup>

22 Eschen, Andreas: Kestenber g und die Jugendmusikbewegung. Von der Reichsschulkonferenz und Jödes „Musikalische Jugendkultur“ bis zur Ernennung Jödes zum Professor. In: S. Fontaine/U. Mahlert/D. Schenk/Th. Weber-Lucks: Leo Kestenber g. A.a.O. S. 68–88.

23 Dr Hermann (Rudolf) Reichenbach, 1898–1958, Musikpädagoge, Musikwissenschaftler, Dozent an der Staatlichen Akademie für Kirchen- und Schulmusik und seit 1930 auch Direktor der Musikabteilung am Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin, Herausgeber von *Pro Musica*. Er verlor 1933 alle Ämter und musste emigrieren und starb, in Deutschland vergessen, resigniert im US-amerikanischen Exil. Eine würdige Darstellung seiner Tätigkeit in Berlin liegt bis heute nicht vor. Vgl. *Deutsche Biographische Enzyklopädie*, Bd. 8 (Poethen-Schlüter), 2007, S. 264.

24 „Der Grundgedanke der Jugendmusikschule überhaupt, auf ihre Weise zur Lebensstätte der ihr anvertrauten Jugend zu werden, läßt es einfach nicht zu, daß ein Instrument sich unbekümmert um den Menschenkreis, dem es zu dienen bestimmt ist, isoliert.“ Fritz Jöde: Die Jugendmusikschule Charlottenburg der Staatlichen Akademie für Kirchen- und Schulmusik. Wolfenbüttel, Berlin (Kallmeyer) 1929, S. 14.

25 Holz, Mia: Die Institutionalisierung des öffentlichen Musikschulwesens von den 1920ern bis in die 1960er Jahre. Münster, New York (Waxmann) 2019, S. 166–171.

Die Jugendmusikbewegung ist mit der „Musischen Erziehung“ verbunden. „Musische Erziehung“ kann man, kurz gefasst, als ideologischen Überbau der Jugendmusikbewegung verstehen. Der Begriff des Musischen greift zurück auf das altgriechische Zusammendenken von Literatur, Musik und Tanz, bezieht sich teilweise auf den Philosophen Platon und zielt auf eine Verbindung und gegenseitige Durchdringung von Kunst und Leben. Nüchtern betrachtet, steckt darin auch viel Ideengut aus der Romantik, mit der die Jugendmusikbewegung aber nichts zu tun haben wollte. Denn der Typ des Künstlers, der einsam seine Werke schafft oder solistisch konzertierend vorträgt, widersprach dem jugendbewegten Ideal des gemeinschaftlichen Musizierens.

Wie Kestenberg den Begriff verwendete, schrieb er in einem Vorwort zu den Prüfungsordnungen für Lehrkräfte: *Das Musische soll vor Einseitigkeit des Bildungsweges schützen, es will mit seinem formenden und dem gefühlsstärkenden, mit seiner spielerischen und doch gebundenen Kraft das Gesamtgebiet des Unterrichts erfüllen, will sein innerstes Wesen zum Keimen bringen, will vom Schöpferischen zum Erleben und damit zu eigenem Lebensausdruck führen.*<sup>26</sup> In dieser Formulierung ist in Kurzform zusammengefasst: keine einseitig intellektuell aufgefasste Bildung, der Unterrichtsstoff soll in seinem inneren Zusammenhang erscheinen, statt in Partikel abfragbaren Lernens zerlegt zu werden, ein schöpferischer, spielerischer Zugang soll an die Stelle bloßen Drills treten. So dass schließlich Musik nicht als Bildungsgut mitgenommen wird sondern als Teil des Selbstaudrucks zum Leben der Schüler gehört. Dies alles in der Überzeugung, dass der Musik eine formende, charakterbildende Kraft zu eigen sei. Die Lehrpläne führten ja ganz viele einzelne Bildungsinhalte, zu vermittelnde Stoffe auf. Aber wo es darum ging, den Geist zu benennen, aus dem heraus der Unterricht anzulegen sei, betonte Kestenberg die andere Seite, nämlich das Übergreifende, Erlebnishaft. Hier setzt sich die Sprache Missverständnissen aus, als beschwöre sie das Irrationale, wo es Kestenberg vielmehr um die Vermeidung von Einseitigkeit ging. Tatsächlich geht aus seinem Briefwechsel mit Georg Schünemann hervor, dass „wir beide ja bisher immer wegen unserer Neigung zur Verwissenschaftlichung des Musikfaches angegriffen worden sind“.<sup>27</sup> Das war 1928.

Und doch zeigt sich auch in der Sprache Kestenburgs eine Ambivalenz, die der Musischen Erziehung innewohnt und die sie aus heutiger Sicht in Misskredit gebracht hat. Unübersehbar wurde das im sogenannten Dritten Reich. Unter dem Titel „Musische Erziehung“ veröffentlichte der nationalsozialistische Theoretiker Ernst Kriek seine Ideen.<sup>28</sup> Und ein Teil der Repräsentanten

26 Kestenberg: Werke Bd. IV, S. 35.

27 Kestenberg: Werke Bd. III ,S. 229.

28 Kriek: Ernst: Musische Erziehung. Leipzig 1933. Eine Darstellung der Entwicklung der „Musischen Erziehung“ aus der Jugendmusikbewegung bis hin zur NS-Ideologie gibt Gruhn, Wilfried: Geschichte



der Jugendmusikbewegung ließ sich nach 1933 in nationalsozialistische Organisationen wie die HJ integrieren<sup>29</sup>, während die übrigen wie Leo Kestenberg verfolgt oder vertrieben wurden.

### *Integrative Konzepte*

Aber noch schauen wir auf die Weimarer Republik. In dieser Zeit, in der die Nationalsozialisten den Meinungsstreit mehr und mehr beeinflussten, hätte man sich klare antifaschistische Stellungnahmen Kestenbergs, Antworten auf die beleidigenden antisemitischen Anfeindungen gewünscht, denen er ausgesetzt war.

Doch Kestenberg grenzte sich kaum jemals ab. Die polemische Auseinandersetzung war seine Sache nicht. Er betrieb keine Parteipolitik. Immerhin war Kestenberg seit langem in der Arbeiterbewegung vielfältig politisch aktiv gewesen, verstand sich als Sozialist. Aber sein Bekenntnis zum Sozialismus trug romantische Züge. Er dachte integrativ, blickte auf Gemeinsamkeiten, auf Chancen, um Gegensätze zu überwinden – gerade in der Musik. Es war die Zeit, in der die großen Kaiserreiche zerfallen waren und in ganz Europa neue Nationalstaaten entstanden, die alle ihre kulturelle Identität zu bestimmen suchten. Gerade vor dem Hintergrund der reichen deutschen Musikkultur: sollte es nicht möglich sein, eine gemeinsame Identifikation über alle Unterschiede hinweg zu schaffen?<sup>30</sup>

Denkbar war das nur, wenn es gelänge, eine gesellschaftliche Dynamik zu entfalten, in der überall musikalische Aktivitäten gefördert und weiterentwickelt werden. Wie das gelingen sollte, hatte Kestenberg in dem Abschnitt Musikpflege seines programmatischen Buches *Musikerziehung und Musikpflege* dargestellt. Es konnte nicht darum gehen, eine Musik für alle zu dekretieren. Stattdessen sollte überall da, wo Menschen Musik machten, über Förderung und Entwicklung nachgedacht werden. Die Chöre brauchten gut ausgebildete Chorleiter, die Laienmusiker Zugang zu Noten. Vor allem sollten Musikveranstaltungen für alle Menschen finanziell erschwinglich sein, ob Konzerte, Opern, Freiluftaufführungen.

der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung. Hofheim (Wolke) 1993, S. 266–269.

29 Phleps, Thomas: „Es geht eine helle Flöte...“ Einiges zur Aufarbeitung der Vergangenheit in der Musikpädagogik heute. *Musik & Bildung* 27. 6/1995, S. 64–74. Dort werden auch weitere Quellen aufgeführt.

30 1919 herrschte Konsens darüber, daß Musik eine spezifisch deutsche Kunst sei, die es besonders zu pflegen gelte. Es herrschte ferner Konsens darüber, daß es die Pflicht des Staates sei, diese Aufgabe zum Wohle eines erziehungs- und fürsorgebedürftigen Volkes zu erfüllen. Fontaine, Susanne: Leo Kestenberg als Musikpolitiker. A.a.O., S. 83. Über die differenzierte Position Kestenbergs unter den „damals vorherrschenden nationalen Orientierungen“ Schenk, Dietmar: Kestenbergs Universalismus und das Europa der Nationen. Zum Vortrag „Musik über den Völkern“ anlässlich der Frankfurter Musikausstellung 1927. In: F. Brusniak/D. Sagrillo: Vom erste Internationalen Kongress der Gesellschaft für Musikerziehung in Prag 1936 bis 2016. Kongressbericht Würzburg 2016. Weikersheim (Margarf) 2018. S. 23–36.

Ein Beispiel für seinen praktischen Zugriff: Die Gemeinden sollten sich um das Musikleben kümmern. *Dazu gehört eine fachmännisch geleitete Stelle, die sich lediglich mit diesen künstlerischen und organisatorischen Plänen beschäftigt. Ist ein solches Musikdezernat in den Stadtgemeinden geschaffen, so wird sich die Musikpflege schnell regulieren und im Sinne der aktiven Mitarbeit aller Klassen und Bildungskreise ermöglichen lassen.*<sup>31</sup>

Natürlich braucht es dazu Notenmaterial. Darum plädierte Kestenberg für die Erstellung von Urtextausgaben<sup>32</sup>, für die Fortführung der Editionsreihe „Denkmäler Deutscher Tonkunst“, für die Zusammenstellung von Liederbüchern, wie sie vor dem 1. Weltkrieg mit den Kaiserliederbüchern begonnen worden waren, für die Sammlung von Volksliedern. Er dachte an die allgemeine Verfügbarkeit von Musikkritik, sprach sich für die Einrichtung von weiteren musikalischen Volksbibliotheken aus, wie sie von dem Musikkritiker Paul Masorp zuerst in München seit 1902 begründet wurden, schlug ergänzend andere Institutionen vor, die Noten sammeln und zur Verfügung stellen sollten.

Die allgemeine Zugänglichkeit der Musik für alle Klassen und Bildungskreise gehörte zu den wichtigsten Zielen Kestenbergs. Darum förderte Kestenberg die Einrichtung von Jugendmusikschulen und Volksmusikschulen, darum legte er so besonderen Wert auf die Qualität der Schulmusik; und darum forderte er für Konzerte eine Preisgestaltung, die jedem den Konzertbesuch ermöglichte. Dazu kam die Mitwirkung in den Bildungseinrichtungen, die aus der Arbeiterbewegung entstanden waren, die Reihe der Arbeiter-Konzerte, die Kestenberg in der Freien Volksbühne Berlin organisiert und wo er selbst Konzerte gegeben und Vorträge gehalten hatte. (Legendär wurden übrigens die Konzerte Arthur Schnabels, der dort vor tausenden Zuhörern sämtliche Beethoven-Sonaten spielte.<sup>33</sup>

### *Welche Musik?*

Um welche Musik ging es Kestenberg? Das Spektrum der Musik, für die er sich einsetzte, war bemerkenswert breit. *Pflicht der verantwortlichen Musiker ist es, allen Richtungen mit gleicher Liebe nachzugehen.*<sup>34</sup> Seine Pläne zielten auf eine professionelle Qualität der Musiker und natürlich auch der Musikerzieher. Die Enge des Musikbegriffes, den die Jugendmusikbewegung verfocht, machte sich Kestenberg nicht zu eigen. Aber er sah den pädagogischen Wert des geselligen Musizierens, die gemeinschaftsbildende Kraft der Laienmusik. So sorgte er da-

31 Kestenberg, Leo: Werke Bd. I, S.118

32 Kestenberg, Leo: Werke Bd. I, S. 123

33 Dümling, Albrecht: „Die Kunst dem Volke!“ Kestenberg als Konzertveranstalter an der Freien Volksbühne. In S. Fontaine/U. Mahlerl/ D. Schenk/Th. Weber-Lucks: Leo Kestenberg. A.a.O. S. 42–43.

34 Kestenberg, Leo: Werke Bd. I, S. 103

für, dass Repräsentanten der Jugendmusikbewegung auf die bisher erstarrte, unlebendige Schulmusik Einfluss gewinnen konnten. Mit ihnen hoffte er auf ein schulisches Leben, das von Musik erfüllt und durchdrungen ist.

Er sah, dass aus der Jugendmusikbewegung Musik des 16. und 17. Jahrhundert wieder entdeckt wurde. Alte Instrumente, wie die Laute, das Cembalo, die Blockflöte und andere erlebten eine Renaissance. Im Umfeld der Jugendmusikbewegung entstanden daneben auch neue Kompositionen, nicht zuletzt Lieder, die das Volksliedgut bereichern sollten.

Chöre pflegten ihre eigenen, ganz anderen Traditionen. Das war bei dem bürgerlichen Deutschen Sängerbund, der nur Männerchöre zuließ, oft noch der Liedertafelstil. Die Chöre des Arbeiter-Sängerbundes hatten lange „Tendenzlieder“ gepflegt. Da es hier gemischte Chöre gab, konnten sie auch große Konzertliteratur aufnehmen, z.B. Händels Messias. Kestenberg, in Berlin Leiter eines der größten Arbeiterchores<sup>35</sup>, schuf einen gemeinsamen organisatorischen Rahmen für die verfeindeten Chorverbände, ließ gemeinsame Chorleiterschulungen organisieren und förderte die Zusammenarbeit der Schulen mit örtlichen Chören.

Er selbst als Konzertpianist war mit klassischer und romantischer Musik aufgewachsen. Aber bei seinem Lehrer Busoni hatte er eine Aufgeschlossenheit für neue Musik gelernt. Nun konnte er Einfluss nehmen auf die Ernennung von Professoren. Ferruccio Busoni, Franz Schreker (zugleich als Direktor der Musikhochschule), Arnold Schönberg, aber auch den Konservativen Hans Pfitzner holte er nach Berlin, unterstützte den Plan Schünemanns, Paul Hindemith als Professor an der Hochschule für Musik in Berlin zu gewinnen. Alban Berg lehnte zu seinem Bedauern eine entsprechende Anfrage ab.<sup>36</sup> Übrigens: Als der Direktor der Hochschule, Schreker, ein öffentliches Konzert mit dem Vierteltonquartett seines Schülers Alois Hába<sup>37</sup> untersagte, vermittelte Kestenberg einen Kompromiss, so dass wenigstens eine geschlossene Veranstaltung innerhalb der Hochschule stattfand.

Er förderte das „Experiment Krolloper“<sup>38</sup>, eine Oper, die unter der Leitung Otto Klemperers nicht nur das Standardrepertoire präsentierte, sondern mit Inszenierungen von Strawinsky, Schönberg, Hindemith, Ernst Křenek, Mau-

35 Brusniak, Friedhelm: New perspectives of Kestenberg-research: the significance of „Chorgesangwesen“ in the life and work of Leo Kestenberg (1882–1962), in: Music Education in Continuity and Breakthrough: Historical Prospects and Current References in a European Context. Proceedings of the International Conference Słupsk, Poland, October 16-18, 2014. Ed. by Jarosław Chaciński and Friedhelm Brusniak. Słupsk 2016. S. 247-256. Hier: S. 250

36 Schenk, Dietmar: Die Hochschule für Musik zu Berlin. A.a.O. S. 154.

37 Schenk, Dietmar: Die Hochschule für Musik zu Berlin. A.a.O. S. 148.

38 Curjel, Hans: Experiment Krolloper 1927-1931. Aus dem Nachlaß herausgegeben von Eigel Krutge. München (Prestel) 1975. Schenk, Dietmar: Als Berlin leuchtete, a.a.O. S. 113-116.

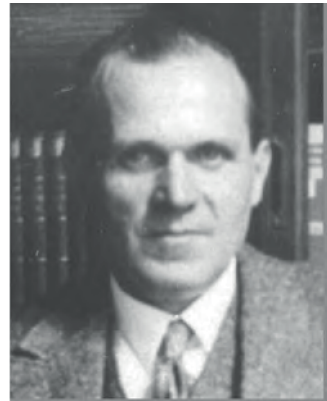


rice Ravel, Darius Milhaud, Kurt Weill, Leoš Janáček weit über die Grenzen Deutschlands hinaus Aufmerksamkeit erregte.

Nicht aufgeschlossen war er gegenüber kommerzieller Unterhaltungsmusik. Er wollte, dass in großen und mittleren Städten Kapellen ins Leben gerufen werden. *Damit würden die Musiker aus der Lohnarbeit in Kaffees und Kinos befreit, die sie unter dem Zwang der Not haben aufnehmen müssen.*<sup>39</sup> Er schloss sich der weitverbreiteten Klage über musikalischen „Schmutz und Schund“ an, auch wenn er sich ausdrücklich gegen die Verbotsforderungen aussprach<sup>40</sup>, die damals erhoben wurden. In den Zusammenhang gehört auch Kestenbergs Kritik an Verlagen<sup>41</sup> und Konzertagenturen<sup>42</sup>. Die musikalische Qualität war nicht das entscheidende Kriterium. Wo Kestenbergs Menschen sah, deren musikalische Fähigkeiten entwickelt werden könnten, sprach er sich für eine Unterstützung und Förderung aus. Aber er lehnte ab, dass die Musik kommerziellen Interessen untergeordnet wird.

### *Musik und Technik*

Einer der wichtigsten Vertrauten Kestenbergs war der schon erwähnte Georg Schünemann (1883–1945)<sup>43</sup>, der Stellvertretende Direktor der Musikhochschule. Hier wurde eine sogenannte „Rundfunkversuchsstelle“<sup>44</sup> eingerichtet, an der wegweisende Entwicklungen der elektronischen Musik entstanden, am bekanntesten ist das Trautonium, ein Vorläufer des Synthesizers, mit dem Hindemith und die damaligen Studenten Harald Genzmer und Joseph Tal<sup>45</sup> kompositorisch experimentierten und das vor allem von Oskar Sala weiterentwickelt und später weltweit bekannt gemacht wurde.



