epta DEUTSCHLAND GERMANY

EUROPEAN PIANO TEACHERS ASSOCIATION

Fantasie

Dokumentation 2018/19

www.EPTA-Deutschland.de

EPTA-Dokumentation 2018/19

Fantasie

Herausgegeben von
European Piano Teachers Association
Sektion der Bundesrepublik Deutschland

Beiträge vom Kongress in Düsseldorf 2018,
vom Seminar in Nürnberg 2019
und vom Kongress in Dresden 2019

Herausgegeben von
EPTA European Piano Teachers Association
Sektion der Bundesrepublik Deutschland
www.epta-deutschland.de

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

© 2019 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

Michael Dartsch
Fantasie als didaktische Kategorie im künstlerischen Unterricht *7*

Marilia Patricio
Kompositionen von Kindern: Schöpferisches Verhalten am Klavier *18*

Maria Busqué
Wie ich zufällig die Kompositionslehrerin eines 7-jährigen Mädchens und eines 11-jährigen Jungen wurde *35*

Barbara Zech-Günther
Zwei Klaviergeschichten: „Der Floh auf dem Elefantenpo“ und „Im Reich der Sterne“. Schülerkompositionen *45*

Susanne Zeh-Voß
Am Anfang die Fantasie… Die Komponistenklasse Halle. Musikalisch-kreative Arbeit mit Kindern und Jugendlichen seit 1976 *54*

Matthias Rietschel
Jedes Kind lebt Fantasie – Im Übehaus Kray *60*

Andreas Eschen
Was ist Improvisation? *65*

Reinhard Gagel
Improvisieren als tiefe Begegnung zwischen Mensch und Klang *81*

Jens Hamer
Carl Philipp Emanuel Bach, „Von der freyen Fantasie“ *91*

Klaus Oldemeyer
Die Rolle der schöpferischen Phantasie. Wahrnehmung und Körperinstinkt beim Musizieren zweier Klavier-Préludes von Claude Debussy *106*

Dr. Henriette Gärtner und Carl Ulrich Sauter
Fantasie im Klavierbau. Ein Podiumsgespräch *139*

Clemens Maria Kitschen
A E I O U – 5 struktuelle Ideen für musikalische Organisation am Klavier *160*

Renate Reitinger
Für Hund und Katz ist auch noch Platz!? Tiere in Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien für den Klavierunterricht. Eine lern- und entwicklungspsychologische Umschau. *171*

Paula Dickmann
Klavierkurs für Erwachsene ohne Vorkenntnisse. Ein Pilotprojekt *186*

Christian Weigend
Digital-Pedal. Phantasievolles Fingerpedal bietet vielfältige und faszinierende Möglichkeiten *198*

Miho Ohki
Mentales Training im Klavierunterricht *214*

Volker Blumenthaler
„Die Aura des musikalischen Zeichens, Hintergrundschwingungen und Weitung", dargelegt an meiner Komposition „musica minima" für Klavier und einigen ausgewählten Stücken aus dem Zyklus „OT – Stücke für Klavier" *226*

Linde Großmann
Lina Ramann: Pädagogin – Musikschulgründerin – Liszt-Biografin *238*

Tomi Mäkelä
Sibelius und sein Steinway. Fantasie und Werkgenese unter Berücksichtigung der Imagebildung *250*

Wilhelm Matanz
Das Wohltemperierte Klavier – ein musikalisches Bibelbilderbuch? Boleslav Yavorskiys fantastische Suche nach dem verlorenen Sinn *265*

Fantasie. Kongress in Düsseldorf (2018) *282*
Fantasie. Seminar in Nürnberg (2019) *283*
Fantasie. Kongress in Dresden (2019) *284*

Michael Dartsch

Fantasie als didaktische Kategorie im künstlerischen Unterricht

Fantasie betrifft alle, die mit dem Musizieren oder dem Unterrichten des Musizierens zu tun haben. Schülerinnen und Schüler möchten häufig ihre Fantasie entfalten dürfen. Auch Studierenden wird daran gelegen sein, fantasievoll zu musizieren. Wenn sie in einen pädagogischen Beruf gehen möchten, schwebt ihnen vielleicht ein fantasievoller Musikunterricht, Instrumental- oder Gesangsunterricht vor. Lehrkräfte stehen schließlich vor der doppelten Aufgabe, einerseits fantasievolle Lehre zu verwirklichen und andererseits die Fantasie der Schülerinnen und Schüler anzuregen und zu fördern, damit diese wiederum fantasievolle Künstlerinnen und Künstler werden – denn auch hierzu braucht es Fantasie.

Zum Begriff der Fantasie

Bevor dies alles behauptet werden kann, müsste zunächst der Begriff selbst ein wenig beleuchtet werden, was hiermit nachgeholt werden soll. Das Etymologische Wörterbuch des Deutschen von Wolfgang Pfeifer (Pfeifer et al. 1993) nennt als Bedeutungen „Einbildungskraft, Vorstellungsvermögen, Erfindungsgabe, nicht der Wirklichkeit entsprechende Vorstellung“. Die letzten drei dieser Begriffe sind unmittelbar einleuchtend. Das Vorstellungsvermögen besteht dem Wortsinn nach darin, sich etwas vorstellen zu können. Dabei denkt man vielleicht schon an die letzte Bestimmung: nicht der Wirklichkeit entsprechende Vorstellung. Dann besitzt jemand Fantasie, der sich etwas vorzustellen vermag, das nicht – oder noch nicht – in der Realität zu finden ist. Und dies wiederum scheint auf die dritte genannte Bedeutung zu verweisen: die Erfindungsgabe. Denn etwas zu erfinden, heißt ja, etwas zur Wirklichkeit zu verhelfen, was vorher nicht wirklich war; und dazu bedarf es wohl der Vorstellung dessen, was man zu verwirklichen bestrebt ist. Manchmal – so bei der Erfindung der Dampfmaschine durch James Watt – liegt bereits ein Prototyp vor; das Erfinden besteht dann im Verbessern. Dass der Prototyp auch besser möglich sein könnte, stellt sich der Erfinder sozusagen vor. Auch dazu braucht es Fantasie. Eine zweite Möglichkeit des Erfindens liegt im Zufall. So stieß etwa der Engländer Edward Nairne zufällig darauf, dass man mittels Kautschuk Striche eines Blei- bzw. Graphitstiftes entfernen kann, und erfand so den Radiergummi. Seine Fantasie lag darin, sich das Zufallsprodukt als Grundlage eines Werkzeugs vorzustellen, das sich für diesen Zweck fertigen ließ. Der Erfinder Benjamin Franklin wiede-

rum experimentierte mit naturwissenschaftlichem Interesse, um physikalische Erkenntnisse zu gewinnen, die schließlich in die Erfindung des Blitzableiters mündeten (zu allen Beispielen: Reschke o. J.). Typisch für das naturwissenschaftliche Experiment ist das Überprüfen von Hypothesen. In diesem Fall besteht also die Leistung der Fantasie unter anderem in der Generierung solcher Hypothesen.