Mit Schünemann, den Kestenbergs schon als Berater bei der Vorbereitung seiner Programmschrift *Musikerziehung und Musikpflege* hervorgehoben hatte,

39 Kestenbergs: Werke Bd. I, S. 113.

40 A.a.O. Bd. II,1. S. 399

41 A.a.O. Bd. I, S. 105-106.

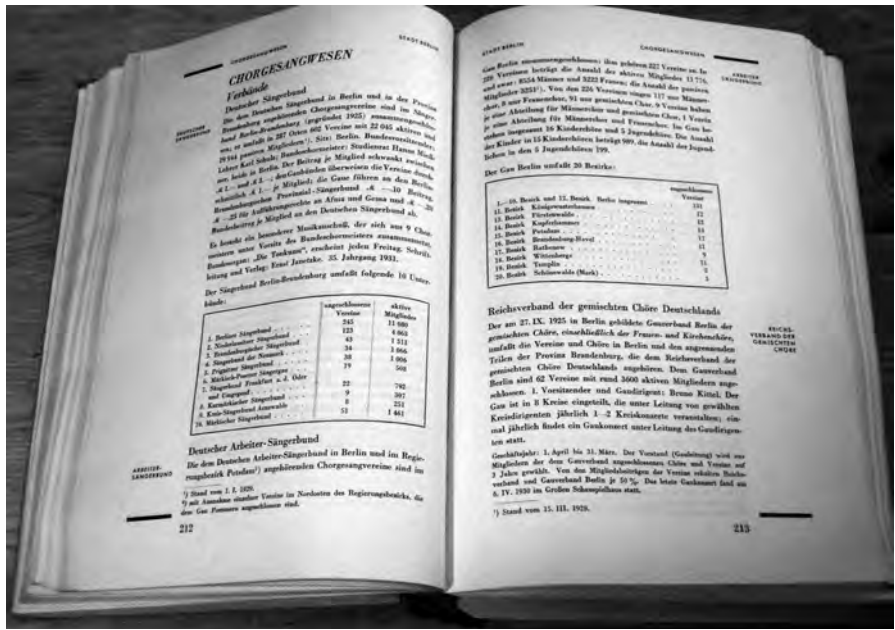
42 A.a.O. Bd. I, S. 99.

43 Der umfangreiche Briefwechsel zwischen Kestenbergs und Schünemann (dessen Briefe leider nicht erhalten sind) begleitet die gesamte Weimarer Zeit und zeigt deren intensive Zusammenarbeit und ihren regen Gedankenaustausch. Vgl. Kestenbergs: Werke Bd. III, 1, S. 99-297.

44 Schenk, Dietmar: Leo Kestenbergs und die Zwanziger Jahre. Neue Musik, Kroll-Oper, Rundfunkversuchsstelle und anderes. In: D. Sagrillo/A. Nitschké/Fr. Brusniak (Hg.): Leo Kestenbergs und musikalische Bildung in Europa, a.a.O. S. 259-285, hier: S. 275-276.

45 Tal, Josef: Der Sohn des Rabbiners. Ein Weg von Berlin nach Jerusalem. Berlin (Quadriga) 1985, S. 127.

bereitete Kestenberg 1930 die Herausgabe eines Sammelbandes zu dem Thema „Kunst und Technik“ vor, ein Thema, das Kestenberg seit langem interessiert hatte. Er hielt Vorträge über den damals neuen Tonfilm, über Musik im Rundfunk. Er ließ im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht eine Prüfstelle für Schallplatten einrichten, die regelmäßig Verzeichnisse von Schallplatten herausgab, die für den Unterricht geeignet sind. Schon vorher hatten sich er und Schünemann erfolgreich für die Integration des Phonogramm-Archivs in die Musikhochschule eingesetzt.<sup>46</sup>



Die Breite seines Musikverständnisses zeigte sich noch in anderer Weise. Ende der Zwanzigerjahre beauftragte er Ellen Annemarie Beidler, geb. Gottschalk (1903–1945) und Franz Wilhelm Beidler (1901–1981), das „Archiv der deutschen Musikorganisation“ aufzubauen.<sup>47</sup> Das „Erste Jahrbuch“ des Archivs entstand 1931, das auf 1924 Seiten möglichst umfassend alle Musikorganisationen, Musikvereine, Liebhaberorchester, Opern, Theater, Musikantengilden, weltliche und Kirchen-Chöre darstellte und ihre Aktivitäten, Konzerte u.ä. der letzten Jahre benannte. Kestenberg hat es eine „Musikalische Volkszählung“<sup>48</sup>

46 Kestenberg, Leo: Werke Bd. III,1, S.120. Die Finanzierung erwies sich allerdings als unzureichend. Hierzu: Schenk, Dietmar: Die Hochschule für Musik zu Berlin. A.a.O. S. 251–255.

47 Naegele, Verena/Ehrismann, Sibylle: Die Beidlers. Im Schatten des Wagner-Clans. Zürich (Rüfer&Rupp) 2013, S. 124–127.

48 Kestenberg: Werke, Bd. II, S. 485.

genannt. Er schrieb dazu: *Hier soll nur alles förmlich ‚eingefangen‘ werden, was als Musik im westeuropäischen Sinn überhaupt noch anzusprechen ist, unabhängig von den Klangmitteln, der Qualität, der Art und Beschaffenheit.*<sup>49</sup>

Ein zweites Jahrbuch kam nicht mehr zustande. Noch vor 1933 wurde die Preußische Landesregierung gestürzt. Die Regierung des Reichskanzlers Franz von Papen übernahm die Regierungsgewalt, die noch am selben Tag dem Reichswehrminister übertragen wurde. Die Kunstabteilung des preußischen Kultusministeriums verlor ihre Selbständigkeit<sup>50</sup>, Leo Kestenberg wurde am 1. Dezember 1932 in den einstweiligen Ruhestand versetzt. Kurz darauf kamen die Nationalsozialisten an die Macht. Die persönlichen Angriffe auf Kestenberg, den Sozialisten und Juden zwangen ihn, am 23. März 1933, „überstürzt“<sup>51</sup> nach Prag abzureisen.

### *Prag und Tel Aviv – Streiflichter*

Auch hier entfaltete er wie später in Tel Aviv sofort eine umfangreiche Tätigkeit. Die Zeit reicht nicht, an dieser Stelle näher darauf einzugehen. Aber zwei wichtige Ereignisse schließen unmittelbar an seine musikpädagogischen Initiativen an und sollen nicht unerwähnt bleiben. Von Prag aus organisierte Kestenberg einen großen internationalen Kongress, zu dem zwar niemand aus Deutschland anreisen durfte, der aber von über 700 Delegierten und Teilnehmern, meist aus den europäischen, aber auch einigen außereuropäischen Ländern besucht wurde.<sup>52</sup> Die „Internationale Gesellschaft für Musikpädagogik“ wurde somit zum Vorläufer der heutigen ISME, der International Society for Music Education, die denn auch bei ihrer Gründung 1953 Leo Kestenberg zu ihrem Ehrenpräsidenten wählte.<sup>53</sup>

Eine wesentlich kleinere Konferenz fand 1938 in der Schweiz statt. Kestenberg, der sich immer für die Rhythmik im Sinne Jaques-Dalcrozes einsetzte, hatte Gelegenheit, die Arbeit Mimi Scheibblauers kennenzulernen, die sich nach ihrer Ausbildung bei Jaques-Dalcroze ganz auf die Verbindung von Rhythmischer Gymnastik mit heilpädagogischer Arbeit konzentrierte. Wie in einer damals sogenannten „Taubstummenanstalt“ Kinder über Vibrationen verschiedene Klänge erlebten und grafisch umsetzten, beeindruckte ihn tief.<sup>54</sup> So

49 Kestenberg: Werke, Bd. II,1, S. 452

50 Schenk, Dietmar: Als Berlin leuchtete. Kunst und Leben in den Zwanziger Jahren. Göttingen (Franz Steiner) 2015, S.165.

51 Gruhn, Wilfried: Wir müssen lernen, in Fesseln zu tanzen. A.a.O., S. 145.

52 Kestenberg: Werke, Bd. I, S. 223–227, sowie Vlhová-Wörner, Hana/Wörner, Felix: Leo Kestenberg und die Prager Gesellschaft für Musikerziehung. In Fontaine u.a.: Leo Kestenberg. Musikpädagoge und Musikpolitiker in Berlin, Prag und. Tel Aviv. a.a.O., S. 205–243, hier: S. 226–228.

53 Kestenberg: Werke Bd. I, S. 332 – vgl. die Anmerkung Gruhns mit dem Hinweis, dass die Wahl wegen eines Formfehlers 1955 wiederholt werden musste.

54 Kestenberg: Werke Bd. I, 329–330

wurde der Kongress zum Thema „Musik und Heilpädagogik“ an verschiedenen Schweizer Einrichtungen durchgeführt, die musikalische Arbeit für Menschen mit Behinderung machten. Es war der allererste internationale Kongress zur Heilpädagogik überhaupt. Und wie fortschrittlich das damals war, mag man daran ablesen, dass die Schweizer Tonkünstler-Vereinigung zur Mitarbeit an diesem Kongress nicht bereit war.<sup>55</sup>

### *Wozu die Auseinandersetzung mit Kestenbergs Ideen in der Weimarer Republik heute?*

Wir müssen uns generell vor dem Missverständnis hüten, ein Autor aus vergangenen Zeiten sei „aktuell“, so als spräche er zu uns. Bei Kestenberg erkennen wir das bereits an seiner Sprache, der Sprache seiner Zeit, die überschwänglicher war und weniger nüchtern als unsere. Doch vielleicht täuschen wir uns auch mit dem Begriff ‚nüchtern‘, weil wir uns heute einfach an anderen Worten berauschen?

Was heute an Kestenberg beeindruckt, ist 1. sein umfassender Reformansatz. Während wir uns an Nischen erfreuen, in denen interessante Projekte erfolgreich umgesetzt werden, interessierten ihn Zusammenhänge.

Einzelne musikdidaktische Ansätze gab es ja auch zu seiner Zeit: Tonika-do, Rhythmik, Improvisation, Stimmbildung – Kestenberg schlägt vor, jede Einseitigkeit zu vermeiden und alles, was für das Erleben und das Verstehen von Musik bedeutsam werden kann, einzubeziehen. Selbsttätigkeit im Musikunterricht und die Vorbereitung auf einen gemeinsamen Opernbesuch schließen sich ja nicht aus.

Kestenberg unternahm es nicht, den systematischen Zusammenhang aller Bereiche abzuleiten, die er als Bestandteile seines Reformwerks ansah. Er hätte es vielleicht auch nicht gekonnt, denn er war kein bedeutender Theoretiker. Aber er gab den Anspruch nicht auf, dass diese Zusammenhänge herzustellen seien. Dieser Impuls steht hinter seinem beeindruckend umfassenden Reformwerk. So bleibt er, bei allem Pragmatismus, der Visionär und Anreger, der bis heute faszinieren und inspirieren kann.

Ganz konkret scheint mir 2. in unserer musikpädagogischen Praxis das Pendel zu einseitig auf die Seite des Erlebens auszuschlagen.<sup>56</sup> Aus meiner impro-

55 Eschen, Andreas: Leo Kestenberg als Initiator der Internationalen Arbeitskonferenz für Musikerziehung und Heilpädagogik in der Schweiz 1938 und ihre Bedeutung für inklusive Musikpädagogik. In: D. Sagrillo/A. Nitschké/Fr. Brusniak (Hg.): Leo Kestenberg und musikalische Bildung in Europa. Weikersheim (Margraf) 2016, 63–94, hier S. 71.

56 *Leider ist solcher schlechte Professionalismus im Ausbildungswesen sehr erfolgreich; mitunter scheint er sogar der sicherste Weg zu einem Studienplatz an einer Hochschule zu sein. Ich empfinde es allerdings als katastrophal, wenn makellos gestylt spielende Jungvirtuosinnen bei Aufnahmeprüfungen für ein musikpädagogisches Studium (Berufsperspektive: Lehrer an einer Musikschule) mit einfachen*

visatorischen Erfahrung heraus bin ich der Überzeugung, dass Musik verstehen und Musik erleben keine Alternative sein muss und dass es sehr viele Übergänge zwischen kognitiver, intuitiver, leiblicher Musikwahrnehmung gibt. Die Erinnerung an die Kestenbergreformen kann hier Einseitigkeit überwinden helfen.

Faszinierend finde ich 3. auch seine Bereitschaft, aus den unterschiedlichsten Richtungen zu lernen. Ihn schreckten die Gegensätze zwischen den verschiedenen Positionen nicht, und er fand in jedem Lager wichtige Ratgeber. Ein entscheidendes Merkmal Kestenbergschen Denkens ist die Fähigkeit, Positionen als Momentaufnahmen von Prozessen wahrzunehmen und in ihnen Entwicklungsmöglichkeiten zu erblicken.

Erlauben Sie mir in diesem Zusammenhang einen Exkurs. Der Indische Soziologe Anil Bhatti, Professor Emeritus am Centre of German Studies der Nehru Universität Neu-Delhi, hat über die kulturelle Bedeutung von ‚Ähnlichkeit‘ geforscht. Er schreibt:

*Der Ähnlichkeitsgedanke und die Sicht auf Überlappungen sind geeignet, starre Dichotomien und kulturelle Hierarchisierungen aufzulösen. Es geht hier allerdings nicht so sehr um die Gedanken des Dazwischen [...] oder der Hybridität. Dies wären Zustandsbegriffe: Verstanden als kulturelle Praxis, liegt die Bedeutung des Ähnlichkeitsdenkens darin, dass es gesellschaftliche Prozesse markiert. Es geht um einen Bewegungsbegriff, der eine Gegenbewegung zu der dominanten Hermeneutik des Eigenen und Fremden konzipiert.<sup>57</sup>*

Das erscheint mir umso bedenkenswerter, weil wir heute so sehr über gesellschaftliche Gegensätze klagen.

4. Der Gemeinschaftsbegriff zur Zeit der Weimarer Republik ist für uns befremdlich geworden. Jedoch haben wir Anlass, über das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft erneut nachzudenken. Ich will das an einigen Beispielen erläutern. Im pädagogischen Projekt der „Selbsttätigkeit“, des Eigenschöpferischen wurde die individuelle Persönlichkeit des Schülers respektiert. Zugleich zielte der Gemeinschaftsgedanke darauf, *den Persönlichkeitskult der letzten Jahrzehnte [...] einer Zeit, die wirtschaftlich im Manchestertum ihren Ausdruck findet<sup>58</sup>* zu überwinden. Statt vom Manchesterkapitalismus sprechen wir vom Neoliberalismus.

Zu Jödes Zeiten einigten sich die Volks-Musikschulen mit den Privatmusiklehrern darauf: *daß das Instrumentalspiel lediglich soweit getrieben wird,*

*Aufgaben in Musiklehre überfordert sind oder – noch schlimmer – auf Fragen nach der Eigenart der gespielten Musik, nach Interpretationsproblemen oder Vermittlungsmöglichkeiten völlig konsterniert reagieren.“* Mahlert; Ulrich: Einige Gedanken über Bildung und Unterricht. in: *Üben & Musizieren* 9 (1992, Heft 1), S. 11–18; *Üben & Musizieren* 39 (2022, Heft 3), S. 6–11, hier S. 10

<sup>57</sup> Bhatti, Anil: Ähnlichkeiten/Similarities. Vorläufige Überlegungen zu einem Suchbegriff. In: A. Bhatti/D. Kimmich (Hg.): *Ähnlichkeit. Ein kulturtheoretisches Paradigma*. Konstanz University Press, 2015, S. 18–19.

<sup>58</sup> Kestenberg: *Werke*, Bd. I, S. 105



Der Hauptvorstand des R. D. T. M. veröffentlicht hiermit die nachstehende

## „Vereinbarung“

Auf Grund der Verhandlungen vom 19. Januar 1927 im „Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung“ ist durch die gewählte Kommission folgende „Vereinbarung“ getroffen und unter dem 24. Februar 1927 unterzeichnet worden:

1. Die Leiter der Volksmusikschulen verpflichten sich, in neu herauszugehenden Prospekten zum Ausdruck zu bringen, daß ihre Erziehungsstätten nicht Einrichtungen im Sinn der Musikschulen sind, sondern daß im Mittelpunkt ihrer Arbeit der **Singkreis** steht, und daß das Instrumentalspiel lediglich soweit getrieben wird, wie es im Dienste der Jugendbewegung als einer Singbewegung nötig ist. Ein Instrumentalunterricht im Sinne der Konservatoriumsausbildung wird **nicht** erteilt, vornehmlich liegt eine solistische Ausbildung im Klavierspiel nicht im Rahmen der Arbeit. Daher wird in den Volksmusikschulen Klavierunterricht **überhaupt nicht** gegeben. Auch solche Schüler der Volksmusikschulen, die in den übrigen Instrumentalfächern eine weitergehende Ausbildung erstreben, sollen an Mitglieder des R. D. T. M. (Privatlehrer oder Musikschulen) durch die Ortsgruppenleitung oder durch die Stellenvermittlung gewiesen werden.

1. Die Leiter der Volksmusikschulen verpflichten sich, die Honorar-Vorschriften des „Reichsverbandes Deutscher Tonkünstler und Musiklehrer“ E. V. zur Durchführung zu bringen. Dasselbe gilt für die Vorschriften für die Ferienbezahlung und für die von den „Vereinigten Musikpädagogischen Verbänden“ getroffenen Tarifvereinbarungen (Lehrerhonorare).

3. Die Leiter der Volksmusikschulen verpflichten sich, bei ihrem Unterrichtsbetrieb die Vorschriften des Preussischen Erlasses vom 2. Mai 1925 zu erfüllen. Sie sind bereit, Lehrkräfte, die sich für die Arbeit an den Volksmusikschulen eignen, aus dem Mitgliederkreis des R. D. T. M. anzustellen. Auch empfehlen sie den an Volksmusikschulen tätigen Lehrkräften und ihren Leitern die Erwerbung der Mitgliedschaft des R. D. T. M. Die Vorschriften des Erlasses, bezw. die Vereinbarungen der „Vereinigten Musikpädagogischen Verbände“, über die Schülerzahl in den einzelnen Unterrichtsständen haben für die Volksmusikschulen dieselbe Gültigkeit, wie für die Musikschulen der Verbände.

1. Der „Reichsverband Deutscher Tonkünstler und Musiklehrer“ E. V. verpflichtet sich, in seinen Kreisen auf den Wert und die Bedeutung der Jugendbewegung hinzuweisen, und sucht durch den Zusammenschluß mit den Führern und Lehrern der Volksmusikschulen Fragen der Musikerziehung in gegenseitigem Einvernehmen auch durch Staat und Behörden verdient.

2. Der R. D. T. M. erkennt an, daß die Erfassung und Zusammenfassung weiter Volkskreise, vornehmlich der unbenutzten Schichten der Bevölkerung, zu Singkreisen und zu einer allgemeinen musikalischen Erziehung in den Volksmusikschulen eine Kultur Aufgabe von hoher Bedeutung für unser stark gefährdetes Musikleben ist, die nicht nur die Beachtung und Förderung durch den Berufsstand der Musikerzieher, sondern verdient.

3. Nach Aufklärung vieler Mißverständnisse und nach Schaffung aller Voraussetzungen für eine fruchtbringende Zusammenarbeit wird der R. D. T. M. bemüht sein, Angriffe gegen die Jugendbewegung, soweit sie sich nicht auf streng sachlichen künstlerischen, pädagogischen oder wissenschaftlichen Gebiet bewegen, zu unterbinden. Die Vereinbarung wird in der Deutschen Tonkünstlerzeitung und in der Musikantengilde bekanntgegeben.

Arnold Ebel, Stadt, Musikdirektor Carl Holtschneider,  
Professor Fritz Jöde, Musikdirektor Max Pohl,  
Dr. Hermann Reichenbach, Professor Dr. Georg Schönemann.

Die obige „Vereinbarung“ ist nach vorheriger Kenntnis vom Obmann des Beirats, Prof. H. W. v. Waltershausen gutgeheißen und von weiteren 26 Mitgliedern der Gesamtvorstände des R. D. T. M. und der Berliner Ortsgruppe geprüft und anerkannt.

Der Hauptvorstand des R. D. T. M.  
Die Vorsitzenden: Arnold Ebel, Maria Leo, Willy Rott.

wie es im Dienste der Jugendbewegung als einer Singbewegung nötig ist. [...] Daher wird in den Volksmusikschulen Klavierunterricht überhaupt nicht gegeben.<sup>59</sup> Im Laufe der Zeit wandelte sich in den Musikschulen das Gemeinschaftliche Musizieren vom Hauptbestandteil in eine obligatorische Ergänzung, später wurde die Teilnahme *freiwillig aber erwünscht*.<sup>60</sup> Mittlerweile ist es ein Zusatzangebot für einen kleinen Teil der Schüler. Wie weit das Pendel ins andere Extrem umgeschlagen ist, zeigt ein Projekt „Musikalische Schule“, das von der Barenboim-Stiftung unterstützt wird. In einer Berliner Grundschule wurde in diesem Schuljahr eine musikbetonte Klasse eingerichtet, in der jedes Kind ergänzend zum allgemeinen Musikunterricht dreimal in der Woche für jeweils 15 Minuten Instrumentalunterricht erhält: ausschließlich Klavierunterricht.<sup>61</sup>

59 „Vereinbarung vom 24. Februar 1927, in: Deutsche Tonkünstler-Zeitung, XXV. Jg. 1927, S. 95

60 Hemming, Dorothea, Dokumente der Geschichte der Musikschulen (1902–1976), herausgegeben im Auftrag des Verbandes deutscher Musikschulen, Regensburg (Bosse) 1977, S. 266.

61 Der Tagesspiegel 28.9.2021, S. 26.

Wir beobachten einen Mentalitätswechsel, eine schon lange währende Tendenz, aus Gruppen und Gemeinschaften herauszutreten. Hinter dieser Entwicklung steht nicht nur neoliberaler Geist, sondern auch die historische Erinnerung an die totalitären Schrecken, die sich mit dem Begriff der ‚Volksgemeinschaft‘ verbanden. Heute ist mit den Begriffen des Authentischen und der Selbstverwirklichung das Individuum in unseren Fokus gerückt. Welche gesellschaftlichen Prägungen dahinterstehen, gerät nur dann ins Blickfeld, wenn man wieder beobachtet, wie sich in unserer individuellen Förderung dann doch meistens eine bestimmte Oberschicht reproduziert. Wie ideologisch verengt unser individualistisches Selbstbild ist, zeigt sich in globalem Zusammenhang dort, wo die Menschen kollektiv handelnd das Weltklima verändern. Kein Individuum intendiert es, doch das Kollektiv tut es.

Vielleicht wäre es gar nicht schlecht, den Zusammenhang herzustellen: gesellschaftliches Handeln als Teil individueller Entwicklungen und individuelles Handeln als Teil gesellschaftlicher Entwicklungen zu verstehen. Dann könnte man sich einen neu verstandenen Gemeinschaftsbegriff wieder aneignen, der die gesellschaftliche Vielfalt und Dynamik respektiert. Führen wir uns vor Augen: Auch die Pluralität der Musiken, die wir heute erleben, ist ein Indikator für die gemeinschaftsbildende Wirkung von Musik.

Karl-Heinz Simon

## Nichts geht mehr – oder doch?

Wege zu schmerzfreiem Klavierspiel

*Ein Blick in die Lehrpraxis*

Wie in anderen Beiträgen dieses Tagungsbandes anklingt, kann Musik persönliche Krisen oder Krisen in der Welt nicht direkt lösen, sie kann uns aber über sie hinweghelfen oder leichter ertragen lassen. Das Musizieren selbst kann uns aber auch in große Krisen stürzen. Das wird das Thema des folgenden Beitrags sein.

Bei den Vorbereitungen zu meinem Beitragsthema „Musik und Krise“ bin ich zu dem Schluss gekommen, dass wohl die schlimmsten Krisen diejenigen sind, die Musizierwillige am Musizieren hindern. Die Ursachen für solche Krisen können natürlich sehr vielfältig sein. In diesem Beitrag liegt der Fokus auf durch das Musizieren selbst ausgelöste Schmerzen, die das Spiel beeinträchtigen oder ganz unmöglich machen.

Da diese Fälle nicht selten auftreten und ich in meiner Lehrtätigkeit immer wieder damit konfrontiert bin, möchte ich einige Erfahrungen aus meiner Praxis vorstellen. Meine Lösungsansätze stellen nicht den Anspruch auf Allgemeingültigkeit. Vielmehr sind sie als Vorschläge zu verstehen, wie Lernende den Weg zum schmerzfreien Spiel finden können.

### *Was sind Schmerzen und wie entstehen sie?*

Nach der aktuellen Definition der Internationalen Vereinigung für Schmerzforschung (IASP – International Association for the Study of Pain) ist Schmerz „[a]n unpleasant sensory and emotional experience associated with, or resembling that associated with, actual or potential tissue damage“, also ein unangenehmes Sinnes- und Gefühlserlebnis, welches mit einer tatsächlichen oder potentiellen Gewebeschädigung verknüpft ist<sup>1</sup>.

Diese sehr allgemeine Definition wird durch sechs Zusätze ergänzt, von denen drei für die folgenden Überlegungen von besonderer Relevanz sind:

1. Schmerz ist immer eine persönliche Erfahrung, die in unterschiedlichem Maße von biologischen, psychologischen und sozialen Faktoren beeinflusst wird.

<sup>1</sup> <https://www.iasp-pain.org/publications/iasp-news/iasp-announces-revised-definition-of-pain/>; letzter Aufruf 15.2.2023. S. auch <https://www.thieme-connect.com/products/ejournals/abstract/10.1055/a-1327-0282?device=desktop&innerWidth=412&offsetWidth=412>; letzter Aufruf 18.3.2023.



2. Jeder Mensch erlernt durch die Erfahrungen, die er im Leben macht, sein persönliches Schmerzkonzept.
3. Obwohl Schmerzen im Allgemeinen eine Anpassungsreaktion hervorrufen, können sie sich nachteilig auf die Funktion und das soziale und psychologische Wohlbefinden eines Menschen auswirken.

Auslöser für Schmerzen können z. B. mechanische oder thermische Einwirkungen auf den Körper sein, d. h. Traumata, die zu inneren und äußeren Verletzungen wie Verbrennungen, Knochenbrüchen, Bänderrissen oder Schnitt- und Platzwunden führen können.

Ebenso können Schmerzen auch verzögert nach Be- bzw. Überlastungen entstehen, die jedem als in der Regel harmloser Muskelkater bekannt sind. Die winzigen in der Muskulatur entstandenen Risse heilen schnell und führen bei regelmäßigem Training zum Aufbau der Muskulatur.

Überlastungssyndrome entstehen dann, wenn das eben geschilderte Wechselspiel von minimalen Verletzungen und baldiger Regeneration aus dem Gleichgewicht gerät und die Belastungsgrenze wiederholt überschritten wird. Sie werden zunächst nicht unbedingt als schmerzhaft wahrgenommen und unterscheiden sich kaum von harmlosen Muskelkaterschmerzen. Der Schmerz kann sich also sprichwörtlich anschleichen, da Gegenmaßnahmen häufig zu spät eingeleitet werden.

Typische Ursachen für eine solche Schmerzprogression sind eine zu rasche Steigerung der Intensität, Dauer oder Übefrequenz, die dann durch technische Mängel, also eine physiologisch ungünstige Spielweise, begünstigt werden. Häufig betroffen sind Musiker\*innen mit hohem Selbstanspruch und einem Hang zur Perfektion, vor allem in der klassischen Musik, die eine textgetreue Ausführung verlangt und naturgemäß weniger Freiheiten bietet als improvisierte Musik.

Werden die zunächst oft nur leichten, kaum wahrnehmbaren Schmerzen ignoriert und die Belastung nicht deutlich reduziert, wird das betroffene Gewebe zunehmend geschädigt. Zudem lösen intuitiv herbeigeführte Schonhaltungen Störungen der Bewegungskoordination aus, was die Belastung weiter erhöht. Das Schmerzempfinden kann dann sehr schnell ansteigen und in ungünstigen Fällen nach drei bis fünf Monaten zu einer Chronifizierung des Schmerzes führen.

Ist es erst einmal zur Chronifizierung gekommen, befindet sich die Person bereits in einem Teufelskreis, da die Warnfunktion des Schmerzes verloren geht: Die Schmerzschwelle sinkt deutlich, die Nerven reagieren immer empfindlicher. Die Schmerzsignale bleiben auch dann bestehen, wenn nach Ausheilung der Verletzung oder Entzündung die physiologische Ursache für den Schmerz gar nicht mehr existiert. Es entwickelt sich ein sogenanntes Schmerzgedächtnis. Wir Lehrenden müssen uns dieser Tatsache bewusst sein: Schmerzen können

auch ohne akute physiologische Ursache real sein und die Betroffenen sowohl physisch als auch psychisch stark beeinträchtigen.

### *Wie entsteht beim Musizieren der Teufelskreis der chronifizierten Schmerzen?*

Diese Frage stellt sich für Betroffene fast immer erst dann, wenn es zu spät ist: Warum wurden die Warnsignale des Körpers nicht rechtzeitig erkannt und rechtzeitig Gegenmaßnahmen eingeleitet?

Wie oben bei den Zusätzen zur Schmerzdefinition der IASP bereits erwähnt, ist Schmerz eine persönliche Erfahrung, die neben rein physiologischen auch psychologische und soziale Faktoren hat. Daher nehmen wir Schmerz in unterschiedlichen Lebenssituationen auch unterschiedlich wahr. Zudem hat der Schmerz eine adaptive Wirkung, wir gewöhnen uns nach und nach an ihn, was zu einer Verminderung der Schmerz Wahrnehmung führt.

Typische Lebenssituationen, in denen wir Schmerzsignale nicht wahrnehmen oder ignorieren, sind Phasen, in denen wir unter Druck stehen, z. B. vor Prüfungen, Wettbewerben oder Konzerten. In solchen Situationen nehmen wir u. U. auf kleine „Wehwechen“ keine Rücksicht und nehmen uns bestenfalls vor, uns nach dem wichtigen Ereignis Zeit für die Regeneration zu nehmen.

Wie bereits erwähnt, ist das Schmerzempfinden subjektiv und wird durch verschiedene Faktoren beeinflusst. Neben der Ausschüttung von Adrenalin und Noradrenalin in Stresssituationen kann auch die Ausschüttung von Endorphinen in Glücksmomenten beim Musizieren zu einer Minderung des Schmerzempfindens beitragen. Diese schmerzhemmende Wirkung begünstigt ein Fortschreiten der Gewebeschädigungen, ohne dass uns das bewusst wird.

Die Belastungsgrenzen werden also aus ganz unterschiedlichen Gründen entweder gar nicht wahrgenommen oder zu lange ignoriert.

Haben sich die Schmerzen aufgrund fortgeschrittener Schädigung des Gewebes erst einmal etabliert, führt Angst vor eventuellen Konsequenzen oder Scham, über das Problem zu sprechen, zu einer emotionalen Gegenreaktion, die das Schmerzempfinden wiederum verstärken kann.

So berichtete mir eine neue Studentin, dass sie ihre Schmerzen in der Vergangenheit erst richtig wahrgenommen habe, als „nichts mehr ging“. Nach mehreren Wochen Spielpause war das Spielen kleiner einstimmiger Tonfolgen für sie immer noch so schmerzhaft, dass der Weg zurück zu ihrem virtuoseren Repertoire unmöglich erschien.

## *Mögliche Wege aus dem Dilemma*

An vorderster Stelle steht selbstverständlich die ärztliche Behandlung akuter Verletzungen und Entzündungen, die nach Möglichkeit gänzlich ausheilen sollten. Die weitere Schmerzbehandlung mit eventueller Medikation geschieht ebenfalls unter ärztlicher Betreuung. Unterstützend können und sollten physiotherapeutische Behandlungen aufgenommen werden, die zur muskulären Lockerung bzw. Dehnung und zum schonenden Muskelaufbau führen.

Körperlehren, wie z. B. Alexandertechnik, Feldenkraismethode, Tai Chi oder Qi Gong, können helfen, Spannungszustände im Körper besser wahrzunehmen und steuern zu können. Ebenso unterstützend kann Ausdauersport, z. B. Joggen, wirken. Er senkt das Schmerzempfinden und kann auch den mit der Krise verbundenen negativen Stimmungen entgegenwirken (vgl. Altenmüller/Jabusch 2004).

Zudem ist es empfehlenswert, sich bereits früh an auf Musikermedizin spezialisierte Ärztinnen und Ärzte zu wenden. Wie an vielen anderen Hochschulen ist auch der Musikhochschule Dresden ein Musikermedizinisches Institut angeschlossen, dessen Leiter, Prof. Dr. Hans-Christian Jarbusch, die Studierenden und ich schon früh hinzuziehen können. Gemeinsam mit ihm entwickeln wir Wege aus dem Schmerz oder können oft schon im frühen Stadium langwierige Schmerzverläufe verhindern.

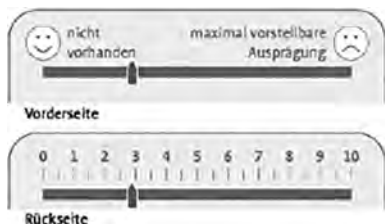
## *Aufgaben des Klavierunterricht zur Überwindung der Schmerzkrise*

Obgleich eine Selbstverständlichkeit, beginnt für mich die Bewältigung der Krise mit Bewusstsein und Empathie: In einer angenehmen Unterrichtsatmosphäre und durch einen empathischen Umgang mit den Betroffenen lassen sich Perspektiven aufzeigen und der Weg aus dem Schmerz unterstützend begleiten.

Dabei ist es auch wichtig, keine Erwartungen an einen Fortschritt zu stellen, geschweige denn, diese zu kommunizieren und damit Druck aufzubauen. Eher ist es häufig angezeigt, die Erwartungen der Betroffenen selbst zu dämpfen, da jede Form von innerem oder äußerem Druck kontraproduktiv ist. So müssen beide Seiten lernen, sich auch von längerem gefühltem Stillstand und auftretenden Rückschlägen nicht entmutigen zu lassen.

Wie bereits erwähnt, müssen alle Schmerzempfindungen ernst genommen und als real betrachtet werden, was nicht immer leicht ist. Denn in unserem Fall ist das Schmerzempfinden emotional mit dem Klavierspiel verknüpft und es kann sein, dass wesentlich anstrengendere Belastungen im Alltag oder sogar beim Sport keine Schmerzen auslösen. Auch gibt es Fälle, in denen die Schmerzen willkürlich wandern, was eine Folge der Chronifizierung von Schmerzen sein kann.

In meinem Unterricht hat sich die Verwendung einer Schmerzskala als hilfreich erwiesen. Sie erfordert zunächst etwas Übung, unterstützt aber dabei, den individuell empfundenen Grad des Schmerzes einzuordnen und damit klarer zu benennen.<sup>2</sup>



Auf der Skala von 0 bis 10 in diesem Beispiel beurteilt die betroffene Person ihren Schmerz. Dabei steht Grad 1 für kaum wahrnehmbare und 10 für die stärksten vorstellbaren Schmerzen. Daneben gibt es Skalen mit anderen Darstellungsformen, wie der Darstellung mit traurigen und fröhlichen Smileys.

Neben dem Einsatz in der akuten Schmerzkrise verwende ich die Schmerzskala auch zur gemeinsamen Retrospektion. Dabei zeigt sich nicht selten, dass Lernende ihre Schmerzen, die sie noch ignoriert haben, rückblickend mit einem Skalenwert von 5 bis 6 bewerten, während in der Rekonvaleszenzphase schon ein Schmerz mit dem Grad 2 Angst und Unsicherheit auslösen kann.

Darüber hinaus empfiehlt die Schmerzmedizin die Führung eines Schmerztagebuchs, in dem allgemein Schmerzgrade, aber auch vermutete Zusammenhänge zwischen Tätigkeiten (nicht nur am Klavier), allgemeiner Verfassung oder sonstigen eventuellen Ursachen, wie z. B. Ernährung, Schlafqualität etc., und dem Schmerzempfinden dokumentiert werden.<sup>3</sup>

Hat die betroffene Person eine gewisse Sicherheit im Umgang mit der Skala und der Einordnung der Schmerzen erworben, kann sie im Verlaufe der Rekonvaleszenz hin und wieder leichte Schmerzen bis Grad 2 ignorieren, um die Überempfindlichkeit bei chronifizierten Schmerzen zu reduzieren und das Schmerzgedächtnis zu löschen. Es ist eine wichtige Erfahrung, die Angst vor den Schmerzen zu überwinden und dem eigenen Spiel wieder zu vertrauen. Das Ignorieren der leichten Schmerzen sollte aber ausschließlich im Unterricht stattfinden, wenn die Spielbewegungen überwacht werden können und sie keine physiologische Ursache für den Schmerz darstellen. Bis dahin ist es aber oft ein langer Weg und Schmerzfreiheit ist daher das primäre Ziel.

<sup>2</sup> <https://www.pschyrembel.de/assets/image~12417500~webImage~e68378a5-b991-4c56-a05f-631031f82e5c.gif>; letzter Aufruf 18.03.2023

<sup>3</sup> <https://schmerzliga.de/ewhijaja/2019/05/Schmerztagebuch.pdf>; letzter Aufruf 18.03.2023

Um Schmerzen nach Möglichkeit gar nicht erst entstehen zu lassen, werden Spiel- bzw. Übepläne mit sehr kurzen Spielphasen erstellt. Diese Spielphasen können zu Beginn sogar unterhalb einer Minute liegen und sollten von langen Pausen unterbrochen sein. Genau genommen sieht der Übeplan in der Anfangszeit daher eher umgekehrt aus als in „gesunden“ Zeiten: Z.B. können Spielphasen von einer oder wenigen Minuten von mehrstündigen Pausen unterbrochen sein, sodass über den Tag verteilt nur vier oder fünf Spielphasen eingelegt werden. Die Spielphasen müssen zeitlich konsequent eingehalten werden und es muss über eine gewisse Zeit beobachtet werden, ob sie schmerzfrei überstanden werden und auch in den Pausen keine Schmerzen entstehen.

Die Spielphasen werden sukzessiv und in kleinen Schritten verlängert, und zwar immer nur so weit, dass kein Schmerz, auch kein leichter, auftritt. Es kann Wochen und Monate dauern, bis die Spielzeit auf 10 Minuten erhöht werden kann, bevor eine Pause eingelegt werden muss. Absolute Priorität hat, das Klavierspiel von Schmerzempfindungen und der damit verbundenen Angst vor Schmerz zu befreien. Tritt dennoch ein Schmerz auf, kann es erforderlich sein, das Üben zunächst wieder einzustellen. Anschließend werden die Spielphasen wieder verkürzt und die Pausen ausgedehnt, und die Spielzeit wird erst wieder verlängert, wenn der Schmerz verschwunden ist.