Diese unterschiedlichen Einsatzmöglichkeiten der Fantasie sollen später noch einmal aufgegriffen werden. Doch zuvor soll auch der erste der vom Etymologischen Wörterbuch genannten Begriffe beleuchtet werden: die Einbildungskraft. Dies ist vielleicht der anspruchsvollste der Begriffe, hat er doch eine beachtliche Karriere in der Philosophie gemacht. Hierbei ist zuvorderst Immanuel Kant zu nennen. Bei ihm ist die Einbildungskraft eine von drei Erkenntnisquellen; sie steht dabei neben dem Sinn und der Apperzeption und vermittelt zwischen diesen beiden. „Sinn" meint hier die bloße sinnliche Wahrnehmung, während die Apperzeption das Bewusstsein von etwas Erkanntem darstellt. Der Sinn also liefert die reinen Sinnesdaten, und erst die Apperzeption erkennt darin Gegenstände. Kant fragt nun, wie es überhaupt möglich ist, dass wir Gegenstände erkennen, und findet die Lösung in der Einbildungskraft (vgl. Kant 1990, Kap. 31). Sie schafft sogenannte „Schemata", die wir auf Sinnesdaten anwenden können. Solche Schemata fassen wir großenteils in Begriffen. So haben wir ein Schema für Hund, für Musikinstrument, für Romantik usw. und erkennen all dies apperzipierend in Sinnesdaten. Die Schemata selbst sind – so Kant in der „Kritik der reinen Vernunft" – „jederzeit nur ein Produkt der Einbildungskraft" (Kap. 51). Allerdings unterscheidet Kant im Hinblick auf die Einbildungskraft noch einmal zwischen der „Reproduktion", auf die das eben Erläuterte sich bezogen hat, und der „Assoziation", die verschiedene Erscheinungen zu einem Ganzen, zu einem einheitlichen Bewusstseinseindruck verknüpft.

In der Folge hat sich auch Johann Gottlieb Fichte mit der Einbildungskraft beschäftigt. Auch bei ihm vermittelt sie zwischen zwei Polen: dem Bestimmbaren und dem Bestimmten (vgl. Fichte 1845/46, §4 E.; Homann 1970, S. 268f.). Das Übergehen vom Bestimmbaren zum Bestimmten jedoch ist das Handeln, das also nur durch die Einbildungskraft möglich ist (Homann 1970, S. 269). Schließlich sei auch noch auf Georg Wilhelm Friedrich Hegel verwiesen. In seiner philosophischen Enzyklopädie kommt der reproduktiven Einbildungskraft die Aufgabe zu, erinnerte Anschauungen, die er „Bilder" nennt (Hegel 1979, § 452), „aus der eigenen Innerlichkeit des Ich" (§ 455) hervorgehen zu lassen. Hegel erwähnt auch ausdrücklich die Phantasie, die „*symbolisierende, allegorisierende* oder *dichtende* Einbildungskraft" (§ 456; vgl. hierzu: Homann 1970, S. 273). Auch auf die Überlegungen zur Einbildungskraft wird zurückzukommen sein.

Im Weiteren soll es um zwei Themen gehen: zuerst um die Fantasie als Ziel-

kategorie der Didaktik, mithin als etwas, was man lernen oder bei Lernenden fördern möchte, und danach um ein fantasievolles Unterrichten.

Fantasie als Zielkategorie

Hier stellt sich zunächst die Frage, warum Fantasie ein Ziel eines musikalisch-künstlerischen Unterrichts sein sollte, warum sie also für den Umgang mit Musik wichtig sein könnte. Bei dem Versuch, diese Frage zu beantworten, wird in einem zu klären sein, was für den Umgang mit Musik unter Fantasie verstanden werden kann.

Für das Komponieren und Improvisieren scheint die Antwort klar: In beiden Fällen wird Musik erfunden, also bedarf es der Erfindungsgabe, von der im Anschluss an das Etymologische Wörterbuch die Rede war. Klärungsbedürftig scheint hingegen die Rolle der Fantasie für das Hören und das Interpretieren von Musik. Im Hinblick auf das Hören kann an Kant angeknüpft werden. Für ihn war es die reproduktive Einbildungskraft, die Schemata produziert, welche sich auf Sinnesdaten anwenden lassen, um darin etwas zu erkennen. Solche Schemata braucht es selbstverständlich auch für das Hören. Am Aufbau solcher Schemata arbeitet sicher die Gehörbildung. Ziel ist das Erkennen von Motiven, von Ableitungen aus Motiven, von Themen und Themeneinsätzen, von Sätzen und Perioden, aber auch von Harmonien und Modulationen, von Stimmen und Gegenstimmen und vielem mehr. Auch hier gibt es für viele dieser Schemata Begriffe. Man könnte fragen, wo denn Fantasie am Werke sei, wenn man solche Begriffe im Unterricht erlernt. Schemata aber sind immer innerpsychische Phänomene. Zum Begriff muss sich im Inneren eine Vorstellung ausprägen, auf die dann beim Hören zurückgegriffen werden kann. Man braucht also Einbildungskraft im Kant'schen Sinne, um diese inneren Vorstellungen zu dem vielleicht im Unterricht Gehörten in sich auszubilden. Wem das zu wenig fantasievoll scheint, sei an den Gegensatz von reproduktiver und assoziativer Einbildungskraft erinnert. Mit dem Erläuterten befindet man sich noch im reproduktiven Bereich. Erst die Assoziation macht daraus ein sinnvolles Ganzes. Man kann also noch so viele Begriffe aus dem Unterricht im Kopf auf Gehörtes anwenden, es bedarf immer noch der Einbildungskraft, dies zu so etwas wie Musik zu verbinden, die ja immer mehr als die Summe einzelner Motive und Harmonien ist. Anders ausgedrückt, stellt das Hören von bedeutungsvoller Musik eine kreative Leistung dar. Und hierzu bedarf es eben auch der Fantasie.

Im Falle des Interpretierens geht es darum, ein Stück Wirklichkeit werden zu lassen. Dies kann nur durch einen Menschen geschehen, der dazu seinen Körper einsetzt, aber auch sein Inneres einbringt. Bei Hegel war davon die Rede Bilder „aus der eigenen Innerlichkeit des Ich" (§ 455) hervorgehen zu lassen. Bezogen auf das Interpretieren könnte man davon sprechen, dass eigene innere Impul-

se in das Spiel eingehen müssen. Interpretinnen und Interpreten müssen diese Impulse beim Spielen fließen lassen. Welcher Art diese Impulse sein können, kann man bei Matthias Duderstadt nachlesen. Zwar beziehen sich seine Ausführungen auf die Improvisation, sie sind aber ebenso für die Interpretation von Bedeutung. Als innere Quellen benennt er Inhalte des Gedächtnisses und des Unbewussten. Als Gedächtnisinhalte kommen Erinnerungsspuren an Sinneseindrücke – darunter auch Körperempfindungen –, an Gedanken und Gefühle in Betracht (vgl. Duderstadt 2003, S. 23ff.). An anderer Stelle heißt es hierzu: „Wer beabsichtigt, Härte oder Süße in die Musik zu legen, wer nach einem warmen oder leuchtenden Ton strebt, wer rasend oder schleppend, schmeichelnd oder zögernd spielen oder singen möchte, muss all dies buchstäblich am eigenen Leib erfahren haben“ (Dartsch 2014, S. 145), muss also erlebt haben, wie sich Härte oder Wärme anfühlen, wie Süßes schmeckt, wie Leuchten aussieht, mit welchen Körperempfindungen Rasen, Schleppen oder Zögern verbunden sind und mit welchem Habitus das Schmeicheln einhergeht. Solche grundlegenden Erfahrungen können übrigens gerade auch in der Elementaren Musikpädagogik ermöglicht und in Musik umgesetzt werden. Beim Interpretieren werden Erfahrungen aller Art reaktiviert, aber auch neu verarbeitet. So knüpft man etwa an Erlebtes an, wenn man sich in etwas Unbekanntes hineinzuversetzen versucht, oder man bringt aus Erinnerungsbruchstücken eigenschöpferisch Neues hervor. Dabei werden vielerlei Erinnerungsspuren unbewusst sein, ebenso wie manches Bedürfnis, das sich im Musizieren Bahn brechen kann (vgl. S. 145).