### *Systematischer (Neu-)Aufbau der Spielfähigkeit*

Nach der Schmerzbewältigung spielt der Neuaufbau eine zentrale Rolle. Denn um das Klavierspiel nachhaltig von Schmerzempfindungen zu befreien, dürfen im Neuaufbau nicht wieder die alten Fehler gemacht werden. Wenn die Gründe für den Schmerz also in physiologisch ungünstiger Spielweise liegen, müssen technische Grundlagen wie im Anfangsunterricht neu erlernt werden.

Im Folgenden erläutere ich einige Prinzipien, die mir im Unterricht wichtig erscheinen;

- Herstellen einer angenehmen Unterrichts Atmosphäre:  
Wie bereits erwähnt, wird das subjektive Schmerzempfinden stark von der emotionalen Befindlichkeit beeinflusst. Eine zugewandte, ermutigende und positiv verstärkende Unterrichts Atmosphäre ist demzufolge Grundvoraussetzung für einen erfolgreichen Weg aus dem Schmerzdilemma.
- Ritualisiertes Aufwärmen und Lockern vor dem Spiel und in Spielpausen:  
Mobilisierung der beanspruchten Gelenke durch Arm- und Schulterkreisen, Fallübungen des Arms bzw. der Hand, sanfte Dehnung des Handgelenks. Anregungen hierzu finden sich z.B. in Gát 1983 und bei den Fingerspielen in Heilbut 2006.
- Bewusstsein für gute Sitzhaltung am Instrument.  
Gute Entfernung zum Instrument, angenehme Sitzhöhe, aufrechte Haltung

mit den Kopf tragender Wirbelsäule, stabilisierende Beine etc. Ziel ist eine physiologisch günstige Grundhaltung, die selbstverständlich nicht statisch sein darf. Vgl. Alcantara (2005)

- Beginn mit Portatoanschlag im Pedal aus dem ganzen Arm:  
Ziel dieser Übung ist das Gefühl für den Tastenboden (wieder) zu finden und die Bewegungsempfindung mit einem vollen weichen Klang zu verknüpfen. Klangerzeugung und Bewegungsempfindung müssen angenehm sein. Ruckartige Bewegungen werden über längere Zeit möglichst vermieden. Anregungen dazu finden sich z.B. bei den Glockentönen aus dem *Vor-ABC der Pianistik* (Lehmstedt 1998).
- Vermeidung großer aktiver Fingerbewegungen bei Tonfolgen, stattdessen vermehrter Einsatz von Rotationsbewegungen des Unterarms:  
Große und insbesondere kraftvolle Fingerbewegungen belasten die Sehnen in Unterarm und Handgelenk. Es ist ratsam, schonendere Kraftquellen durch Schwung- und Rotationsbewegungen zu finden, vgl. z.B. die Technikerschule nach Dorothy Taubman.
- Vermeidung ungünstiger Handgelenksstellungen:  
Da jede Extremstellung eine gesteigerte Belastung der Sehnen bei gleichzeitiger Verminderung der Kraft bedeutet, wird eine starke Beugung des Handgelenks möglichst vermieden (Vgl. Wohlwender 2019).
- Vorübergehende Vernachlässigung der Texttreue:
  - o Erleichterungen von weiten Griffen;
  - o Bevorzugung von weichem portato gegenüber intensivem legato oder staccato;
  - o Vermeidung dynamischer Extreme;
  - o Rhythmusmodifikationen zugunsten angenehmerer Spielweise.
- Improvisation als Mittel zur Befreiung von starren Ausführungsvorgaben:  
Um den Erwartungsdruck an eine perfekte Wiedergabe eines Notentextes erst gar nicht entstehen zu lassen, sind insbesondere freie Improvisationsformen geeignet. Bemerkenswerterweise führt das Improvisieren in einigen Fällen zu einer signifikanten Verlängerung der aktuell möglichen Spielzeit. Gute Erfahrungen habe ich mit einem durch kurze Improvisationsphasen unterbrochenen Spiel nach Noten gemacht. Das Unterrichtsfach Improvisation wird an der Musikhochschule Dresden in den künstlerischen Studiengängen und in der vorberuflichen Ausbildung am Landesmusikgymnasium im Klavier gefördert und muss größtenteils auch verpflichtend belegt werden.
- Verzicht auf altes Repertoire:  
Altes Repertoire sollte für längere Zeit nicht wieder aufgenommen werden, da die Gefahr besteht, dass das motorische Gedächtnis alte Bewegungsmuster und das damit verbundene Schmerzgedächtnis wieder aktiviert.

- Mentales Üben:  
Abgesehen von vielen anderen positiven Effekten des mentalen Übens, ist die Schonung von Muskeln, Sehnen und Bändern eine gute Möglichkeit, die Übezeit zu verlängern (Vgl. Klöppel 1996 und Langeheine 2004)

### *Hindernisse in der Umsetzung*

Auf dem Weg zum schmerzfreien Spiel gibt es leider einige Hindernisse und Unwägbarkeiten, die den Erfolg gefährden bzw. den Weg dahin erheblich verlängern können.

Die Umsetzung des gebotenen Übepplans erfordert ein Zeitmanagement, welches nicht leicht in den Alltag mit seinen vielfältigen Anforderungen integrierbar ist. Für Studierende können Urlaubssemester oder Semesterstreckungen mehr Freiraum schaffen. In anderen Situationen braucht es kreative Lösungen von Lehrenden und Lernenden, um gemeinsam Tages- und Wochenpläne zu erstellen, in die die verteilten Übephase integriert werden können.

Ein weiteres Problem ist die Unterrichtsplanung: Die Aufteilung des wöchentlichen Unterrichts in mehrere kurze Einheiten ist an Institutionen normalerweise nicht vorgesehen. Eine Studienzeitverlängerung mit zusätzlichem Unterrichtsanspruch für die Aufbauphase nach der akuten Behandlung ist ebenfalls keine Selbstverständlichkeit. Hier sind nicht zuletzt die Hochschulen gefragt, um Studierenden mit Schmerzkrisen die erfolgreiche Beendigung ihres Studiums zu ermöglichen.

Dennoch liegt die größere Gefahr für einen erfolgreichen Weg bei den psychischen Faktoren, von denen ich hier nur einige nennen kann. Es ist enorm schwer, über einen langen, nicht überschaubaren Zeitraum die erforderliche Geduld aufzubringen– insbesondere für junge Menschen in der Phase der Vorbereitung oder des Einstiegs in den Beruf. Die Musizierlust muss bei kurzen Übeeinheiten sehr gezügelt werden, darf aber auch nicht verloren gehen. Üben im Flow ist nicht möglich, da zu schnell wieder abgebrochen werden muss. Die dadurch ausgelösten Frustrationen stellen für die Psyche eine große Belastung dar und bewirken ein gesteigertes Schmerzempfinden.

Zudem müssen die Jugendlichen und Studierenden verarbeiten, dass sie in ihrem Elan ausgebremst werden. Und sie müssen darin unterstützt werden, nicht den Glauben in die Bewältigung der Krise zu verlieren. Vielmehr muss sie das Umfeld darin bestärken, dass sie nicht unwiederbringlich Zeit verlieren, sondern auch einen neuen Zugang zum Üben und einen neuen Umgang mit dem eigenen Körper finden werden.

Gerade die psychischen Faktoren hängen auch mit der gesellschaftlichen Akzeptanz von Schmerz und Leiden zusammen. Nicht selten entsteht bei den Betroffenen das Gefühl der Stigmatisierung und der Minderwertigkeit, weswe-

gen die Betroffenen auch nach dem Überwinden der Krise nicht gerne darüber sprechen. In der Krisenzeit ist es daher unabdingbar, eine verlässliche, unterstützende und ermutigende Begleitung für die Betroffenen zu sein.

### *Fazit*

Dieser Beitrag kann nur einen kleinen Einblick in das Thema und mögliche Auswege aus der Krise geben.

Natürlich ist es wünschenswert, dass die Lernenden gar nicht erst in eine Schmerzspirale geraten und so sollten viele der von mir vorgeschlagenen Grundlagen des Neuaufbaus im Idealfall bereits mit Beginn des Anfangsunterrichts Standard sein. Dies schließt auch eine stetige Abwägung zwischen für die Entwicklung wichtigen herausfordernden Aufgaben und einer möglichen Überforderung ein.

Dass dies in der Praxis schwer umzusetzen ist, könne alle Lehrenden bestätigen. So sollte in der musikalischen Jugendarbeit der Unterricht vor allem motivierend sein und Begeisterung für das Instrument wecken. Wenn dies gelingt und sich Erfolgserlebnisse am Instrument einstellen, ist es eine große pädagogische Aufgabe, viele Anreize durch Repertoirewahl, Vorspielgelegenheiten, Wettbewerbe etc. zu schaffen, ohne durch eine entstehende Eigendynamik die Grundlagenarbeit zu gefährden. Je schneller der Fortschritt, desto größer die Gefahr von Fehlentwicklungen. Bei den Studierenden, die in der Regel ihr Berufsziel vor Augen haben, ist diese Gefahr noch potenziert.

Es erfordert daher auch für eine Lehrperson viel Feingefühl und eine Portion Mut, spätestens bei den ersten Anzeichen von Überlastungen bremsend einzugreifen, um im besten Fall absehbare Leidenswege zu verhindern.

### *Literaturverzeichnis*

- Alcantara, Pedro de (2005): Alexander-Technik für Musiker. 2. Aufl. Kassel: Bosse.
- Altenmueller, Eckart (2008): Der Preis der Virtuosität. Neurologische Erkrankungen bei Musikern. In: *DNP – Der Neurologe & Psychiater* (12), S. 3–9.
- Altenmueller, Eckart; Jabusch, Hans-Christian: Chronische Schmerzen beim Musizieren. In: *das Orchester*, 7–08/2004, S. 17.
- Altenmüller, Eckart (2007): Musik und Medizin: Strategien zum Gesundbleiben am Instrument, zuletzt aktualisiert am 06.03.2007, zuletzt geprüft am 17.01.2010.
- Altenmüller, Eckart; Kopiez, Rainer: Eine Leiden schaffende Leidenschaft: Das Schmerzsyndrom der Pianistin Clara Schumann. In: Altenmüller, Ro-



- de-Breyman et al. (Hg.) 2009 – Krankheiten großer Musiker und Musikerinnen, Bd. 4, S. 125–147.
- Gát, József (1983): Die Technik des Klavierspiels. 4. Aufl. Kassel: Bärenreiter.
- Heilbut, Peter (2003): Improvisieren im Klavierunterricht. Wege zum aktiven Hören. Neuaufl. Wilhelmshaven: Noetzel (Heinrichshofen-Bücher).
- Heilbut, Peter (2006): Klavier spielen. Früh-Instrumentalunterricht; ein pädagogisches Handbuch für die Praxis. 3. Aufl. Mainz: Schott (Musikpädagogik, 8069).
- Klöppel, Renate (cop. 1996): Mentales Training für Musiker. Leichter lernen – sicherer auftreten. Kassel: Bosse.
- Klöppel, Renate (1999): Das Gesundheitsbuch für Musiker. Anatomie berufsspezifischer Erkrankungen Prävention und Therapie. Kassel: G. Bosse.
- Klöppel, Renate (2005): Die Kunst des Musizierens. Von den physiologischen und psychologischen Grundlagen zur Praxis. 4. Aufl. Mainz: Schott (Studienbuch Musik).
- Kratzert, Rudolf (2002): Technik des Klavierspiels. Ein Handbuch für Pianisten. Kassel, New York: Bärenreiter.
- Langeheine, Linda (2004): Üben mit Köpfchen. Mentales Training für Musiker. 4. Aufl. Frankfurt am Main: Zimmermann.
- Lehmstedt, Sigrid (1998): Vor-ABC der Pianistik. Der Anfang am Klavier für Kinder im Alter von 5 bis 6 Jahren. Altenburg: Kamprad.
- Philipp, Günter (2003): Klavierspiel und Improvisation. Ein Lehr- und Bekennnisbuch über musikalische, technische und psychologische Grundlagen. Altenburg: Kamprad.
- Wagner, Christoph; Wohlwender, Ulrike (2005): Hand und Instrument. Musikphysiologische Grundlagen – praktische Konsequenzen; ein Hand-Buch für Musiker, Instrumentalpädagogen, Instrumentenhersteller, Ärzte und Physiotherapeuten im Bereich Musikermedizin. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Wohlwender, Ulrike (2019): Riskante Winkel. Ursachen von Overuse-Syndromen auf der Spur. In: *Üben & Musizieren* (5), S. 14.

## Motivation in Zeiten der Krise Bearbeitungen für Klavier

### *Einleitung*

Dieser Beitrag befasst sich nicht mit Motivationsproblemen der Schützlinge von Instrumentallehrenden, die durch das Hereinbrechen der Corona-Pandemie am Anfang dieser Dekade über die ganze Welt, also auch über die Musikschularbeit allerorten befürchtet wurden. Die gleich lautenden Themen von zwei aufeinander folgenden EPTA-Seminaren 2021/22 haben vielleicht auch die Vorstellung suggeriert, dass es in der Hauptsache um diesen Themenbereich gehen könnte..

Vielmehr, das sei in einem Nebensatz bemerkt, waren es gerade die Musikschulen und allgemein die Instrumentallehrkräfte, die in diesen Krisenzeiten (vor allem durch die sehr schnell einsetzende, flächendeckende Verwendung digitaler Techniken) den Kindern und Jugendlichen während lang anhaltender Schul-Lockdowns einen sinnstiftenden Halt und somit in dieser für viele schockierenden Lebenssituation einen Motivationspunkt, in manchen Fällen sogar einen therapeutischen Ansatz bieten konnten.

Vorrangig geht es hier um Motivationskrisen, die weit vor, während und auch nach Bewältigung der globalen Krise im Unterricht aufgetreten sind und auftreten. Dieser Beitrag beschäftigt sich mit den Motivationsproblemen, die vielleicht durch einen Unterricht ausgelöst werden, der sich weniger am „Puls der Zeit“ orientiert, sondern womöglich zu sehr an akademischen, manchmal auch immer noch „klassischen“ Strukturen, Lehrplänen und -zielen und den entsprechenden Ansprüchen festhält.

Es gibt viele Gründe für das Entstehen von Motivationskrisen im Unterricht, auch im Klavierunterricht, der an dieser Stelle im Besonderen betrachtet werden soll. Eine der wichtigsten Ursachen ist aus meiner Sicht, wenn Schüler (meist bei Einsetzen der Pubertät) das Gefühl haben, mit den im Unterricht behandelten Stücken in ihrem wichtigsten sozialen Umfeld, der Schule, nicht „anzukommen“. Eine Aussage von Schülern auf die Frage nach dem Grund für nachlassendes Arbeitsverhalten lautet: „Ich möchte mal die coolen Stücke spielen“. Wenn man als Lehrkraft diese Aussage hört, ist es eventuell an der Zeit, die Konzeption des Unterrichts zu überdenken, was so manchen von uns zuweilen auch etwas ratlos zurücklässt.

Zusätzlich zu dem beschriebenen Problem sind einerseits in letzter Zeit zunehmende Anforderungen in der Schule für Kinder und Jugendliche zu beob-

achten, andererseits steigt in hohem Maße die Ablenkung durch digitale Medien. Umso mehr ist eine Klavierliteratur im Unterricht wichtig, die die Kinder und Jugendlichen in dieser Situation abzuholen vermag.

In diesem Referat soll erläutert werden, welche Bedeutung Klavier-Bearbeitungen von originalen Stücken und Werken für die Bewältigung von Motivationsproblemen haben können, und welche „Gefahren“ dabei im Unterricht drohen. Ein Hauptaugenmerk wird dabei auf Popular- und Filmmusik gelegt, jedoch sollen darüber hinaus auch Aspekte von Bearbeitungen an klassischen Originalwerken angesprochen und dabei gezeigt werden, welche Chancen dieser Bereich für einen motivierenden Unterricht bietet.

### *Das Heft des Handelns*

Zitat einer Kollegin an der Musikschule, nachdem einer ihrer Schüler die Lehrkraft gewechselt hat:

*T. war von Anfang an wenig begeistert vom Klavierspielen und dem habe ich immer mit viel Toleranz Rechnung getragen (...). Mir war aufgefallen, dass T. mit seinem Eintritt in die Pubertät in letzter Zeit noch lustloser wurde. Auch darauf habe ich entsprechend reagiert und ihm angeboten, dass er sich gerne selbst ein Stück aussuchen kann, das er spielen will - auch aus dem Bereich Film- oder Popmusik. Er kam bis dato allerdings leider nie mit einem Vorschlag zu mir.*

Sicherlich ist es bei Schülern ab einem bestimmten Alter sinnvoll, sie in die Auswahl der Unterrichtsliteratur einzubinden. Man sollte der Kollegin auch nicht unterstellen, dass sie so gar keine eigene Ideen dem Schüler vorgeschlagen hat. Die Aussage lässt jedoch vermuten, dass sie die Maßnahmen zur Lösung des Problems irgendwann einseitig auf den Schüler übertragen, und ansonsten an ihrem in diesem Fall wenig erfolgreichen Konzept festgehalten hat.

Einbindung bedeutet nicht Einbahnstraße. So richtig und wichtig die Frage nach eigenen Vorschlägen und Wünschen eines Schülers ist - wenn man, wie im vorliegenden Fall, dazu gar keine Rückmeldung bekommt (und das wird in der Mehrzahl der Fälle so sein), so obliegt es der Lehrkraft, das Heft des Handelns wieder in die Hand zu nehmen. Und auch wenn ein Schüler einen Wunsch äußert, ist es nicht immer sinnvoll, ihn oder sie alleine mit der Recherche nach geeignetem Notenmaterial zu beauftragen.

Eine Möglichkeit besteht nun darin, ein gewünschtes Stück auf auditivem Weg zu erarbeiten, beim Einstudieren also auf die Verwendung von Notenmaterial teilweise oder gar ganz zu verzichten. Das setzt jedoch neben den technischen Möglichkeiten der betreuten Person ein hohes Maß an musikalischem Verständnis und ein gut entwickeltes (oder vorhandenes) Gehör voraus, das

bei einigen, jedoch naturgemäß bei weitem nicht bei allen Schülern gegeben ist. Zudem lässt mit dieser Methode der begrenzte Zeitraum einer üblichen Klavierstunde eine gute Anleitung für ein effektives häusliches Üben oft nicht zu. Wenn sich ein Erfolgserlebnis mit dieser Methode als zu langwierig erweist oder ganz ausbleibt, so greift man in der Regel wieder auf Notenmaterial als Leitfaden für das Üben zu Hause zurück. Dabei kommt das Thema Bearbeitungen für Klavier wieder ins Spiel, und auch hier ist die Lehrkraft zumindest teilweise in der Pflicht.