Das Fließenlassen der Impulse soll hier als „Fantasieren“ bezeichnet werden, auch wenn Stücke interpretiert werden. Da die Impulse aus dem eigenen Inneren kommen, sorgt ihr Einspeisen in das Musizieren dafür, dass die Interpretation individuell und originell wird. Je weniger oberflächlich oder aufgesetzt die Originalität erscheint und je mehr die eingebrachten Impulse wirklich mit der Person verbunden sind, desto authentischer wird das Spiel. Und wenn schließlich das Innere ohne Umweg sofort über die Musik nach außen kommt, entsteht, wenn man dem Theaterregisseur Jerzy Grotowski folgt, womöglich so etwas wie Bühnenpräsenz (vgl. Grotowski 1999, S. 15; vgl. insgesamt: Dartsch 2019, S. 87).

Es bedarf also der Fantasie, um Erlebtes in irgendeiner Weise an Musikstücke anbinden zu können. Hat man eine Partitur vor sich, so braucht man Fantasie, um diese in lebendige Musik zu verwandeln. Das Finden einer Interpretation ähnelt dabei ein wenig dem Erfinden, von dem ja schon die Rede war. Zuerst wurde festgestellt, dass Erfinden manchmal darin besteht, etwas bereits Existierendes entscheidend zu verbessern. Hier bietet sich unmittelbar eine Übertragung auf das Interpretieren an. Immer schon existiert eine Interpretation, sei es diejenige, die bei Youtube oder auf CDs zu finden ist, oder sei es die eigene, die im jeweiligen Moment bereits möglich ist. Ein entscheidender Schritt

wird nun vollzogen, wenn ausgehend vom bereits Bestehenden oder Möglichen mittels der Fantasie Potenziale zur Verbesserung erschlossen werden. Während viele Laien recht schnell mit der Gestaltung eines Stückes zufrieden sind oder auch davon ausgehen, dass mit dem Spielen der richtigen Noten im richtigen Rhythmus die Arbeit getan sei und das Stück abgehakt werden könne, zeichnet sich das professionelle oder zumindest ambitionierte Spielen dadurch aus, dass immer weiter gesucht und gefeilt wird – und dazu braucht es Fantasie –, gerade auch, aber nicht nur, bei bekannten und oft gehörten oder gespielten Stücken.

Neben dem verbessernden Erfinden wurde an zweiter Stelle das Erfinden durch Nutzen des Zufalls genannt. Etwas, das sich zufällig ergeben hat, wird zum Ausgangspunkt für etwas Neues. Auch dies lässt sich auf das Musizieren beziehen. Besonders stark trifft es sicher auf das Improvisieren zu. Ein Ton entsteht mehr oder weniger zufällig durch bestimmte Spielbewegungen im Rahmen einer Improvisation. Blitzartig wird nun genau dieser Ton zum Ausgangspunkt einer neuen Wendung. Die Tatsache, dass kaum alles genau geplant und kontrolliert werden kann, muss also kein Anlass zur Verzweiflung, sondern kann im Gegenteil zum Movens eines schöpferischen Umgangs mit Musik werden. Dies gilt letztlich auch für das Interpretieren. Auch hier kann nicht immer alles kontrolliert werden, manches geschieht einfach. Beim Üben kann dies nun aufgegriffen und verfeinert werden. Auf der Bühne kann der Dynamik, die im Moment – im Wechselspiel mit Akustik, Klima, eigener Disposition und Publikum – entsteht, gefolgt werden. Hierdurch können wiederum Originalität, Authentizität und Präsenz gewinnen. Der Zufallsaspekt korrespondiert mit der Spontaneität in der Aufführung eines sorgfältig vorbereiteten Stückes.

Zuletzt wurde das Erfinden durch Experimentieren thematisiert. Das Experimentieren ist für das Musizieren ein unverzichtbares Fundament. Üben verwirklicht sich im Ausprobieren. Selbst wenn oberflächlich betrachtet eine Anweisung umgesetzt wird, muss ausprobiert werden, wie sie in das eigene Körpergefühl übersetzt werden kann. Bei der Arbeit an einer Interpretation wird etwas probiert und mittels einer versuchsweise eingenommenen ästhetischen Einstellung geprüft. Aus der Bilanz folgen Anhaltspunkte für den nächsten Versuch. Auch beim Proben in einem Ensemble ist das Experimentieren sicher oft der bessere Weg als langatmiges Diskutieren. Vorschläge eines Ensemblemitglieds können einfach gemeinsam erprobt und dann eingeschätzt werden. Zum Experimentieren aber benötigt man wiederum Ideen und Vorstellungen, mithin Fantasie.

Aus alledem sollte die Unverzichtbarkeit der Fantasie für den Umgang mit Musik hinreichend deutlich geworden sein. Nur durch sie ist musikbezogenes Handeln möglich, nach Fichte also das Übergehen des Bestimmbaren in das Bestimmte. Die bestimmbare Musik wird auf bestimmte Weise Realität. Die Fantasie ist es auch, die – durch das Fruchtbarmachen innerer Impulse – Be-

deutungen erzeugt, also die Musik bedeutungsvoll macht. Es stellt sich nun die Frage, wie Lehrpersonen dazu beitragen können, dass sich die musikbezogene Fantasie bei Schülerinnen und Schülern weiterentwickelt, oder – anders gefragt – wie man Schülerinnen und Schülern dabei helfen kann, sich in Musik mit ihrem Inneren einzubringen und zu verbinden. Das Fließenlassen hat per se etwas mit Geschehenlassen zu tun, mit Entspannung ebenso wie mit Konzentration (vgl. Duderstadt 2003, S. 87ff.). Man kann es schon bei sich selbst kaum erzwingen, eher einüben und begünstigen, umso weniger lässt es sich von außen bei anderen „herstellen". Vielmehr braucht es einen entsprechenden Raum – und zwar einen Resonanzraum. Lehrpersonen können dem, was da von ihren Schülerinnen und Schülern kommt, zunächst einmal mit Interesse und Anteilnahme, mit dem Versuch der Einfühlung begegnen. Sie können darüber hinaus auch ausdrücklich dazu ermutigen, etwas von sich hervorscheinen zu lassen. Schließlich können sie sich selbst ein Stück weit offenbaren wenn sie ihrerseits etwas Eigenes in ihr Spiel oder auch nur in ihr Sprechen über ein Stück hineinlegen. Das alles wird wohl begünstigt von einer Kultur des partnerschaftlichen Lehrens und Lernens, in der die Persönlichkeit und das Persönliche wechselseitig wertgeschätzt werden, wobei die Lehrperson ihrer Rolle gemäß gewissermaßen in Vorleistung geht und die Öffnung des Gegenübers nicht forciert (vgl. Dartsch 2019, S. 146ff.).

Wie es im Kompositionsunterricht und im Unterricht in schulpraktischem Klavierspiel selbstverständlich sein dürfte, kann auch beim Instrumentalunterricht von dem ausgegangen werden, was die Schülerin oder der Schüler an Ansätzen und Vorstellungen mitbringt. Dies kann gemeinsam weiterentwickelt werden, anstatt es durch etwas ganz anderes – für die Lehrperson Naheliegendes, aber für das Gegenüber möglicherweise Fremdes – zu ersetzen.

Das alles klingt mehr nach einer Haltung als nach didaktischem Handeln. Dass die Fantasie der Lehrperson aber nicht nur den eigenen Umgang mit Musik prägen sollte, sondern auf vielfältige Weise auch ihren Unterricht bereichern kann, soll im Folgenden erläutert werden.