### *Wichtige Aspekte bei Bearbeitungen für Klavier*

a) *Orientierung am Schüler:* Es ist offenkundig, dass Arrangements immer mit dem Alter und Entwicklungsstand der Schüler ausgerichtet sein sollten, so wie auch die Auswahl aus der Gesamtliteratur.

b) *Aspekte der Notation:* Hat ein Schüler oder eine Schülerin ein Wunschstück geäußert, hat er oder sie nicht selten dazugehörige Noten aus dem Internet in die Stunde mitgebracht. Oftmals begegnen dann einem Lehrenden mehr oder weniger stark vereinfachte Arrangements von Stücken aller Stilrichtungen, besonders wenn sie kostenfrei als Shareware heruntergeladen wurden.

Allerdings stößt man bei der Recherche im Internet oder in einschlägigen Sammelbänden auch häufig auf problematische Notationen, (viestimmige Akkorde in beiden Händen, besonders im Bereich der Popmusik überbordende Synkopierungen, mehrchörige Stimmführungen) die nach kurzer Zeit die Vorfreude auf das Stück zerstören kann.

Nicht selten trifft man dabei auf rätselhafte Notationen, die einem im ersten Moment absurd erscheinen, wie in folgenden zwei kurzen Beispielen:



Abb. 1: Anthony Newley, Leslie Bricusse/ Arr. „Muse“: *Feeling Good*, [www.guestinpiano.fr](http://www.guestinpiano.fr)



Abb. 2: Kanye West, Ramin Djawadi/ Arr. Alex Patience: *Runaway*

In Einzelfällen sind solche Reißbrett-Notationen noch gut handhabbar, wenn jedoch eine Bearbeitung mit solch vermutlich unreflektierten Auswürfen aus einem Notationsprogramm durchgängig gespickt ist, so ist diese für den Unterricht unbrauchbar. Bei den obigen Beispielen handelt es sich allerdings um ansonsten gute, im Fall von „Feeling Good“ sogar um eine sehr gute und empfehlenswerte Adaption.

c) *Rhythmik*: In zahlreichen Bearbeitungen aus dem Bereich Popmusik/Jazz wird eine komplexe Rhythmik gefordert, die oft in einem Konflikt beider Hände zueinander steht. Bei allem Respekt vor den Intentionen und Ansprüchen der Komponisten oder Arrangeure stellt diese Komplexität für viele Schüler eine recht hohe Hürde dar, die der Motivation abträglich sein kann.

Man könnte in solchen Fällen eine Vereinfachung durchführen, indem man zumindest in einer Hand einen gleichmäßigen Puls schafft, der nicht im Konflikt zur rhythmischen Struktur der anderen Hand steht sondern diese unterstützt. So wird ein Lernerfolg viel wahrscheinlicher, die Motivation gestärkt, und infolgedessen einem größeren Personenkreis der Zugang zu dem Stück ermöglicht.

Vereinfachte Rhythmik ist also ein wesentlicher Bestandteil guter Bearbeitungen für Klavier. Sie dient der Motivation von Schülern bestimmter Altersstufen und Entwicklungsstände. Komplexe Strukturen oder schwere Konflikt-rhythmen sollten weit fortgeschrittenen Spielern der Oberstufe vorbehalten bleiben.

d) *Ästhetik*: Stark vereinfachte Arrangements führen in vielen Fällen zu einem recht kümmerlichen Klangergebnis. Das kann auch für einen Motivationserfolg hinderlich sein. In der Mehrzahl der Fälle möchten Kinder und Jugendliche gerne aktuell erfolgreiche Songs oder Stücke aus den Hitparaden spielen und kennen nur den Klang des Originals, der in aller Regel von einem Sänger oder einer Sängerin und einem mehr oder weniger großen Ensemble samt der Hinzufügung aller möglichen technischen Feinheiten erzeugt wird. Da fällt der Umbau auf ein reines Solo-Spiel auf dem Klavier naturgemäß schwer und ist aus diesem Grund klanglich oft enttäuschend. Eine Bearbeitung sollte daher auch immer auf ein qualitativ gutes Klangergebnis ausgerichtet sein.

e) *Stilistik*: Im Bereich der Pop- und Filmmusik existiert eine Vielzahl von Arrangements höchst unterschiedlicher Qualität, aber in zunehmendem Maße sind auch Originalwerke der Klassik der Verbreitung von vereinfachenden Bearbeitungen unterworfen. Da rümpft so manche „klassisch“ sozialisierte Klavierlehrkraft entrüstet die Nase. Man sollte sich aber dem nicht grundsätzlich verschließen, sondern in jedem Einzelfall eine genaue Abwägung zwischen dem Respekt vor dem Originaltext einerseits und dem Motivationspotential sowie den Interessen der Zielpersonen andererseits vornehmen. Unter Umständen

spielen auch deren technische Möglichkeiten eine Rolle. In jedem Fall kommt es auch hier auf den Kontext und die Qualität der Bearbeitungen an.

### *Arrangements für verschiedene Entwicklungsstufen (Beispiele)*

*Unterstufe:* Ein wichtiges Element im Anfangsunterricht könnte der Bereich Liedbegleitung sein. Wahrscheinlich kennen die meisten Lehrenden den motivierenden Effekt, wenn man in den ersten Stunden Lieder wie *Alle meine Entchen* oder *Ist ein Mann in' Brunn' gefallen* mit der Melodie in der rechten Hand und Begleitung in der linken Hand erfolgreich erarbeitet.

Eine einfachste akkordische Begleitung wäre hier schon frühzeitig möglich, anfangs mittels der Verwendung von Bordun-Quinten, später zu ersten kadenzierenden Begleitungen in enger Stimmführung, zunächst mit zwei-, später dann auch mit dreistimmigen Akkorden.

Die Funktionsharmonik Tonika, Subdominante und Dominante lässt sich bei kleinen Schülern neben der Notenschrift auch gut mit frei gewählten Symbolen darstellen. Dies wären gleich im frühen Anfangsunterricht Beispiele für erste Bearbeitungen für Klavier.

The image shows three systems of musical notation for piano accompaniment. Each system consists of a treble clef staff with a melody and a bass clef staff with chords. The first system (measures 1-3) has a circle below the bass line. The second system (measures 4-6) has a square below the bass line at measure 5. The third system (measures 7-9) has triangles below the bass line at measures 7 and 8, and a circle at measure 9.

Abb. 3: Traditional/ Arr. Robert Hurst: *Jingle Bells*

Im Beispiel *Jingle Bells* sind die drei Hauptstufen I, IV und V in der Begleitung bereits enthalten und haben so ein hohes Motivationspotential durch das posi-

tive klangliche Ergebnis. Sie sind auch dem verbreiteten methodischen Ansatz der Verteilung der Melodie auf zwei Hände ohne Begleitung vorzuziehen.

Noch im ersten Jahr gelangt man auf diese Weise zu Liedern, die alleine dadurch motivieren, weil sie in den meisten Haushalten bekannt sind. Das Beispiel *Yellow Submarine* ist schon durch seinen kindlich-naiven Charakter eine gute Wahl für den Anfangsunterricht und führt dabei weg vom reinen Volksliedspiel in ein diverseres und internationales Spektrum, welches sich bei geschickter Auswahl beliebig erweitern lässt. Hier sind die Begleitakkorde bereits dreistimmig und rhythmisch verfeinert:

Abb. 4: John Lennon, Paul McCartney/ Arr. Robert Hurst: *Yellow Submarine*

Im 2. Jahr kann das Spiel mit Lagenwechseln und der Einführung der verschiedenen Tonarten weiterentwickelt werden. Erfreulich ist, dass inzwischen viele Klavierschulen mit dieser Methode arbeiten, zumeist im Laufe des jeweiligen 2. Bandes. Am Ende dieser Entwicklung (U2) sind erste Stücke möglich, die das Zeug zum „Evergreen“ haben und dadurch ein hohes Motivationspotential haben.



The image shows a musical score for the song "Mad World". It consists of two systems of music. The first system starts with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The first measure is a whole note chord labeled 'A'. The second measure is a half note chord labeled 'Em'. The third measure is a quarter note chord labeled 'G' with a '1' above it. The fourth measure is a quarter note chord labeled 'G' with a '3' above it. The fifth measure is a quarter note chord labeled 'G' with a '5' above it. The lyrics are: "All a - round me are fa - mi - liar fa - ces, Child - ren wait - ing for the day they feel good,". A "simile" marking is placed below the first system. The second system starts with a treble clef and a key signature of one sharp. The first measure is a quarter note chord labeled 'D' with a '4' above it. The second measure is a quarter note chord labeled 'A'. The lyrics are: "worn out pla - ces, hap - py birth - day, worn out fa - ces, hap - py birt - day,". The bass line consists of simple chords in the left hand.

Abb. 5: Roland Orzabal/ Arr. Hans-Günter Heumann: *Mad World*, aus: Piano gefällt mir, Bd. 1, Bosworth Edition

In dieser Bearbeitung von *Mad World* (eigentlich eine sich stark an der Cover-Version von *Gary Jules* orientierende Adaption für Klavier solo) wird die sehr einfache Harmonik durch schlicht figurierte Akkorde dargestellt, die als Begleitung der linken Hand durch Lagenwechsel in jeder der vier Tonarten in der Grundstellung gesetzt sind. Der durchgehend pulsierende 4/4-Rhythmus erleichtert das Spielen der Synkopen der Melodie in der rechten Hand enorm, der unterlegte Text animiert zum Mitsingen, was durch die leichte Gestalt der Bearbeitung oft gut gelingt.

Bei dem Stück *Skyfall*, Titelsong des gleichnamigen James-Bond-Films, ist der Bekanntheitsgrad alleine deshalb sehr hoch, weil die in dem Genre „Kriminalmusik“ übliche Chromatik in der Begleitung der linken Hand weit verbreitet und in vielen Stücken dieser Art vorhanden ist. Auch hier ist die Begleitung in durchgehenden Vierteln gehalten, was dem Charakter des Originals entspricht und gleichzeitig das Spielen erleichtert.



Abb. 6: Adele Atkins, Paul Epworth/ Arr. R. Hurst: *Skyfall*

*Mittelstufe:* Auch auf dieser Stufe kommt es auf die Qualität der Arrangements an, will man der Vielzahl von Schülerwünschen und -orientierungen gerecht werden. Es soll ja vermieden werden, dass der eigentliche Zweck der Sache, nämlich die Schüler mit diesen im Prinzip attraktiven Stücken zu motivieren, dass also dieser „Schuss“ nach hinten losgeht. Denn auch hier kann es zu fatalen Fehlgriffen bei Arrangements aus dem Internet kommen.

Zur Veranschaulichung seien hier zwei vergleichende Versionen in Bezug auf die Lieder *Another Love* (gesungen von *Tom Odell*) und *All Of Me* (gesungen von *John Legend*) aufgeführt.

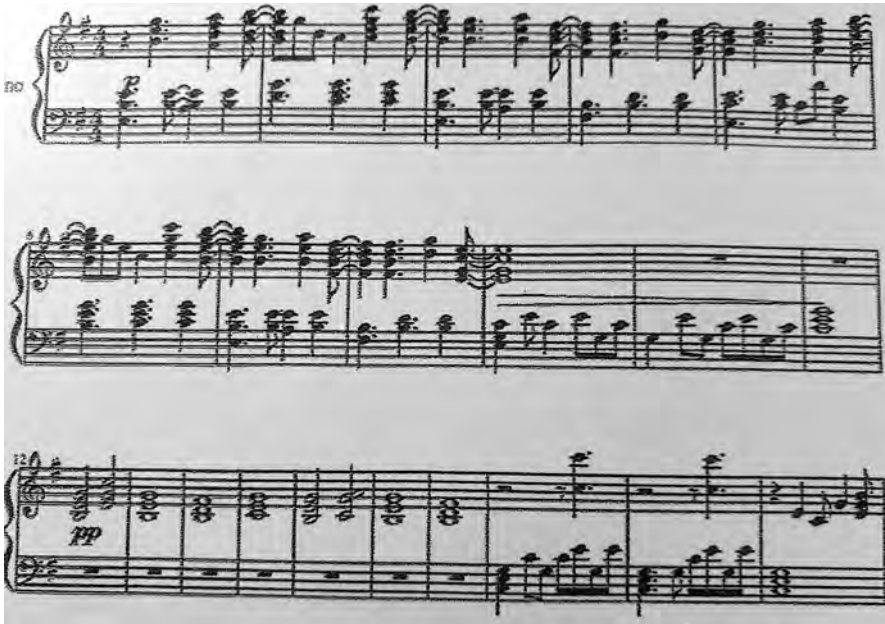


Abb. 7: Gerald Marks, Seymour Simmons/ Arr. "Muuh219" (everyonepiano.com): *Another Love*

Das Notenbild ist hier durch eine überbordende Anzahl von Haltebögen belastet, der komplizierte Rhythmus steht bei Einsatz der Melodie in Konflikt mit dem der rechten Hand, was neben dem Studium des Notentextes auch eine sehr mühsame rhythmische Arbeit erfordert. Auf der andern Seite greift ab Takt 12ff. eine gähnende Leere und Ereignislosigkeit um sich, die als Leitfaden untauglich ist.

Abb. 8: dto./ Arr. Arr. R. Hurst: *Another Love*

Nach den einführenden atmosphärischen Achtelketten erfolgt eine Beruhigung und die Einführung der Hauptmelodie mit ruhigen Halben in der Begleitung. Der gleichmäßige Rhythmus in Halben oder Viertelnoten der linken Hand zieht sich durch das ganze Stück und lässt genügend gedanklichen Raum für die Rhythmik und die Melodiebildung der rechten Hand.

Das nächste Beispiel beschäftigt sich mit dem Lied *All Of Me* von *John Legend*:

Abb. 9: John Stephens, Toby Gad/ Arr. (everyonepiano.com): *All Of Me*

Auch bei diesem Arrangement ist der implizierte Samba-Rhythmus unnötigerweise mit vielen Haltebögen notiert. Abgesehen von einigen üblen Notenfehlern wird der Rhythmus der Begleitung auch bei Einsetzen der Melodie fortgeführt. Ein Schüler muss sich den „Beat“, also das Metrum innerlich vorstellen, was zu einigen Problemen bei der Einstudierung führt. Das Notenbild ist zwar recht schlank gehalten, dennoch lässt diese Adaption einige frustrierende Erlebnisse befürchten.

Abb. 10: dto./ Arr. R. Hurst: *All Of Me*

Hier ist der Samba-Rhythmus eingängiger notiert, und die Melodiebildung erfolgt über Achtelnoten, die rhythmisch komplementär auf beide Hände verteilt sind. Das ist eine durchaus pianistische Bewegung, und das Gefühl für das Metrum entsteht durch das gleichmäßige Spiel beider Hände quasi von selbst.

Ebenfalls in der Mittelstufe wird man als Lehrer auch mit dem Unterbereich der Rockmusik konfrontiert. Hier gibt es sicherlich viele Stücke, die sich für eine Adaption für Klavier solo nicht gut eignen, weil das klangliche Ergebnis nur wenig mit dem Original zu tun haben dürfte. Dennoch bieten sich auch hier einige Songs an, vor allem wenn darin das Klavier eine tragende Rolle spielt. Ein Beispiel dafür ist das Rockstück *Hall Of Fame* von der Gruppe *The Script*.

Den im Rock meist zugrunde liegenden Grundrhythmus im Zusammenspiel von Bass- und Snaredrum:

Abb. 11: Rock-Rhythmus

kann man bei einer Adaption für Klavier solo beispielhaft in der Begleitung der linken Hand darstellen, indem man Bass-Oktaven im steten Wechsel mit zwei- oder dreistimmigen Akkorden in der jeweiligen Tonart kombiniert.

Dadurch gelingt die gleichzeitige Simulation von Bassdrum, E-Bass, Snaredrum und sogar der Rhythm-Guitar mit einer Hand auf dem Klavier:



Abb. 12: will.i.am, Daniel O'Donoghue, Mark Sheehan, James Barry/ Arr. R. Hurst: *Hall Of Fame*

Auch hier gilt, dass durch die weitgehend einfache rhythmisch Struktur der Begleitung in der linken Hand genug Raum für die Figurationen und die Melodiebildung der rechten Hand lässt, und dadurch eine Einstudierung dieser Nummer ohne übermäßigen Zeit- und Übeaufwand selbst in der Mittelstufe gelingt.

*Oberstufe:* Auf YouTube zirkulieren derzeit Adaptionen von Filmmusik (und neuerdings auch von Kompositionen für Computerspiele) durch gestandene Pianisten wie z.B. Patrik Pietschmann.



Wenn die Bearbeitungen dieser Arrangeure mit ihren oft hoch virtuoson Anforderungen im Unterricht von Schülern herangetragen werden, steckt man als Pädagoge in der Zwickmühle: einerseits ist man sich im Klaren, dass in der Mehrzahl der Fälle die Elevinnen und Eleven an der Bewältigung dieser Noten meist scheitern. Wenn die Diskrepanz zwischen technischem Stand des Schülers und den Ansprüchen des Werks zu groß ist, so lässt sich das auch behutsam darstellen. Andererseits wird hier manchmal ein Ehrgeiz angestachelt, der bei einzelnen Schülern durchaus produktiv sein kann! Man sollte also bei aller berechtigten Skepsis nicht von vorneherein ein solches Stück „verbieten“, (was alleine bei einigen Jugendlichen schon ein Gefühl der “Niederlage“ und einen Vertrauensverlust auslösen kann), sondern vielleicht im Einzelfall Schüler ihre Grenzen selbst austesten lassen. Das gilt selbstverständlich analog auch für den Bereich der Klassik.

Ansonsten kann für die Oberstufe (zumindest im Amateur-Bereich) wie für die Mittelstufe gesagt werden: Bearbeitungen für Klavier aus den Bereichen Popmusik, Filmmusik, Musical und Jazz sind eine willkommene und notwendige Abwechslung im Unterricht. Sie dienen der Vielfalt und schaffen bei vielen auch wieder den nötigen Raum, um sich wieder mit Werken der Klassik zu beschäftigen, wenn auch nicht unbedingt bei allen. Das betrifft auch, wenn nicht sogar besonders den Unterricht mit erwachsenen (Amateur-) Pianisten, die in ihrer Kindheit und Jugend zumeist einen streng klassischen Unterricht genossen haben.

Wenn die Einbindung dieser Art von Literatur in den Unterricht gelingt, ist das Motivationspotential gar nicht hoch genug einzuschätzen.

### *„Bearbeitungen“ klassischer Klavierwerke*

Über den pädagogischen Wert von vereinfachenden Bearbeitungen klassischer Werke (Heumann, Terzibaschitsch) mag man geteilter Meinung sein. Sie sind im Großen und Ganzen akzeptabel bis gut gemacht, und haben sicherlich punktuell ihre Berechtigung hinsichtlich eines Motivationspotentials.

Aber sie seien hier nicht Gegenstand dieser Betrachtung.