Fantasievolles Unterrichten

Dass guter Unterricht sich durch Fantasie auszeichnet, bedarf durchaus einer Begründung. Als Gegenpol könnte man den Begriff der Routine ins Spiel bringen. In ihm schwingt mit, dass eine Lehrperson über profunde Erfahrungen verfügt und nach einem erprobten System vorgeht, dass der Unterricht einer sinnvollen Struktur folgt. Eine weitere Konnotation besteht darin, dass Routinen Schülerinnen und Schülern Orientierung geben. Sie helfen ihnen, sich auf Abläufe und Anforderungen einzustellen, ohne diese zu hinterfragen, und führen so an ein zielstrebiges Arbeiten heran.

Es stellt sich allerdings die Frage, ob die beiden Begriffe Fantasie und Routine wirklich Gegensätze darstellen. Man könnte vielmehr mit dem Psychologen Friedemann Schulz von Thun davon ausgehen, dass „jeder Wert (jede Tugend, jedes Leitprinzip, jedes Persönlichkeitsmerkmal) nur dann zu einer konstruktiven Wirkung gelangen [kann], wenn er sich in *ausgehaltener Spannung* zu einem positiven Gegenwert, einer „Schwestertugend" befindet" (Schulz von Thun 2006, S. 38, Hervorhebung im Original). Wenn diese ausgehaltene Spannung oder Balance nicht gegeben ist, verkommt ein Wert für Schulz von Thun zu einer „*entwertenden Übertreibung*" (S. 38, Hervorhebung im Original). Aus dem Wert, dem jeweiligen Gegenwert und den beiden Übertreibungen lässt sich stets ein sogenanntes „Wertequadrat" erstellen. Nimmt man Fantasie und Routine im Unterricht als Wert und Gegenwert so bestünden die Übertreibungen im Falle der Fantasie im Chaos des immer Neuen und im Falle der Routine in der Starrheit. Fantasie muss also in Balance mit Bewährtem stehen, so wie Routine mit der Frische des Besonderen und Überraschenden ausbalanciert werden sollte. Ein Zitat von Jank und Meyer bringt dies noch einmal auf den Punkt: „Reflexion und Routinebildung müssen versöhnt werden, um dysfunktional gewordene Reflexions- und Handlungsroutinen bewusst zu machen, sie abzubauen und so die Voraussetzungen für die fantasievolle Weiterentwicklung des didaktisch-methodischen Handlungsrepertoires zu schaffen" (Jank, Meyer 2002, S. 97).

Im Einzelnen braucht es Fantasie aus vier Gründen: Der erste Grund liegt in der zu erstrebenden Passgenauigkeit des Unterrichts im Hinblick auf eine konkrete Schülerpersönlichkeit. Die bewährten Wege können bei einer bestimmten Schülerin nicht verfangen, nun braucht es Fantasie, um etwas zu finden, was ihr hilft. An zweiter Stelle wären Aufmerksamkeit und Motivation zu nennen. Die Aufmerksamkeit richtet sich insbesondere auf Unerwartetes. Wird sie bei Schülerinnen und Schülern durch fantasievollen Unterricht immer wieder neu und positiv stimuliert, profitiert auch deren Motivation. Drittens sei auf den Wert eines vielseitigen Unterrichts verwiesen. Bietet der Unterricht durch fantasievolle Gestaltung vielseitige Anregungen und Aufgaben, können Schülerinnen und Schüler vergleichsweise umfassend gefördert werden. Ein viertes Argument liegt im „künstlerischen Geist" des Unterrichts. Wenn die Fantasie, wie erläutert wurde, eine so wichtige Rolle für den Umgang mit Musik spielt, widerspricht es gewissermaßen dem Geist des Musizierens und des Künstlerischen, den Unterricht ausschließlich nach vorgefertigten Schemata abzuhalten. Vielmehr sollte in ihm etwas vom jenem Geist auch dadurch spürbar werden, dass die Lehrperson einen fantasievollen Umgang mit Musik auch in das Unterrichten von Musik einfließen lässt.

Worin sich ein fantasievolles Unterrichten in der Praxis zeigen kann, soll nun ein wenig konkreter dargestellt werden. Dabei können nur Beispiele und

Anregungen gegeben werden, nicht aber Anleitungen und Rezepte, denn das Befolgen von Rezepten erfordert keine Fantasie. Zunächst gilt es, die Inhalte des Unterrichts fantasievoll auszuwählen. Dies beginnt bei den Stücken, die im Unterricht erarbeitet werden. Sicher gibt es auch hier bewährte Stücke, bei denen man als Lehrperson vorher schon weiß, was daran gelernt werden kann und soll. Daneben aber gibt es Lieblingsstücke von Schülerinnen und Schülern (vgl. Doerne 2005; 2010, S. 169ff.) und vielleicht Werke, die ganz speziell für eine bestimmte Persönlichkeit, ihre Disposition und ihre Bedürfnisse passen. Das Entdecken neuer Stücke für den Unterricht kann schließlich auch für die Lehrperson mit neuer Inspiration verbunden sein. Dass einem heute als Musikerin und Musiker Fantasie bei der Auswahl der Programme besonders für Aufnahmen zugutekommen kann, rechtfertigt zusätzlich die Lust am Schürfen neuer Schätze. Vermutlich gibt es gerade auch im Bereich der zeitgenössischen Musik vieles zu entdecken.

Auch was die Umgangsweisen mit Musik betrifft, kann das Spektrum fantasievoll erweitert werden: Außer dem Spielen und Arbeiten am Instrument kommt etwa das Singen in Frage, das unmittelbar mit Atmung und Phrasierung verbunden ist und so wertvolle Erfahrungen bereit hält, die auf das Instrument übertragen werden können. Am Instrument könnte auch das Improvisieren im Unterricht seinen Platz haben. Reizvoll könnte es beispielsweise sein, ein Vorspiel für ein bestimmtes Stück in der Atmosphäre oder Klangsprache desselben zu improvisieren. Von der Frühzeit der abendländischen Musik bis ins neunzehnte Jahrhundert hinein wurde das Improvisieren selbstverständlich praktiziert (vgl. Ferrand 1956). Das spontane Verzieren bei Alter Musik, das Kadenz-Spiel aus dem Stegreif in der Klassik, das Fantasieren am Klavier sind etablierte Formen der Improvisation, daneben darf im Unterricht aber auch improvisiert werden, um etwa besser an jene inneren Impulse heranzukommen, die auch für die Interpretation erschlossen sein wollen. So empfiehlt der Musiker und Psychologe Andreas Burzik einen freien, spielerischen Umgang mit den jeweils in Arbeit befindlichen Musikstücken, um beim Üben in das Flow-Gefühl zu kommen und mit dem eigenen Tun gewissermaßen zu verschmelzen (vgl. Burzik 2006, S. 276).

Weiter kann Körper- und Bewegungsarbeit jenseits des Instruments den Unterricht bereichern. Auch bei der Auswahl entsprechender Übungen ist Fantasie gefragt, um wiederum Passgenauigkeit, Aufmerksamkeit, vielseitige Anregung und künstlerischen Geist zu befördern. Das heißt dann eben nicht, ein immer gleiches Repertoire an Bewegungsübungen abzuarbeiten, sondern in jedem Moment wach dabei zu sein. Gleiches gilt für das Einsinge-Repertoire von Chorleiterinnen und Chorleitern. Auch das Hören kann phasenweise im Mittelpunkt des Unterrichts stehen, um etwa Nuancen in der Klangfarbe oder der Intonation wahrzunehmen. Daneben kann auch in Interpretationen hineingehört werden,

die sich im Internet oder auf Tonträgern finden. Dies kann zum Ausgangspunkt des Sprechens über die Musik und die Interpretationsmöglichkeiten werden. Zweifellos ist es lohnend, den kulturellen Kontext eines Stückes zu thematisieren. Dokumente der entsprechenden Zeit und Region – wie Bilder und Texte – können den Unterricht bereichern.