Vielmehr sollen in diesem Kapitel die Möglichkeiten beleuchtet werden, durch geringfügige Veränderungen von Originalwerken die Motivation für die Erarbeitung dieser Werke zu erhöhen. Das kann beispielsweise die reine Veränderung der Notation betreffen, in anderen Fällen durch die schlichte Transposition der Tonart. Das soll im Folgenden an zwei Beispielen dargestellt und erläutert werden:

a) *Notation* Manchmal kann man durch Umarbeiten der Notation klassischer Werke (also ohne Änderung des originalen Notentextes) erreichen, dass Schülern der Zugang zu dem Stück erleichtert wird, mit dem sie ansonsten nur

aufgrund der Notation überfordert wären. Als Beispiel und zur Veranschaulichung verwende ich hier den zweiten Satz der Triosonate für Pedalcembalo von J. S. Bach:

Im Bach schen Manuskript ist die ganze Sonate in einer dreichörigen Akkordlage notiert, für jede Stimme also ein eigenes Liniensystem, so wie es zu dieser Zeit für die genaue polyphone Darstellung der Stimmführung üblich war. Die Klavierspieler der heutigen Zeit (die Rede ist hier wie schon erwähnt von dem Bereich der Freizeit-Pianisten) sind in der Regel mit dieser Notation schlicht überfordert.



Abb. 13: Johann Sebastian Bach: Triosonate für Pedalcembalo BWV 528, Manuskript

Leider haben auch die meisten Spielenden mit dem Notenbild der Transkription von Stradal im folgenden Beispiel enorme Probleme.





Abb. 14a: Johann Sebastian Bach/Arr. August Stradal: *Triosonate für Pedalcembalo* BWV 528, Seite 1

Es trägt zwar der heutzutage üblichen Schreibweise mit der Sichtbarmachung der polyphonen Stimmführung Rechnung. Dadurch ist das Notenbild aber auch extrem überfrachtet wegen der sehr kleinen Notenwerte und der ständigen Überkreuzung der Stimmen.

Auf der zweiten Seite ab Takt 25ff. wird es nicht besser, im Gegenteil:



Abb. 14b: Johann Sebastian Bach/Arr. August Stradal: *Triosonate für Pedalcembalo* BWV 528, Seite 2

Die Idee war nun, einerseits die Notenwerte zu vergrößern, andererseits die Schreibweise in eine homophone zu verwandeln und auf die Darstellung der Polyphonie ganz zu verzichten, bzw. dies dem ausführenden Spieler oder seiner Lehrkraft zu überlassen. Der Bach'sche Notentext selbst blieb dabei unverändert:



Abb. 15a: Johann Sebastian Bach/Arr. R. Hurst: *Trio sonate für Pedalcembalo* BWV 528, Seite 1

Entstanden ist so ein deutlich „entschlacktes“ Notenbild, und durch die homophone Schreibweise fiel den Schülern der Zugang zu diesem Stück deutlich leichter. Auch im weiteren Verlauf ist das Notenbild nicht mehr ganz so abschreckend:



Abb. 15b: Johann Sebastian Bach/Arr. R. Hurst: *Trio sonate für Pedalcembalo* BWV 528, Seite 1

Manche Schüler, die durch die Stradal-Notation zunächst völlig abgeschreckt waren haben, sich aufgrund dieser neuen Notation überhaupt erst an dieses Stück herangetraut – und es schließlich gut bewältigt.

### *Transposition*

Für diese Methode wird zur Erläuterung das Prélude op. 3 Nr. 2 von Sergej Rachmaninoff als Beispiel herangezogen. Das Original ist in der wenig beliebten Tonart cis-moll notiert, die später einige doppelt erhöhte Töne beinhaltet. Zudem sind von Rachmaninoff durch die parallelen Oktaven in beiden Händen und durch die dadurch entstehende Überkreuzung der beiden Daumen die Arme einem steten Wechsel von *sopra-* und *sotto-* Haltung unterworfen, was den Zugang zusätzlich erschwert.

The image displays two systems of musical notation for the Prelude op. 3 No. 2 by Sergei Rachmaninoff. The notation is presented in a Stradal style, which uses vertical stems and dots to indicate fingerings and articulation. The first system begins with the tempo marking 'Lento' and dynamic markings 'ff' and 'mp'. The second system includes a '6 mf' marking. The score is written for piano, with a treble and bass clef on each system. The Stradal notation is overlaid on the traditional musical notation, providing a clear visual guide for the performer's hand positions and fingerings.

Abb. 16: Sergej Rachmaninoff: *Prelude* op. 3 No. 2, Hg. L. Godovsky, St. Louis Art Publication Society

Man könnte sich hier nun Gedanken machen, wie man einen fortgeschrittenen, aber nicht beruflich ambitionierten Spieler zu der Erarbeitung dieses Stückes motivieren könnte, ohne ihn zeitlich oder auch musikalisch-gedanklich zu überfordern. Für eine Transkription gäbe es dazu zwei Ansatzpunkte:

Abb. 17: Sergej Rachmaninoff/Arr. R. Hurst: *Prelude* op. 3 No. 2

Durch erstens einen simplen Wechsel der Tonart von cis-moll auf d-moll sind die vielen Vorzeichen zunächst einmal reduziert. Das ist natürlich ohne Frage ein massiver Eingriff in die Intention des Komponisten, der Beweggrund dafür war aber wie in allen hier geschilderten Fällen, das Werk einem größeren Schülerkreis zugänglich zu machen. Mit Erfolg übrigens, wie die Erfahrung gezeigt hat.

Der berühmte Zweck heiligt also in diesem Fall die Mittel.

Ein zweiter Kniff war es, die Oktaven mit überkreuzenden Daumen zu Sextakkorden zu verwandeln, die dadurch parallel im Oktavabstand verlaufen. Beide Hände spielen so die gleichen Noten, was den gedanklichen Zugang zu dem Stück zusätzlich enorm vereinfacht. Auch wenn man es zunächst nicht glauben mag: der Notentext von Rachmaninoff ist in dieser Adaption gleichlautend und im Prinzip, abgesehen von der Tonart, unverändert zum Original.

Die vierhörige Schreibweise, von Rachmaninoff erst in der Reprise ab Takt 44ff. vorgesehen, wurde in Abänderung so angelegt, dass die Bässe in den zwei unteren, die Akkorde in den zwei oberen Systemen angeordnet sind. Dadurch fällt das Lesen und das Einstudieren leichter, weil zum Beispiel die Bass- und die Akkordpassagen zunächst gut getrennt eingeübt werden können.

## Fazit

Eine Schülerin, damals 13 Jahre alt, hatte im Unterricht von eigenen psychischen Problemen durch Mobbing in ihrer Schule berichtet. Nachdem sie das Stück *All Of Me*, das sie sehr liebte, einstudiert hatte, kam sie eines Tages in die Stunde und erzählte ein Erlebnis in ihrer Schule vom Vortag. Zitat:

*„Es war in der 5-Minuten-Pause und da stand das Klavier, da habe ich mich einfach hingesezt und „All Of Me“ losgespielt. Plötzlich merke ich, dass es ganz ruhig in der Klasse geworden ist. Ich spiele weiter, und plötzlich merke ich, dass alle um das Klavier herum stehen. Das hat soo gut getan!“*

Das Mädchen ist heute, drei Jahre später eine selbstbewusste und fröhlich junge Dame geworden.

In den acht Jahren des Klavierunterrichts wurde bis heute kein einziges klassisches Werk erarbeitet.

Bearbeitungen für Klavier können wie gezeigt nicht selten zu Problemen führen und sollten sehr genau geprüft werden. Manchmal hat man Glück, in anderen Fällen ist man auf sich selbst gestellt und muss da eigenhändig aktiv werden. Aber in der heutigen Zeit sollten Bearbeitungen ein Bestandteil für einen modernen, breit gefächerten und lebendigen Klavierunterricht sein.

Dieser Beitrag ist ein Erfahrungsbericht aus einem langjährigen Unterrichtsalltag und erhebt keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit oder wissenschaftliche Evidenz. Dazu fehlt es hier an den entsprechenden Fallstudien.

Es soll lediglich der Kollegenkreis angeregt werden, zu beliebten Stücken eigene Bearbeitungen zu schreiben oder mit den Schülern auf anderen Wegen zu erarbeiten, auch wenn dabei für andere Bereiche des Unterrichtes kein Raum mehr bleibt.

*Robert Hurst* lebt und arbeitet in Oberursel bei Frankfurt/M. als Klavierpädagoge und Leiter des Fachbereich Tasten der VdM-Musikschule Oberursel. In dieser Funktion ist er verantwortlich für die Verwaltung von über 400 Schülern und fast 20 Lehrkräften des Fachbereichs Klavier der Musikschule. Im Laufe der Jahre sind bei seiner Tätigkeit zahlreiche eigene Bearbeitungen für Klavier entstanden, darunter sind auch zahlreiche Arrangements für die Besetzung Klavier 8-händig. Sein Credo ist die Einbindung von Musik aller Stilrichtungen in die Lehrarbeit, zur Erreichung eines möglichst lebendigen, vielfältig und paritätisch gestalteten Unterrichts. Sein größtes Interesse liegt dabei in den Möglichkeiten und Chancen von Ensemblearbeit und dem Musizieren in Gruppen.

Anett Schwarzenberger

## Rhythmus lehren – Rhythmus lernen *oder* Wie bringe ich meinen Schülern Rhythmus bei?

### *Einleitung*

Das Thema „Rhythmus lehren – Rhythmus lernen“ und damit verbunden die Frage: „Wie bringe ich meinen Schülern Rhythmus bei?“ beschäftigt mich schon seit sehr langer Zeit und war Anlass, mich mit Rhythmus, verschiedenen Rhythmuslehrmethoden und vor allem deren Effizienz genauer auseinanderzusetzen.

Das Referat in Halle (Saale) war deshalb in zwei Teile gegliedert.

Der erste Teil galt meiner musikpädagogischen Forschung zur Effizienz von Rhythmuslehrmethoden. Zum besseren Verständnis fand eine Terminologisierung des Begriffs Rhythmus statt und danach gab es einen kleinen Exkurs in die Musikpsychologie. Anschließend gestaltete ich einen Überblick über verschiedene Rhythmuslehrmethoden und darüber, welche Methoden am effizientesten und am bekanntesten sind.

Im zweiten Teil zeigte ich anhand von progressiven Basisübungen, wie die Ergebnisse der Forschung in der Praxis angewendet werden können.

Die Grundlage bildeten dabei die Basisübungen der Rhythmusfibel. Da auch beim Rhythmuslernen – genau wie beim Instrumentalspiel – der spätere Erfolg im Anfangsunterricht liegt, habe ich besonderen Wert daraufgelegt aufzuzeigen, wie der allererste Anfang auf diesem Gebiet gelingen kann: nämlich die Einführung von kurzen und langen Notenwerten.

Das Referat in Halle (Saale) wurde durch Videobeispiele ergänzt, welche die korrekte Ausführung der ersten Basisübungen, die Verbindung von Übungen aus der Rhythmusfibel und Klavierliteratur beleuchteten sowie zeigten, dass die Übungen für Kindergartenkinder genauso geeignet sind wie für Studierende und im Einzel-, Partner- und Gruppenunterricht bei richtiger Anwendung sehr erfolgreich eingesetzt werden können.

### *1. Theoretischer Hintergrund*

#### *1.1 Terminologie Rhythmus*

Zum Terminus Rhythmus gibt es in der Literatur keine eindeutige Definition. Er kommt zum einen in vielen Bereichen des menschlichen Lebens vor. Wir kennen: Herzrhythmus, Biorhythmus, Schlaf-/Wachrhythmus, Arbeitszeitenrhythmus, Versrhythmus, Jahreszeitenrhythmus etc.

Zum anderen gibt es in der Musik zahlreiche Begriffe, die dem Rhythmus



zugeordnet werden und nicht immer klar abgegrenzt sind wie Rhythmik, Metrik, Metrum, Schlag, Zählzeit, Puls, Dauer, Takt.

Ich habe mich in meiner Definition zum größten Teil auf die Ausführungen des Musikpsychologen *Herbert Bruhn* und des Musikpädagogen *Siegfried Bimberg* bezogen.

Die Unterteilung erfolgt *nach Rhythmus im weiteren* und *Rhythmus im engeren Sinne*.

Zum Rhythmus im weiteren Sinne gehören

- der *Puls*, er wird als Grundschatz definiert, der in einer bestimmten Zeit abläuft,
- das *Metrum*, es bezeichnet einen Grundschatz mit Gewichtung, also z. B. schwer-leicht,
- *Takt* sind alle zu einer Betonungsgruppe gehörenden Grundschatze und
- das *Timing* ist die systematische Veränderung von Puls, Metrum und Notenwerten für eine individuelle Ausdeutung des Notentextes.

Unter Rhythmus im engeren Sinne sind die *Notenwerte*, also *Tondauern* kurz – lang zu verstehen.

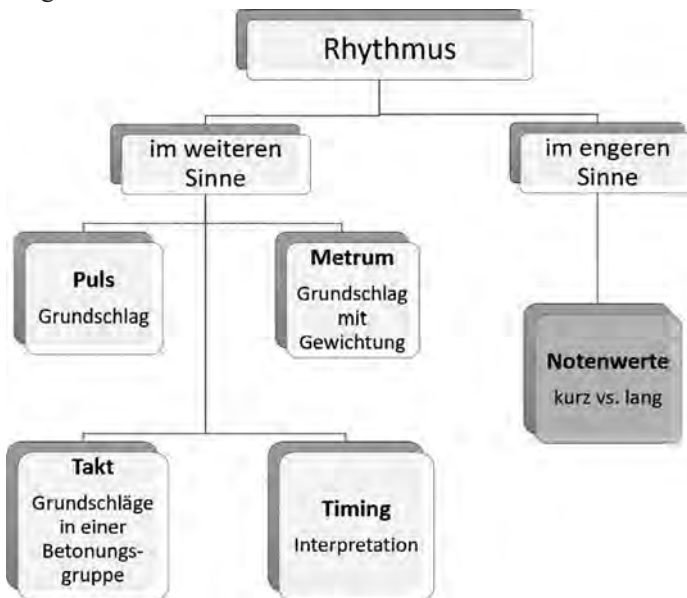


Abb.: Schwarzenberger, 2015, 17

Zum Erlernen der allerersten Basisübungen sind hauptsächlich die Notenwerte von Bedeutung. Deshalb findet der *Terminus Rhythmus* in den folgenden Ausführungen ausschließlich für *unterschiedlich lange Notenwerte* Verwendung.

## *1.2 Wissenswertes aus der Musikpsychologie*

Es gibt einige musikpsychologische Erkenntnisse, die – wie ich finde – immer noch zu wenig Beachtung in der Musikpädagogik gefunden haben.

Beispielsweise nehmen „Kinder (...) Tondauern und rhythmische Proportionen in differenzierterem Ausmaß wahr, als sie motorisch nachmachen können“ (Bruhn 2005, 100). Erst gegen Ende des Vorschulalters oder durch geeignetes Training ab etwa vier Jahren sind die Kinder in der Lage, ihre Sichtweise um mindestens eine bis zu mehreren Dimensionen zu erweitern (Mähler 2007).

Unter diesem Aspekt erklären sich auch die Erkenntnisse, dass Drei- bis Vierjährige einen Rhythmus leichter nachklatschen können, wenn sie ihn vorher gesprochen haben. Deshalb ist das Erlernen von einfachen Rhythmen in diesem Alter mit Hilfe der Stimme zweckvoll. Einen regelmäßigen Puls nachzuklatschen, fällt den meisten Kindern dieser Altersklassen wesentlich schwerer als einen Sprachrhythmus wiederzugeben. (Rainbow & Owen 1979 nach Gembris 1998).

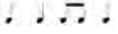
Im Alter von fünf bis sieben Jahren bevorzugen Kinder metrische Strukturen, die im Verhältnis 2:1 stehen, gegenüber solchen, die im Verhältnis 3:1 stehen. Zweierteilungen werden genauer als Dreierteilungen von ihnen reproduziert (Trehub 2005, 48). Aber auch erwachsenen Musikern und Nichtmusikern fällt der Umgang mit zweigliedrigen Rhythmen leichter als mit dreigliedrigen.

Ich finde, diese musikpsychologische Erkenntnis sollte immer wieder Anlass zum Nachdenken über die Inhalte musikpädagogischer Basiswerke wie Instrumentalschulen, Kinderliederbücher oder Lehrpläne im Fach Musik geben. Egal, welche Klavierschule untersucht wird, immer finden sich gleich zu Beginn Stücke im Dreivierteltakt, und manch unerfahrener Lehrer wundert sich, warum seinem Schüler dieses Stück rhythmisch viel schwerer fällt.

Zur Präzisierung zeitlicher Vorstellungen – also zur präziseren Wiedergabe von Rhythmen – sind körperliche Bewegungen ein Hilfsmittel, wobei die Wechselwirkungen zwischen real vollzogener Bewegung und in Musik wahrgenommener Bewegung noch nicht genau untersucht worden ist. Beim Unterrichten von jüngeren Kindern fällt jedoch auf, dass sie einen Rhythmus schneller reproduzieren können, wenn sie ihn geklatscht oder auf andere Weise körperlich erfahren haben.

Eine weitere wichtige Erkenntnis aus der Musikpsychologie ist die Vermutung, dass die Entwicklung für die Darstellung zeitlicher Strukturen bei Kindern über drei Stufen verläuft: kinästhetisch – ikonisch – symbolisch (Auhagen, 2003). Deshalb sollten Kinder Rhythmen zuerst kinästhetisch, also über Bewegungen erfahren (s. o.). Ikonisch können Darstellungen des Rhythmus über vereinfachte Bilder sein. Symbole sind z. B. die Notenwerte als Zeichen.



Das bedeutet, dass gerade am Anfang der leichte Rhythmus  in drei Stufen erlernt oder zumindest eingeführt werden sollte:

klatschen → vereinfachte Bilder → Symbole.

Es lohnt sich sicherlich, Klavierschulen auch einmal unter diesem Aspekt zu untersuchen. Auf das Erlernen in drei Stufen wird im praktischen Teil näher eingegangen.

Zusammengefasst stellen sich die Erkenntnisse aus der Musikpsychologie folgendermaßen dar:

- *erst Rhythmus sprechen*, dann klatschen
- Reproduktion von *Zweierteilungen* gegenüber *Dreierteilungen genauer*
- körperliche *Bewegungen* als *Hilfsmittel* zur Präzisierung zeitlicher Vorstellungen
- Darstellung zeitlicher Strukturen *dreistufig*: kinästhetisch – ikonisch – symbolisch

### 1.3 Rhythmuslehrmethoden im Überblick

Die Rhythmuslehrmethoden habe ich in drei Kategorien zusammengefasst: es gibt zum einen die *Zählmethode*, dann die *verschiedenen Wortmethoden* und die *unterschiedlichen Rhythmussilbenmethoden*.

Um zu verdeutlichen, wie ich zu den Ergebnissen über Effizienz und Bekanntheitsgrad gekommen bin, ist es erforderlich, diese drei Kategorien von Rhythmuslehrmethoden etwas zu erläutern.

#### 1.3.1 Zählmethode

Bei der traditionellen Zählmethode erhalten Notenwerte entsprechend ihrer Stellung im Takt eine Zählzeit. Diese Zählzeiten bestehen aus numerisch fortschreitenden Ziffern.

Besteht ein 4/4-Takt nur aus vier Viertelnoten würde man dementsprechend 1, 2, 3, 4 zählen.