So kann sich die Fantasie auf die Inhalte des Unterrichts, aber auch auf die Methoden richten. Ungewohnte Vermittlungsformen, mentale Herangehensweisen und „unübliche Überezepte", wie sie etwa der Cellist Gerhard Mantel in seinem Buch mit dem gleichnamigen Untertitel zusammengestellt hat (vgl. Mantel 2004), eröffnen neue Chancen und Sichtweisen für Lehrende und Lernende. Das methodische Repertoire lässt sich mittels der Fantasie kontinuierlich erweitern, oder aber – im Sinne des Erfindens durch Verbessern – verfeinern. Zufällige Erfolge können registriert und zu neuen Wegen ausgebaut werden. Der Unterricht stellt dann ein Experimentierfeld dar, auf dem gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern gesucht und ausgewertet wird, um neue Erkenntnisse über das Lernen am Instrument zu generieren. Darüber hinaus können auch neue Formen des Unterrichts und neue Aktivitäten mit der gesamten Klasse erprobt werden. Entdeckungen lassen sich mit Kolleginnen und Kollegen teilen, wenn regelmäßiger Austausch die Gelegenheit hierzu bietet. Das eben macht Austausch so wertvoll: Wenn man selbst gerade in Routine zu erstarren droht, kann die Begeisterung oder einfach nur der andere Blickwinkel der Kollegin und des Kollegen zum Anstoß für die eigene Fantasie werden. Austausch zu initiieren und geeignete Formen dafür zu ersinnen, braucht ebenfalls Fantasie. So könnte man etwa gemeinsam über Videoausschnitte von Unterricht (vgl. Knodt 2017) oder über kleine Impulsreferate diskutieren, aber auch einfach zwanglos einen Stammtisch gründen. Lässt man im Kollegium die Fantasie spielen, können schließlich auch neue Ideen dazu entstehen, wie die Schule in die Gesellschaft hineinwirken kann.

Das alles klingt vielleicht einerseits nicht neu und andererseits recht idealistisch. Tatsächlich kann die eigene Persönlichkeit Veränderungen im Wege stehen. An Bewährtem festzuhalten, kann ein Gefühl von Sicherheit geben. Das Bedürfnis nach Sicherheit aber wird in der Psychologie als Persönlichkeitsmerkmal gehandelt. Untersuchungen legen nahe, dass es mit einem wenig flexiblen Unterricht einhergeht (vgl. Huber, Roth 1999, S. 34ff.). Tendenzen aufzubrechen, die in der eigenen Persönlichkeit begründet liegen, kostet Energie und bedeutet regelrechte Arbeit an sich selbst. Die Mühe sollte sich jedoch lohnen, da man hierdurch der Fantasie als dem Gegenwert der Routine zur Geltung verhilft und Raum für Neues schafft.

Neben persönlichen Neigungen steht der Verwirklichung fantasievoller Ideen oft der Alltag mit seinen Routinen und Anforderungen im Weg. Will man also der Fantasie einmal ihren Lauf lassen, kann es ratsam sein, sich aus dem

Alltag auszuklinken, etwa einen Klausurtag mit dem Kollegium zu gestalten, und zunächst die allgegenwärtige Zensur der Skepsis und die Bremse der Resignation auszuschalten. Ähnlich dem Fließenlassen von Impulsen beim Musizieren ist ein Kommenlassen von Ideen, Träumen, Fantasien angezeigt. Hier führt es weiter zu fragen: Was alles könnte dazu beitragen, dass der Unterricht mich selbst als Lehrperson oder als lernende Person beflügelt? Und wenn er das schon tut, dann lässt sich fragen, wie dieses Beflügeltsein weiter fruchtbar gemacht werden kann, was daraus noch entstehen könnte. Es dürfte sich lohnen, sich immer wieder mit diesen Fragen zu beschäftigen.

Literatur

Burzik, Andreas: Üben im Flow. Eine ganzheitliche, körperorientierte Übemethode. In: Mahlert, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch Üben. Grundlagen · Konzepte · Methoden*. Wiesbaden, Leipzig, Paris: Breitkopf & Härtel 2006, S. 265–286

Dartsch, Michael: *Musik lernen – Musik unterrichten. Eine Einführung in die Musikpädagogik*. Wiesbaden, Leipzig, Paris: Breitkopf & Härtel 2014

Dartsch, Michael: *Didaktik künstlerischen Musizierens für Instrumentalunterricht und Elementare Musikpraxis*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 2019

Doerne, Andreas: *„… es hat so ganz viele Töne". Die Arbeit mit Lieblingsstücken als Ansatz für eine innovative Unterrichtspraxis*. In: Üben & Musizieren 22 (2005), Nr. 3, S. 6–12

Doerne, Andreas: *Umfassend musizieren. Grundlagen einer integralen Instrumentalpädagogik*. Wiesbaden, Leipzig, Paris: Breitkopf & Härtel 2010

Duderstadt, Matthias: *Improvisation und Ästhetische Bildung. Ein Beitrag zur Ästhetischen Forschung*. Köln: Salon 2003

Ferrand, Ernest T.: *Die Improvisation. In Beispielen aus neun Jahrhunderten abendländischer Musik*. Köln: Arno Volk 1956

Fichte, Johann Gottlieb: *Grundlage der gesammten Wissenschaftslehre*. In: Fichte, Johann Gottlieb: *Johann Gottlieb Fichtes sämmtliche Werke*. Band 1. Berlin: von Veit und Comp. 1845/46, S. 145–227, original: 1794/95, http://www.zeno.org/Philosophie/M/Fichte,+Johann+Gottlieb/Grundlage+der+-gesammten+Wissenschaftslehre, Zugriff: 23. August 2018

Grotowski, Jerzy: *Für ein Armes Theater*. Berlin: Alexander [2]1999, S. 13–26, original: 1965

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse*. In: Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: *Werke. Band 10*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1979, original: 1830, http://www.zeno.org/Philosophie/M/Hegel,+Georg+Wilhelm+Friedrich/Enzyklop%C3%A-4die+der+philosophischen+Wissenschaften+im+Grundrisse/Dritter+Teil%3A+Die+Philosophie+-des+Geistes, Zugriff: 23. August 2018

Homann, Karl: *Zum Begriff Einbildungskraft nach Kant*. In: *Archiv für Begriffsgeschichte* 14 (1970), S. 266–302, https://www.jstor.org/stable/24358342?read-now=1&seq=1&loggedin=true#page_scan_tab_contents, Zugriff: 23. August 2018

Huber, Günter L.; Roth, Jürgen H. W.: *Finden oder suchen? Lehren und Lernen in Zeiten der Ungewißheit*. Schwangau: Ingeborg Huber 1999

Jank, Werner; Meyer, Hilbert: *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen Scriptor 2002, 5., völlig überarbeitete Auflage

Kant, Immanuel: *Kritik der reinen Vernunft*. Hamburg: Felix Meiner 1990, original: 1781, http://gutenberg.spiegel.de/buch/kritik-der-reinen-vernunft-1-auflage-3508/1, Zugriff: 23. August 2018

Knodt, Peter: *Einblicke – Perspektiven. Videoreflexion von Instrumental- und Gesangsunterricht. Ein Leitfaden*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 2017

Mantel, Gerhard: *Einfach üben. 185 unübliche* Überezepte für Instrumentalisten. Mainz, London, Madrid, New York, Paris, Prag, Tokyo, Toronto: Schott [3]2004

Pfeifer, Wolfgang et al.: *Phantasi*e. In: Pfeifer, Wolfgang et al.: *Etymologisches Wörterbuch des Deut-*

schen. Digitalisierte und von Wolfgang Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache, https://www.dwds.de/wb/Phantasie, 1993, Zugriff: 23.August 2018

Reschke, Jürgen: *Eine Frage der Technik. Die große Chronik der Erfindungen*. O. J., http://www.eine-frage-der-technik.de/, Zugriff: 23. August 2018

Schulz von Thun: Friedemann: *Miteinander reden: 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Differentielle Psychologie der Kommunikation*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 2006, original: 1989

Marilia Patricio

Kompositionen von Kindern: Schöpferisches Verhalten am Klavier

Das Phänomen Kinderkomposition

Viele Klavierlehrer erleben bei Kindern in den ersten Unterrichtsjahren ein interessantes Phänomen. Einige Schüler bleiben nicht beim Gelernten; sie neigen zum Experimentieren am Instrument, probieren mit gespeicherten Mustern herum und präsentieren irgendwann eine kleine, geschlossene Form, eine eigene „Komposition".

In mehreren Jahren Unterrichtstätigkeit in Brasilien, den USA und nun über 30 Jahre in Deutschland habe ich solche Kompositionen notiert und gesammelt und bin immer wieder beeindruckt von ihrer Frische und ihrem künstlerischen Gehalt. Sie zeugen von einer wahren Aufnahme und Verinnerlichung der Musik.

Das Wort „Komposition" möchte ich gelten lassen, da diesen musikalischen Experimenten nicht mehr die Flüchtigkeit und Unmittelbarkeit der Improvisation innewohnt. Sie sind kristallisierte Formen, jeder Zeit abrufbar, auch wenn sie nicht notiert sind. Die Notenkenntnisse der Schüler reichen nicht aus, um ihre Erfindungen festzuhalten. Anders gesagt, das erfundene Werk ist raffinierter als die Fähigkeit des Schülers, das Symbolsystem der Notation zu benutzen. Trotzdem: Viele Kinder sind in den ersten Lernjahren fasziniert von der Musiknotation und experimentieren gerne mit ihren Symbolen, oft aber unabhängig vom Klangergebnis.

Diese erfinderische Tätigkeit am Klavier erinnert an das zeichnende Kind: das Kind mit Papier und Stift beweist den Drang zur Urheberschaft, belegt das leere Blatt mit eigenen Zeichen, am Anfang nur von der Motorik getrieben, mehr und mehr dann mit einer Absicht tätig. Auch das Kind mit einer bestimmten musikalischen Fertigkeit „spielt" mit der Topographie des Instruments, mit seiner Hand, seinen Fingern, mit dem Klang, letztendlich mit Elementen der Musik, und erzeugt ein eigenes Klangprodukt.

Rückblickend betrachte ich diese schöpferische Tätigkeit des Kindes als einen der interessantesten Aspekte der ersten Jahre des Klavierlernens, auch wenn so gut wie keines dieser Kinder ein Genie oder Komponist in spe sein mag. Ihre Eigeninitiative, die tiefe Beschäftigung mit musikalischen Inhalten und die Souveränität bei der Umgestaltung gelernter Elemente sind so interessant zu beobachten wie ihre motorische Entwicklung und ihr wachsender musikalischer Verstand.

Klavierspiel und Komposition

Von einigen Komponisten sind Kinderwerke erhalten. In der Tat ist es schwer zu sagen, wenn man sie betrachtet, ob sich darin ein großer Komponist abzeichnet, selbst wenn sich eine sehr frühe Begabung erkennen lässt. Im Falle Mozarts, Chopins und Prokofieffs sind die allerersten Stücke am Klavier entstanden und von ihren Eltern oder ersten Lehrern notiert worden. Vermutlich sind diese ersten Werke keine Ergebnisse eines Kompositionsunterrichts, eher wurden sie, ohne Notation, im Klavierspiel erzeugt. Der zukünftige Komponist entwickelt im frühen Alter eine sehr persönliche Sprache und übt sie, von sich selbst getrieben, anhand seines derzeitigen Könnens, emotionell und fachlich unterstützt von einer Bezugsperson. Wie diese sehr frühen Kompositionen in Relation zum späteren Werk stehen, was und wie viel darin gefunden werden kann - diese Fragen können hier nur gestreift werden. (Im Falle Prokofieffs könnte man sogar eine Tarantella in d-moll[1], komponiert im Alter von zehn Jahren, vielleicht als die Inspiration für die spätere Tarantella in seinem „Musiques d'enfants" op. 65 erkennen).

In der Musikgeschichte ist bei Komponisten das Komponieren oft eine Weiterentwicklung des Klavierspiels. In der Evolution der abendländischen Musik sind die sehr individuellen Kontributionen hervorragender Pianisten grundlegend gewesen. Wie sehr die einzigartige Motorik eines Individuums am Klavier entscheidend war für die Entwicklung eines Stils, wird deutlich im Fall Chopins oder Debussys, unter vielen anderen. Musikpädagogen ist es bewusst, wie sich beim Klavierlernen wichtige kreative Potenziale entfalten können.

Nicht nur in der Klavierpädagogik intensiviert sich die Suche nach Modellen, die kreatives Verhalten fördern. In mehreren musikpädagogischen und musikpsychologischen Untersuchungen wird heutzutage die Kinderkomposition thematisiert: Improvisationsprojekte, Kompositionsklassen für Kinder, Forschungsprojekte in Kindergärten und Schulen. Die digitale Technik eröffnet unzählige neue Möglichkeiten.

Die hier vorgelegten Beispiele sollen einen Blick auf das spontane musikalische Schaffen von Kindern am Klavier ermöglichen. Durch die Analyse der Entstehungsprozesse lassen sich einige unterstützende Prinzipien dieser Art des Komponierens erkennen.

Merkmale der Kinderkompositionen

Merkmale von diesen Schülerkompositionen, überwiegend im Alter zwischen 6 und 10 Jahren entstanden, entsprechen in Vielem dem konkret-operationalen Denkstadium nach Piaget. In der Übernahme und Verwandlung bestimmter

1 Prokofieff – Erste Klavierstücke Ed. Sikorski

Elemente, in der Erprobung von Variationsmöglichkeiten, Symmetrie und anderen mathematischen Vorgängen erkennt man Denkstrategien, die für dieses Alter typisch sind.

Auch wenn theoretische Kenntnisse durchaus formell schon erworben wurden, ist diese Art des Komponierens in dem Alter noch stark in der Motorik verwurzelt. Die Ideen kommen von dem im Unterricht erlernten Material. Dieses liefert auf einer noch unbewussten Ebene, besser gesagt, durch eine nicht formulierte Analyse, Möglichkeiten und Impulse zu Neuem, Eigenem. Es werden aber auch Ebenen aktiviert, die noch gar nicht in dem gelernten Repertoire angesprochen wurden, d.h., das Kind findet von alleine musikalische Ideen, die ihm noch nicht gezeigt wurden. Strawinsky hat die Motorik als Auslöser von musikalischen Ideen geschätzt: *„Fingers are not to be despised: they are great inspirers, and in contact with a musical instrument, often give birth to subconscious ideas which might otherwise never come to life“*[2].