Bei Unterteilungen zählt man Achtel mit dem Wort „und“, also „eins-und“, „zwei-und“...



Triolen werden mit „*und-die*“, z. B. „eins-und-die“ – „zwei-und-die“ gesprochen.



Sechzehntel heißen „*ne-un-de*“, beispielsweise „ei-ne-un-de“ – „zwei-je-un-de“ usw.



Bei dieser klassischen Methode sollen Schüler folglich über das Aufsagen von Ziffern-Lautkombinationen das Verständnis der Notenwerte und ihrer Beziehungen zueinander erlangen.

### 1.3.2 Wortmethoden

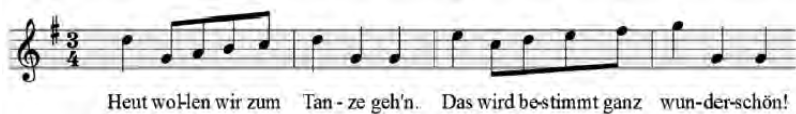
Wörter und kleine Texte sind beliebte Hilfsmittel, um besonders jüngeren Schülern die Notenwerte zu vermitteln. Ich habe die Wortmethoden noch einmal in vier Submethoden unterteilt:

- I. Spontane Texte
- II. Wörter
- III. Rhythmusbausteine
- IV. Methode nach Siegfried Bimberg

Bei *spontan ausgedachten* Texten werden bei rhythmischen Schwierigkeiten Takte, Melodieausschnitte oder manchmal auch die ganze Melodie spontan aus der Unterrichtssituation heraus mit einem Text versehen, der in der Regel Gedankengut des Lehrers ist.

Der Vorteil dieser Methode besteht darin, dass die so gefundenen Texte oft metrische Betonungen oder Höhepunkte eines Musikstückes verdeutlichen. Der Nachteil ist, dass diese Texte nur punktuell einsetzbar sind und für gleiche oder ähnliche rhythmische Phänomene in anderen Stücken wieder neue Texte gefunden werden müssen.

Beispiel für eine Melodie mit spontan aus der Unterrichtssituation heraus gefundenen Text:



Oftmals werden einzelne *Wörter* verwendet, um Notenwerte zu symbolisieren.

Diese sind meist *zufällig* für eine gerade auftretende rhythmische Schwierig-

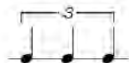
keit gewählt, d. h., das gleiche rhythmische Phänomen wird immer vom selben Wort versinnbildlicht, etwa für eine Viertelnote mit Achtelpaar „Schul-ran-zen“ bzw. umgekehrt für ein Achtelpaar mit Viertelnote „Leh-re-rin“ oder „Li-ne-al“.

Der Vorteil dieser Wörter besteht darin, dass relativ viele rhythmische Phänomene auf diese Weise darstellbar sind. Nachteilig sind zwei Dinge: zum einen sind bestimmte Wörter nur mit Hilfe des Lehrers rhythmisch richtig zu sprechen (kein jüngeres Kind sagt von sich aus Li-ne-al, sondern eher umgangssprachlich Lin-jal) oder die Wörter sind nicht eindeutig einem rhythmischen Phänomen zuzuordnen.

Am-ster-dam



Nach-ti-gall



Nach-ti-gall

Am-ster-dam

Längere Melodieabschnitte im fortgeschrittenen Anfängerstadium sind auf diese Weise kaum noch darstellbar.

Carl Orff benutzt in seiner Methode (erste Veröffentlichungen erfolgten 1930) Rhythmusbausteine. Es gibt kleinste rhythmische Einheiten, die nur aus Viertelnoten, Achtelnoten und der halben Note ohne Auftakt bestehen. Diese rhythmischen Bausteine werden aus Kinderliedern und -versen, Eigennamen u. a. Dingen des Alltags gewonnen.

Durch die vielen rhythmischen Spiele und Übungen innerhalb dieser Methode wird das Gedächtnis geschult, das Formgefühl und der Sinn für Phrasierung entwickelt. Ähnlich wie die spontanen Texte und Wörter sind aber auch die Bausteine nicht auf jede beliebige Melodie übertragbar.

♪ ♪	♪ ♪ ♪	♪ ♪ ♪	♪ ♪ ♪	♪
Ka - trin,	Be - ne - dikt,	Schmidt Pe - ter,	An - ne - lie - se,	Ruth.
Birn - baum,	Ap - fel - baum,	Gold - re - gen,	E - ber - e - sche,	Mohn.
Ro - se,	Rit - ter - sporn,	Schaf - gar - be,	Feu - er - li - lie,	Phlox.
Ker - bel,	Boh - nen - kraut,	Lieb - stök - kel,	Pfef - fer - min - ze,	Dill.
Kat - ze,	Fle - der - maus,	Schild - krö - te,	Wel - len - sit - tich,	Hund.

Abb.: Keetmann 1981, 23

Heutzutage werden einige zeitgemäßere Rhythmusbausteine – oder als Anglizismus „Pattern“ genannt – verwendet. Man findet solche Vorschläge überall im Internet. Es gibt sie zu unterschiedlichen Themen wie Jahreszeiten (Halbe = Schnee, Viertel + Achtelpaar = Eis-zapf-en), Tiere (Halbe = Huhn, Viertel + Achtelpaar = Erdmännchen), Feste, Geheimsprachen, sogar ganze rhythmische Speisekarten / Eiskarten. Im Prinzip sind sie aber in ihrer Verwendung mit den Rhythmusbausteinen aus der Orff-Methode vergleichbar.

Beispiel für eine Melodie mit Eissorten:

Eis, Nou-gat, Nou-gat, Eis, Eis, Eis, Eis, Nou-gat, Nou-gat, Eis, Eis, Eis

Die letzte Submethode ist die *Wortmethode nach Siegfried Bimberg*. Diese Methode interessierte mich durch den lokalen Kontext, denn Siegfried Bimberg war von 1969 bis zu seiner Emeritierung 1992 Professor für Musikpädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

In seinem Buch „Vom Singen zum Musikverstehen“ (gemeinsam mit Christian Lange und Fritz Bachmann, 1957) beschreibt er eine Methode zum Erlernen von langen und kurzen Tondauern, die den Notenwerten bestimmte „Bewegungsbegriffe“ zuordnet. Rhythmische Phänomene werden durch beschreibende Wörter dargestellt, z. B. Achtel durch „lau-fen“, Sechzehntel durch „schnel-ler lau-fen“. Im 4/4-Takt heißt die Viertelnote „Schritt“ und die halbe Note „ru-hen“.

Der Autor sieht den Vorteil seiner Methode darin, dass in mehreren Schritten über Singen, ganzkörperliche, teilkörperliche, sprechmotorische Darstellung eine Beziehung zum Notentext hergestellt wird. Nachteilig ist, dass diese Methode kompliziertere Rhythmen nicht darstellen kann und die verwendeten Bewegungswörter sehr ähnlich klingen, z.B. ruhen – laufen oder zögern – hüpfen.

	in 4-Taktarten	in 6-Taktarten	in 12-Taktarten
	Schritt	ruhen	Lauf
	Schritt, Schritt	ruhen, ruhen	laufen
	Lauf	Schritt	schnell
	laufen	Schritt Schritt	schneller
	laufen, laufen	Schr. Schr. Schr. Schr.	schneller laufen
	ruhen	vier Schrittwerte	Schritt
	ausruhen	sechsfache Schritt- wertzeit (in 12-Takt)	—
	ausruhen, Schritt	—	zögern
	Ganzenote	—	ruhen
	—	ausruhen	—
	zögern	—	hüpfen
	hüpfen	zögern	—
	schneller	laufen	—
	schneller laufen	laufen, laufen	—

Abb.: Bimberg, Lange & Bachmann 1957, 298

### 1.3.3 Rhythmussilbenmethoden

Bei den Rhythmussilben-Methoden unterscheide ich zwei große Gruppen:

- Vertreter der *Taktsilben* wie R. Münnich, E. E. Gordon und P. Giger
- Vertreter der *Tondauersilben* wie Z. Kodály, A. Hundoegger und M. Heygster.

Bei der Rhythmussprache mit *Taktsilben* (auch Taktsprache genannt) wird von *relativen Notenwerten* ausgegangen, d. h. *gleiche Notenwerte* erhalten je nach ihrer Stellung innerhalb eines Taktes *unterschiedliche Silben*. Dadurch wird erreicht, dass man betonte und unbetonte Taktzeiten besser hört und versteht.

An zwei Beispielen sei das Prinzip der Taktsilben kurz erklärt:

Das erste Beispiel ist die *Methode von Prof. Richard Münnich*. Er lehrte an der „Hochschule für Musik FRANZ LISZT Weimar“ und leitete von 1938 bis 1947 das Institut für Schulmusik. Als entschiedener Gegner des Zählens verfasste er eine eigene Taktsprache und wendete sie mit Schülern an. Wörtlich sagte er: „ (...) erst mit der Ausrottung des Zählsystems beginnt die eigentlich musikalisch-rhythmische Erziehung.“ (Münnich: „Jale“ 1959, 60)

Da sich seine Taktsilben von den JA-LE Solmisationssilben unterscheiden sollten, benutzte er drei Taktsilben nämlich „Kai“, „pau“ und „toi“ (stimmlose Sprenglaute und Diphthonge). Mit diesen drei Taktsilben werden alle zwei- und dreiteiligen Taktarten und viele rhythmische Phänomene abgedeckt.

- Kai ist die Silbe für die *schwerbetonte Taktzeit*,
- pau für die *leicht betonte Taktzeit* und
- toi bezeichnet den Eintritt in die *unbetonte Taktzeit*.

Man würde also sprechen:

1.)  $\frac{2}{2}$  Kai toi | Kai toi ||  
 $\frac{3}{4}$  Kai | Kai | Kai | Kai ||  
 $\frac{3}{8}$  Kai | Kai | Kai | Kai ||  
2: Kai toi Kai toi  
[2 K t K t]

2.)  $\frac{3}{2}$  Kai | Kai | Kai | Kai ||  
 $\frac{3}{4}$  Kai | Kai | Kai | Kai ||  
 $\frac{3}{8}$  Kai | Kai | Kai | Kai ||  
3: Kai pau toi Kai pau toi  
[3 K p t K p t]

Abb.: „Jale“ (Münnich 1959, 28 und 29)

Für Richard Münnich war es wichtig, dass die Schüler *rhythmische Verhältnisse beim Singen oder Sprechen auf Rhythmussilben üben* können. Damit hat er spätere Erkenntnisse aus der Musikpsychologie durch seine pädagogischen Erfahrungen bereits vorweggenommen. Er war der Ansicht, dass erst die Rhythmussilben das Rhythmusbewusstsein festigen.

Aufgrund ihrer Kompliziertheit konnte sich die Methode jedoch nicht durchsetzen (die JA-LE Solmisationssilben in bestimmten Regionen schon).

Ein Vertreter der jüngeren Zeit ist der *Musikpädagoge und Musikpsychologe Edwin Elias Gordon*. In Veröffentlichungen widmet er sich u.a. der musikpsychologischen Forschung, der musikalischen Begabung und der Music Learning Theory. Er entwickelte ebenso wie Richard Münnich eigene *Rhythmussilben*.

Diese *beruhen auf Gewichtsimpulsen*. Dabei hat die Silbe „du“ die Hauptimpulsfunktion. Als Nebenimpulsunterteilungen gibt es im Zweiermetrum die Silben „du-dej“ und im Dreiermetrum „du-da-di“. Für weitere Unterteilungen verwendet er die Silbe „ta“.

Seine Silben sind jedoch „moderner“, leichter eingängig und „grooven“ mehr als z. B. die Silben von Münnich.

Bei den Rhythmussilben, die die Länge eines Notenwertes verdeutlichen, handelt es sich um musizierbare Silben, welche die Dauer eines Notenwertes (*Tondauersilben*) ausdrücken. Das bedeutet also, dass *gleiche Notenwerte* innerhalb eines Taktes durch *gleiche Silben* dargestellt werden.

Es gibt drei sehr ähnliche Systeme:

- die von der deutschen Musikerin und Musikpädagogin Agnes Hundoegger unter dem Titel „Leitfaden der Tonika-Do-Methode“ erschienenen Rhythmussilben,
- die von der ungarischen Musikpädagogin und Komponistin Erzebét Szönyi in „Aspekte der Kodály-Methode“ erwähnten und
- die von Malte Heygster und Manfred Grunenberg in ihrem „Handbuch der relativen Solmisation“ vorgeschlagenen Silben

sind die bekanntesten Tondauersilben.

Sie gehen im Prinzip alle drei aus einer Taktsprache nach einer französischen Methode hervor (Galin-Paris-Chevé). In England veränderte Sarah Ann Glower gemeinsam mit John Curven (für ihrer Tonic-Sol-fa-Methode) diese Taktsprache in eine Rhythmussilbensprache. Dort hat Agnes Hundoegger die Methode kennengelernt und mit nach Deutschland gebracht.

Hier liegt die Geburt der Tondauersilbenmethode, wie sie heutzutage noch größtenteils verwendet wird, obwohl die Silben als solche schon viel älter sind.

Klavierlehrern der neuen Bundesländer dürfte die Methode nach Hundoegger einigermaßen bekannt sein – vielleicht nicht unter diesem Namen – da sie in der Holzweissig-Klavierschule angedeutet wird. Auch die Silben von Kodály und Heygster gehen im Prinzip auf diese französische Taktsprache zurück.

Da die drei Silbensysteme von Hundoegger, Kodály und Heygster große Ähnlichkeiten haben, erscheint ein kurzer Vergleich sinnvoll.

*Alle drei* Silbensysteme verwenden als Bezeichnung für das Viertel die Silbe „ta“.

Kodály und Heygster bezeichnen das Achtelpaar mit „ti-ti“, in der Toni-

ka-Do-Methode wird es mit „ta-te“ angegeben. Die halbe Note wird bei Kodály und Tonika-Do mit „ta-a“, bei Heygster mit „ta-o“ bezeichnet.

The image shows a musical staff with eight notes: a quarter note, a quarter note, an eighth note followed by a sixteenth note, a quarter note, an eighth note followed by a sixteenth note, an eighth note followed by a sixteenth note, an eighth note followed by a sixteenth note, and a quarter note. Below the staff are three rows of syllable patterns corresponding to the notes above:

Kodály	ta	ta	tí - tí	ta	tí - tí	tí - tí	ta-a
Hundoegger	ta	ta	ta - te	ta	ta - te	ta	ta-a
Heygster	ta	ta	tí - tí	ta	tí - tí	tí - tí	ta-o

Abb.: Schwarzenberger, 2015, 43

Es gibt noch weitere Unterschiede bei den Silben z. B. bei Sechzehntel und Pausen, doch an dieser Stelle soll aus Platzgründen nicht weiter darauf eingegangen werden.

#### 1.4 Effizienzüberprüfung von Rhythmuslehrmethoden: empirische Studie (Ausschnitte)

Bei der Vielzahl der verschiedenen Methoden ergab sich nun die Frage, welche Methode seitens der Klavierpädagogogen favorisiert werden sollte.

Welche Methode ist die beste? Ist es vielleicht die bekannteste? Welche Methode ist überhaupt die bekannteste? Gibt es eine Methode, die effizienter ist als andere und wenn ja, warum?

Diesen Fragen bin ich in meiner Dissertation nachgegangen und habe eine überaus interessante Studie durchgeführt.

Ich habe mich dazu entschieden, je eine Methode aus jeder Kategorie zu untersuchen und habe folgende drei Methoden ausgewählt:

- Zählmethode nach der Tradition
- Wortmethode nach Siegfried Bimberg
- Rhythmusilbenmethode nach Zoltan Kodály

Gründe dafür waren, dass die Zählmethode die traditionellste Methode ist, die Methode nach Bimberg einen lokalen Kontext hat und die Rhythmusilbenmethode nach Kodály zumindest in den neuen Bundesländern weit verbreitet war.

Für die Untersuchungsstichprobe konnte ich auf Grundschüler von ersten und zweiten Klassen einer Thüringer Grundschule zurückgreifen. So standen 62 Versuchspersonen (Vp) zur Verfügung, die auf die drei Rhythmuslehrmethoden-gruppen aufgeteilt wurden:

Zählmethode (ZM) = 21, Wortmethode (WM) = 20, Rhythmusilbenmethode = 21.

Ich erhielt sechs randomisierte Gruppen, von denen jeweils zwei nach einer Methode Unterricht erhielten. Der Unterricht erfolgte in 11 Unterrichtseinheiten

(UE) zu je 20 Minuten. Erlern wurden vier verschiedene Notenwerte (Viertel, Achtelpaar, Halbe, Viertelpause). Alle Gruppen trainierten die gleichen Lieder und rhythmischen Basisübungen.

Zu unterschiedlichen Zeitpunkten wurde der Lernerfolg kontrolliert. Überprüft wurden dabei allgemeine (Nachklatschen von Rhythmen / Singen, Liedrhythmus klatschen / Grundschläge gehen) und spezielle rhythmische Fähigkeiten (Rhythmusdiktat).

Darstellung einer rhythmischen Basisübung entsprechend der drei verschiedenen Rhythmuslehrmethodengruppen









	
Zählmethode	1 2 3 und 4
Wortmethode	Schritt Schritt lau-fen Schritt
Methode nach Rhythmus-silben	ta ta ti - ti ta

Abb.: Schwarzenberger, 2015, 56

Im Abschlusstest wurden folgende Basisübungen (spezielle Kenntnisse) überprüft.

1. 	3. 	5. 	7. 
2. 	4. 	6. 	

Die Übersicht stellt die Ergebnisse des Tests grafisch dar.



Abb.: Schwarzenberger, 2015, 113

Daraus ergibt sich, dass die Benutzung einer Rhythmus-silbenmethode mit *Ton-dauersilben* signifikant zum besseren auditiven Erfassen und Wiedergeben von Rhythmen bei Rhythmusdiktaten führt.



Auch bei der Überprüfung von allgemeinen rhythmischen Fähigkeiten wie Grundschräge zu einem gesungenen Lied gehen, Rhythmus zu einem gesungenen Lied klatschen oder zu einem gesungenen Lied Grundschräge gehen *und* Rhythmus klatschen, schnitt die Rhythmussilbenmethode mit Tondauersilben am besten ab. Weitere Ergebnisse zu den einzelnen Tests können nachgelesen werden (Schwarzenberger, 2015).

### 1.5 Überprüfung des Bekanntheitsgrades von Rhythmuslehrmethoden: Fragebogenerhebung (Ausschnitte)

Die Bekanntheitsgradüberprüfung fand mittels einer Fragebogenerhebung im Zeitraum September 2011 bis Oktober 2012 statt. 350 Fragebögen wurden an verschiedene Bildungseinrichtungen versendet, die Rücklaufquote betrug 40%. Der Fragebogen beinhaltete 13 Items, vier zu demografischen Fragen und neun Fragen zur Untersuchung.

Das hier abgebildete Diagramm zeigt die Ergebnisse der Umfrage.

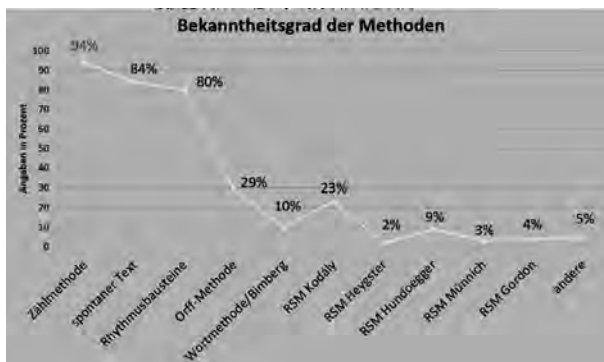


Abb.: Schwarzenberger, 2015, 148

Von 140 befragten Personen kannten 94% die *Zählmethode*. Sie ist damit die bekannteste Methode. Zwei Wortmethoden waren *ebenfalls sehr geläufig*, nämlich die *spontanen Texte* (84%) und die *Rhythmusbausteine* (80%).

Bei den Rhythmussilbenmethoden sind die von Kodály benutzten Silben die bekanntesten (23%). Wobei ich vermute, dass die von Hundoegger verbreiteten Silben durch die Holzweisig-Klavierschule in Mitteldeutschland ebenfalls bekannt sind, die Probanden nur nicht wussten, dass diese Silben aus der Methode von Agnes Hundoegger stammen.

In der folgenden Abbildung ist die prozentuale Verteilung des Bekanntheitsgrades der verwendeten Methoden je nach Schultyp dargestellt.



Abb.: Schwarzenberger 2015, 148

An allen untersuchten Bildungseinrichtungen ist die Zählmethode die bekannteste Methode, während die Wortmethode nach Bimberg scheinbar am unbekanntesten ist.

Aus den Fragebögen wurde ebenfalls ersichtlich, dass eine große Zahl von Lehrern *mehrere Methoden gleichzeitig* benutzt, da anscheinend nicht alle gleichermaßen von einer Methode überzeugt sind bzw. unterschiedliche Erfahrungen damit gemacht wurden.

Die Unsicherheit und Verwirrung in der musikpädagogischen Praxis scheint auf dem Gebiet der Rhythmusvermittlung groß. Davon zeugen die Angaben zu der Frage: „Welche Methoden verwenden Sie derzeit in ihrem Unterricht?“

Die Antworten reichen von „keine“, „keine spezielle“, „verschiedene“, „eine eigene, improvisierte, aus Büchern zusammengesicherte“, „eine ganzheitliche“, „eine funktionierende“ Methode über „aus der Situation heraus entwickelt“, „Affenmethode: Vormachen-Nachmachen“, „Lehrervorbild“, „Bild einer Pizza“, „Rhythmus anhand Notenbild rechnerisch erklären“ bis hin zu „entweder man hat Rhythmusgefühl oder man hat keins“.

Auch das klassenweise „Erlernen des Blockflötenspiels“ sollte ein Hilfsmittel sein, um den Schülern „Rhythmus zu vermitteln“.

### 1.6 Kernaussagen und Schlussfolgerungen

Aus den Forschungsergebnissen formulieren sich drei Kernaussagen:

1. Rhythmische Leistungen sind erlernbar.
2. Die bekannteste Methode ist die Zählmethode.
3. Die größte Effizienz hat die Rhythmusilbenmethode mit Tondauersilben.

Die effektivste Methode ist also nicht die bekannteste und die bekannteste Methode ist nicht effektiv. Daraus ergeben sich Folgen für die musikpädagogische Praxis:

- Aufklärung
- Vermittlung von Kenntnissen über Rhythmuslehrmethoden
- Abwendung von der traditionellen Zählmethode (zumindest im Elementarbereich) und Hinwendung zu einer Rhythmusilbenmethode mit Tondauersilben

Eine Hilfe beim Erlernen rhythmischer Fähigkeiten stellt die Rhythmusfibel dar (Schwarzenberger, 2020)

In der Rhythmusfibel befinden sich progressiv geordnete Basisübungen für alle Altersgruppen, alle Unterrichtsformen und jeglichen Instrumental- oder Gesangsunterricht. Grundlage bilden die Rhythmusilben nach Kodály. Das Einführen der allerersten Übungen benötigt gewisse Vorbereitung und soll deshalb genauer betrachtet werden.

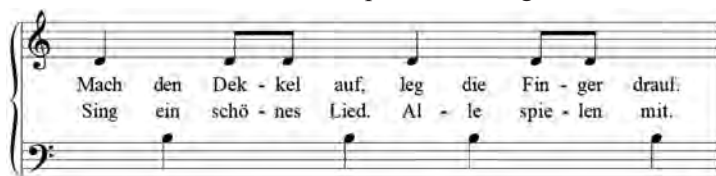
## 2. Praxis: Die Rhythmusfibel – 175 rhythmische Basisübungen

### 2.1 Methodisch – didaktische Vorgehensweise bei der Einführung kurz vs. lang

Auf der Grundlage der Erkenntnisse aus der Musikpsychologie (s. 1.2) ist das Verhältnis von langen und kurzen Notenwerten am geeignetsten in drei Schritten erlernbar. Da es für den Lernerfolg von entscheidender Bedeutung ist, diese drei Schritte richtig anzuwenden, sollen sie anhand der ersten rhythmischen Basisübung kurz erläutert werden.

Der Rhythmus  soll eingeführt werden.

Vorbereitet wird die Einführung durch ein geeignetes Lied. Bezogen auf den Klavierunterricht könnte es beispielsweise folgender Vierzeiler sein:



Mach den Dek - kel auf, leg die Fin - ger drauf.  
Sing ein schö - nes Lied. Al - le spie - len mit.

Der vertonte Vierzeiler ist als Vorbereitung schon mehrmals gesungen worden und soll selbstverständlich auch gespielt werden.

### 2.1.1 Darstellungsweise zeitlicher Strukturen

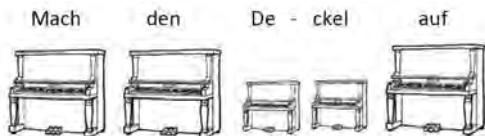
Diese erfolgt kinästhetisch, ikonisch und symbolisch (s.o.).

In der Unterrichtssituation ist für die *kinästhetische* Darstellung nur der Textanfang nötig. Zuerst wird „Mach den Deckel auf“ gesungen oder/und rhythmisch gesprochen. Danach gilt es im kurzen Unterrichtsgespräch herauszufinden, bei welchen Wörtern die kurzen und längeren Töne sind. Anschließend erfolgt eine motorische (und gleichzeitig visuelle) Unterscheidung, indem die kurzen Töne (Achtel) bei „De-ckel“ in die Hände geklatscht und die längeren Töne (Viertel) auf die Oberschenkel gepatscht werden.

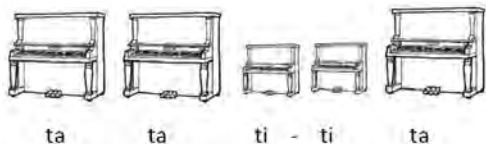


Mach      den      De - ckel      auf

Im nächsten Schritt (*ikonisch*) zeigt der Schüler zuerst gemeinsam mit dem Lehrer den Text an Bildern mit, die möglichst inhaltlich zum Lied passen. Im Anschluss kann er es allein (oder mit seinem Partner) zeigen. Dazu wird gesprochen und auf das entsprechende Bild mit dem Finger getippt. Große Bilder sind für lange (Viertel) und kleine für kurze Töne (Achtelpaar). Als Beispiel ist hier ein Klavier dargestellt. (Jüngere Kinder malen diese Bilder auch gern aus.)



Die längeren Töne erhalten dann den Namen „ta“ und die beiden kurzen heißen „ti-ti“. Nun sprechen Schüler und Lehrer gemeinsam bzw. danach der Schüler allein die Rhythmusnamen und tippen dazu auf die Bilder.



Anschließend erfolgt die Einführung der Kurzschrift (*symbolisch*), indem festgelegt wird, dass „ta“ durch einen Strich verdeutlicht wird und „ti-ti“ so □ aussieht.

(Die Verbindung von Tonhöhe = Notenkopf und Tondauer = Notenhals erfolgt später und war nicht Inhalt des Vortrags.)

Im letzten Schritt erfolgt das Mitzeigen der Basisübung an den Notenhälsen sowie das Mitsprechen der Rhythmus sillben.



Kinder im Vorschulalter können bei dieser vereinfachten Darstellung des Rhythmus in Kurzschrift bleiben. Es ist aber je nach Alter und Leistungsstand auch möglich, dass die symbolische Darstellung danach mit Notenkopf erfolgt.

### 2.1.2 Rhythmische Übungen

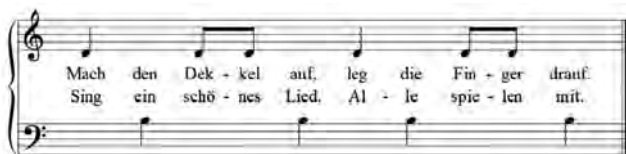
Soll nun die erste Basisübung aus der Rhythmusfibel erarbeitet werden, ist die Vorgehensweise ähnlich.



Zuerst „liest“ der Schüler die Übung und zeigt mit dem Finger die Symbole mit. Anschließend werden die langen Töne gepatscht und die kurzen geklatscht. Grundschüler und ältere Schüler können auf diese Weise schnell und sicher Viertel- und Achtelnoten aus den Übungen der Rhythmusfibel fehlerfrei lernen. Für jüngere Kinder empfiehlt es sich, die Übungen zwei und drei ebenfalls anhand eines Liedes wie oben erwähnt einzuführen.

### 2.1.3 Anwendung am Lied / Stück

Sind die ersten Basisübungen erarbeitet (5 bis 7 Minuten der Unterrichtsstunde), kann die Erarbeitung des Liedes folgendermaßen ablaufen:



1. Singen des Liedes
2. Klatschen und Patschen des Rhythmus'
3. Mitzeigen des Rhythmus' am Notenbild
4. Rhythmus sprechen und auf einem beliebigen Ton spielen
5. mit den notierten Tönen spielen und singen

Hat der Schüler die Rhythmus sillben verinnerlicht und beherrscht er damit die Methode sicher, ist er in der Lage, sich jede rhythmische Schwierigkeit innerhalb eines Klavierstückes zu erarbeiten, indem er sie spricht und am Notenbild mitzeigt. Ziel ist das selbständige rhythmische Erarbeiten fremder Stücke.


## 2.2 Videobeispiele für die Erarbeitung von Basisübungen und ihre Anwendung am Klavier

Durch die Videobeispiele konnte ganz lebendig und kurzweilig ein Eindruck von der Arbeitsweise mit Lernenden (von Grundschulkindern bis hin zu Studierenden) vermittelt werden. Die Methode mit Tondauerrhythmus silben ist aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet worden.

Zuerst wurde anhand von ausgewählten Übungen aus der Rhythmusfibel und unter Zuhilfenahme von Videobeispielen mit Klavierschülern

- die korrekte Ausführung von einstimmigen Übungen mit teilkörperlichen Bewegungen wie klatschen und patschen
- die mögliche Erweiterung der Übungen durch Einsatz von Orffinstrumenten
- die korrekte Ausführung von zweistimmigen Übungen
- das Spielen von ein- und zweistimmigen Rhythmusübungen am Klavier gezeigt.

Anschließend gab es Videobeispiele, bei denen der Weg der rhythmischen Erarbeitung von Klavierstücken mit Rhythmus silben ersichtlich geworden ist. Er verläuft in mehreren Schritten:

1. Übung eines rhythmischen Phänomens aus der Rhythmusfibel, sowohl ein- als auch mehrstimmig (tim-re  als Beispiel), als Erweiterung von einstimmigen Übungen: Übung sprechen und Grundschnitte patschen
2. Mitzeigen des Rhythmus im Notentext und dazu Rhythmus silben sprechen
3. Sprechen des Rhythmus ohne auf die Noten zu zeigen
4. Sprechen des Rhythmus und Spielen auf einem beliebigen Ton am Klavier
5. Spielen der Melodie und dazu lautes Sprechen des Rhythmus
6. Spielen der Melodie und dazu innerliches (leises) Sprechen
7. Spielen der Melodie mit verinnerlichtem Rhythmus

Der dritten Videoteil wurde von Studierenden der Grundschulpädagogik dargeboten. Sie zeigten die Möglichkeiten der Ausführung von mehrstimmigen Übungen aus der Rhythmusfibel.

Da das Erlernen der rhythmischen Basisübungen in vielen Stufen und angepasst an die Leistungsstände bzw. das Alter der Lernenden erfolgt, ist unter dem Terminus *Spiralförmiges Lernen* die folgende Übersicht zu sehen gewesen, welche die Vorgehensweise zusammenfasst:



#### 5. mehrstimmige Übungen

Einstimmige Melodie spielen und Rhythmus dazu sprechen	} Arbeit am Stück
Rhythmus an Melodie zeigen und mitsprechen	

4. Rhythmus mit einer Hand spielen und dazu sprechen, andere Hand spielt Grundschräge

3. Rhythmus auf einem Ton spielen und dazu sprechen

2. Rhythmus sprechen, Grundschräge patschen

1. einstimmigen Rhythmus sprechen dazu patschen und klatschen

Abb.: Schwarzenberger

### Fazit

Resümierend ist festzustellen, dass es bestimmter Voraussetzungen bedarf, um die Rhythmussilbenmethode erfolgreich anzuwenden:

- Benutzung von progressiv geordneten Übungen (z. B. aus der Rhythmussilbenfibel)
- regelmäßiges Training im Unterricht und zu Hause (möglichst täglich ca. 5 bis 10 Minuten)
- keine punktuelle Anwendung der Rhythmussilben im Anfangsunterricht

Eine punktuelle Anwendung dieser Methode ist nicht möglich, da sich die Silben verinnerlichen müssen. Das geschieht nur durch kontinuierliche Übung und nicht durch gelegentliches Benutzen einzelner Silben, wenn diese rhythmischen Phänomene gerade im Stück benötigt werden. Der Rhythmus sollte vorausschauend möglichst schon gelehrt und gelernt werden, bevor er am Stück eingeführt wird.

Die Rhythmussilben sind unabhängig von einer Klavierschule benutzbar und eignen sich auch für jedweden Instrumental- und Gesangsunterricht sowie jede Unterrichtsform.

Die Tondauerhythmussilben (z. B. nach Zoltan Kodály) und die progressiven Übungen der Rhythmussilbenfibel sind damit – bei richtiger Anwendung – ein hervorragendes Hilfsmittel zum Erlernen und Verinnerlichen von Notenwerten, die Lernende befähigt, sich selbständig den Rhythmus von Musikstücken zu erarbeiten.

## Literatur

- Auhagen, Wolfgang: *Rhythmus und Tempoempfinden*, in: Musikpsychologie, Handbuch der systematischen Musikwissenschaften von Helga de la Motte und Günther Rötter, Bd. 3, Laaber-Verlag, 2003
- Bimberg, Siegfried / Lange, Christian / Bachmann, Fritz: *Vom Singen zum Musikverstehen, Musikmethodik, Lehrbuch für den Musikunterricht in Schulen und Volkskunstgruppen*, Hofmeister, Leipzig, 1957
- Bruhn, Herbert: *Entwicklung von Rhythmus und Timing*, in: Enzyklopädie der Musikpsychologie, Bd. II: SPEZIELLE MUSIKPSYCHOLOGIE, hrsg. von Prof. Dr. Rolf Oerter und Prof. Dr. Thomas H. Stoffer, Hogrefe-Verlag für Psychologie, Göttingen, 2005
- Gembris, Heiner: *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung*, Wißner, Augsburg, 1998
- Gembris, Heiner: *Psychologische Grundlagen des Musiklernens*, Handbuch der Musikpädagogik, Bd. 4, Bärenreiter, Kassel, 1987
- Gordon, Edwin E.: *Learning Sequences in Music. A Contemporary Music Learning Theory*, Edition 2007
- Heygster, Malte / Grunenberg, Manfred: *Handbuch der relativen Solmisation*, Schott, Mainz, 1998
- Holzweissig, Erika / Holzweissig, Christa: *Klavierschule. Hinweise für die Arbeit mit vorliegender Klavierschule*, Peters, Leipzig, 1973
- Hundoegger, Agnes: *Lehrweise nach Tonika-Do*, neunte Auflage des Leitfadens, völlig neu bearbeitet von Dr. Elisabeth Noack, Fr. Kistner & C.F. Siegel & Co., Köln, Abteilung Tonika-Do-Verlag, Herausgabe methodischer und praktischer Schriften für musikalische Erziehung, o.J. (vermutlich 1967)
- Hundoegger, Agnes: *Leitfaden der Tonika – Do – Methode*, Carl Meyer, Hannover und Berlin, 1898
- Keetman, Gunild: *Elementaria. Erster Umgang mit dem Orff-Schulwerk*, Klett, Stuttgart, 1981
- Mähler, Claudia: *Kindergarten- und Vorschulalter*, in: Handbuch der Entwicklungspsychologie, hrsg. von Hasselhorn, Marcus / Schneider, Wolfgang, Hogrefe, Göttingen, 2007
- Minkenberg, Hubert: *Das Musikerleben von Kindern im Alter von fünf bis zehn Jahren. Eine Längsschnittuntersuchung als Basis für die Erforschung von abweichender Musikrezeption*, Lang, Frankfurt a. M., 1991
- Münnich, Richard: *Ein Beitrag zur Tonsilbenfrage und zur Schulmusikpropädeutik*, in: Marten, Heinrich / Münnich, Richard: *Beiträge zur Schulmusik*, zweites Heft, Druck und Verlag von Moritz Schauenburg, Lahr (Baden), 1930
- Münnich, Richard: *Jale. Ein Beitrag zur Tonsilbenfrage und zur Schulmusikpropädeutik*, in: Martens, Heinrich / Münnich, Richard: *Beiträge zur Schulmu-*



- sik, hrsg. von Wilhelm Drangmeister und Hans Fischer, drittes Heft, zweite Aufl., Mösel, Wolfenbüttel, 1959
- Schwarzenberger, Anett: *Der Einsatz von Rhythmus silben im Klavierunterricht*, Diplomarbeit, Musikbibliothek der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 2007
- Schwarzenberger, Anett: *Die Rhythmusfibel – 175 rhythmische Basisübungen*, Bellmannmusik, 2020
- Schwarzenberger, Anett: *Rhythmuslehrmethoden in der musikpädagogischen Praxis. Bekanntheit und Effizienz ausgewählter Methoden zur Rhythmusvermittlung*, Dissertation, <http://dnb.info/1076488838>, 2015
- Szönyi, Erzsébet: *Aspekte der Kodály – Methode*, Corvina Kiadó, zweite Aufl., Budapest, 1983
- Trehub, Sandra E.: *Musik in der frühen Kindheit*, in: Enzyklopädie der Musikpsychologie, Bd. II: SPEZIELLE MUSIKPSYCHOLOGIE, hrsg. von Prof. Dr. Rolf Oerter und Prof. Dr. Thomas H. Stoffer, Hogrefe-Verlag für Psychologie, Göttingen, 2005