Ein verwandter Aspekt ist der Bezug zur Topographie der Tastatur: die schwarzen Tasten in ihren Zweier- und Dreier-Gruppen, die Wiederholung in Oktaven, also die Disposition der Klaviatur, darüber hinaus die mechanischen und klanglichen Eigenschaften des Instruments, sind oft impulsgebend.

In dieser Phase des Komponierens ist Bewegungsdrang, gekoppelt mit dem mathematischen Instinkt, in Interaktion mit den physikalischen Gegebenheiten des Instruments wichtiger Akteur musikalischen Handelns.

Strategien in der Kinderkomposition

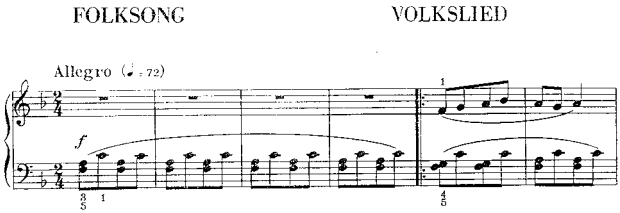
Solche Kinderkompositionen lassen sich unter verschiedenen Aspekte analysieren, nach kompositorischen Strategien, die immer wieder auftreten:

1. Übernahme und Verwandlung eines Elements

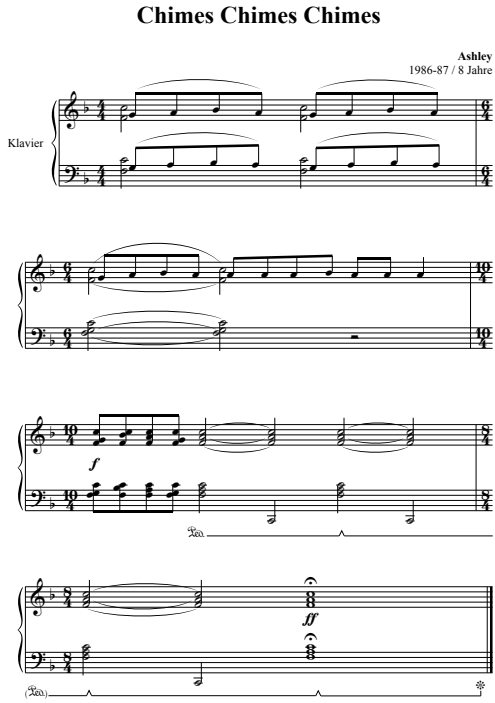
In den folgenden Fällen lassen sich Inhalte einer Kinderkomposition deutlich auf Elemente aus dem erlernten Repertoire zurückverfolgen. In der Regel lässt sich in diesem Alter fast jede Komposition in diese Kategorie einordnen: Der Output ist stark von dem Input bestimmt.

2 Strawinsky - *An Autobiography* 1936/1963 S. 82

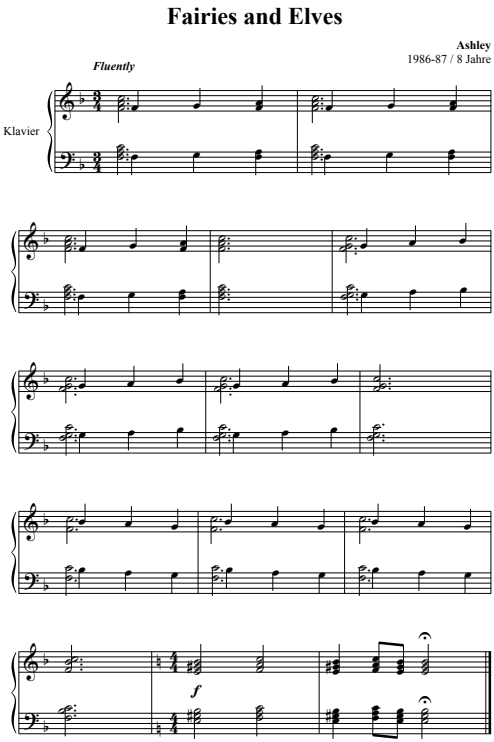
Fall 1: Ashley



NB 1: Folk Song - Bartók



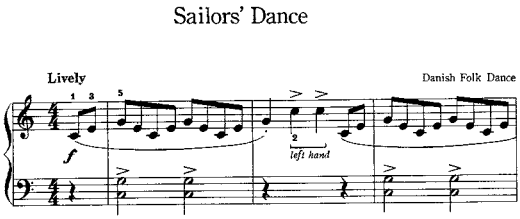
NB 2: Chimes, chimes, chimes



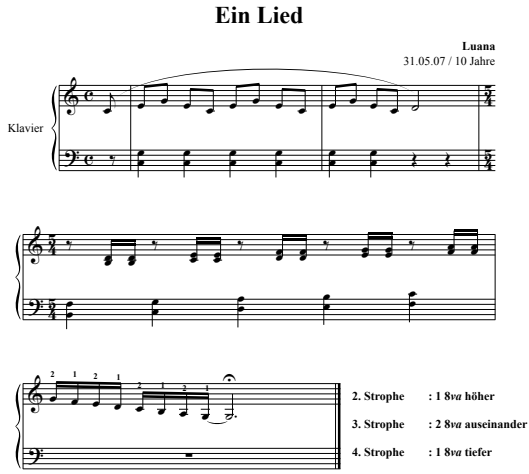
NB 3: Fairies and Elves

In Bartók's „Folk Song“ steht der Auslöser für Ashley's „Chimes, Chimes, Chimes“ und „Fairies and Elves“: die drei Begleitmuster der linken Hand: die Quinte F - C, dann G, A und B in wechselnder Kombination innerhalb dieser Quinte. Die diatonische Bewegung der rechten Hand in „Folk Song“ spielt sicherlich auch eine Rolle in der Achtelbewegung in „Chimes, Chimes, Chimes“. Ashley überträgt auf beide Hände diese wechselnde Kombination: eine Aktion, die aus der technischen Arbeit bei „A Dozen a Day“ angewendet wird: beide Hände arbeiten mit gleichen 5-Finger-Positionen parallel in zwei Oktavlagen.

Fall 2: Luana



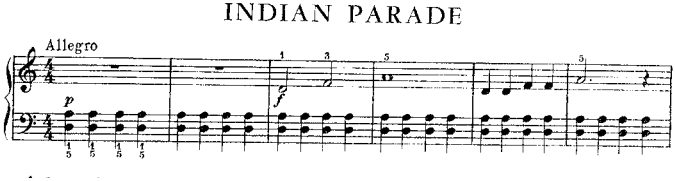
NB 4: Sailor's Dance – Denes Agay



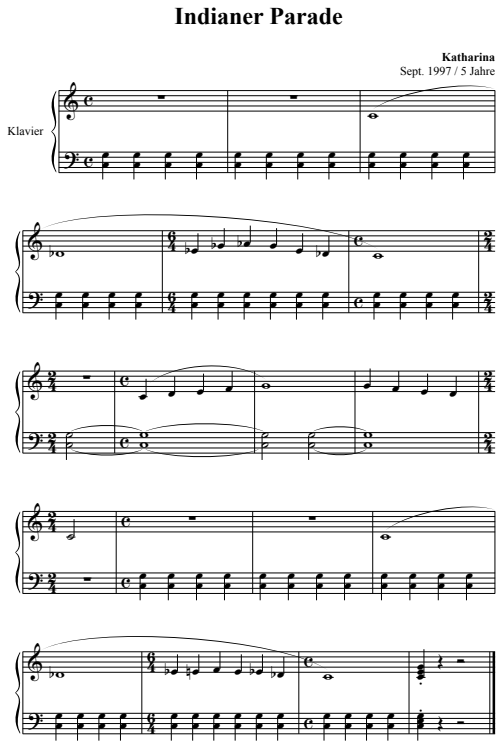
NB 5: Ein Lied

Luana verlegt die Begleitquinte von Sailor's Dance auf die zweite Achtelnote der Melodie, dadurch verlegt sie den rhythmischen Schwerpunkt. Dann verlegt sie die Quinte in einer aufsteigenden Progression, mit der wiederholten Terz als „Füllung". Der Schluß mit der absteigenden Tonleiter mit dem ganz eigenen Fingersatz bleibt in der Dominant G.

Fall 3: Katharina



NB 6: Indian Parade – Donald Waxman



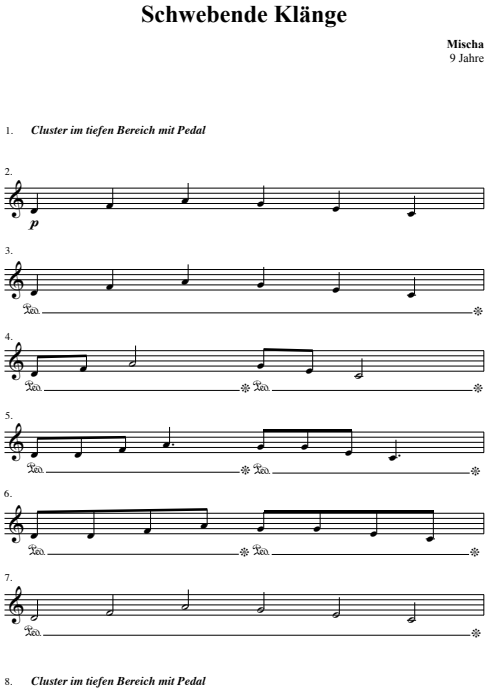
NB 7: Indianer Parade

Das Stück „Indian Parade“ ist ein Beispiel für anregendes Repertoire: unzählige kleine Stücke entstehen, inspiriert von diesem Stück. Diesmal in C Position, organisiert die rechte Hand verschiedene 5-Finger-Positionen, angefangen von C. Die Geographie des Klaviers liefert oft wichtige visuelle und taktile Impulse.

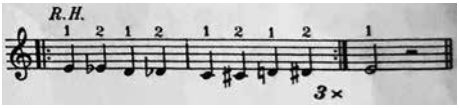
2. Variationsprinzipien und mathematische Vorgänge

Das Kind verfolgt eine „mathematische“ Idee, oft nach einem Variationsprinzip. In vielen Untersuchungen über Kinderkompositionen werden solchen Vorgänge festgestellt.

Fall 4: Mischa

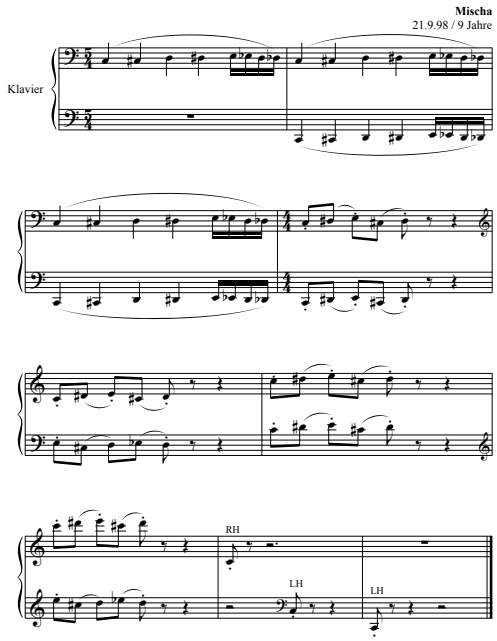


NB 8: Schwebende Klänge



NB 9: Der Igel – Klaus Runze

Zick Zack

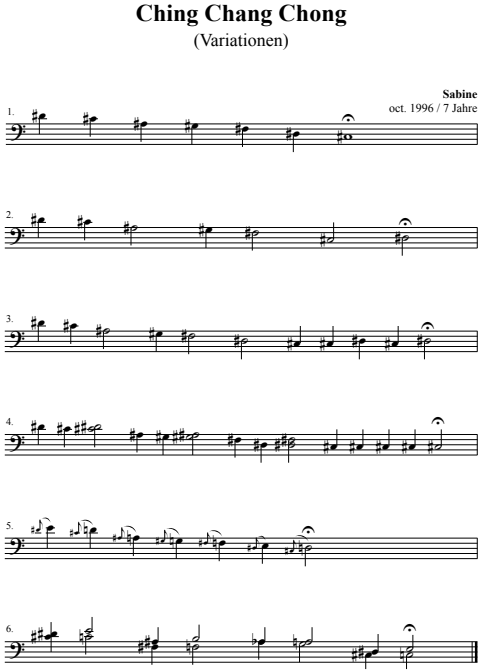


NB 10: Zick Zack

In „Schwebende Klänge“ konserviert Mischa die zwei Dreiklänge d-Moll und C-Dur, variiert den Rhythmus und addiert das Pedal.

In „Zick Zack“ wird die kurze chromatische Folge C,Cis,D,Dis von beiden Händen geführt („Der Igel“ aus Runze‘s „Zwei Hände – Zwölf Tasten“ im NB 9 hatte er Jahre vorher gelernt), in strengen mathematischen Folgen, mal parallel, mal in Gegenbewegung, in verschiedenen Oktavlagen, mit unterschiedlichen Rhythmen und Artikulationen.

Fall 5: Sabine

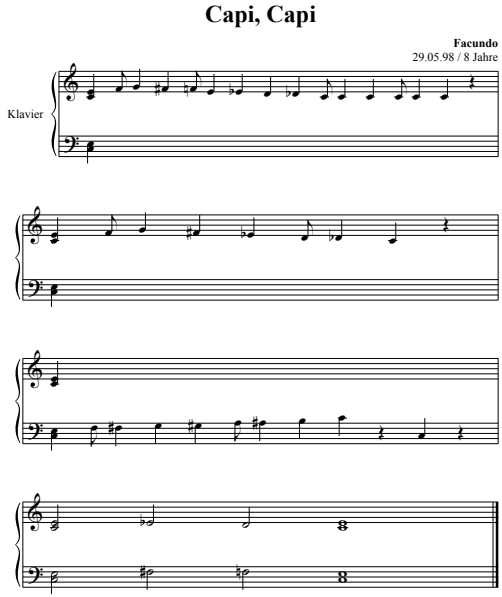


NB 11: Ching Chang Chong

Sabine fängt mit einer einfachen absteigenden Tonfolge der schwarzen Tasten an, verändert nach und nach den Rhythmus, addiert wiederholte Töne, stapelt die ausgesuchten Töne in Doppelgriffe und kombiniert noch die schwarzen mit weißen benachbarten Tasten.

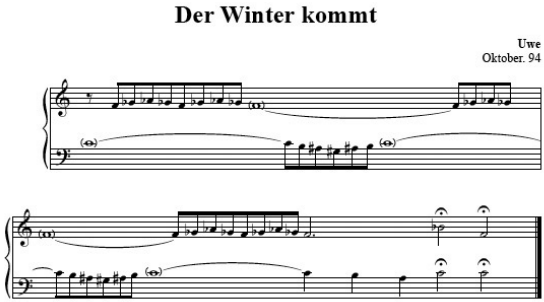
3. Rhythmischer Drang/rhythmische Freiheit
Das Kind ist mit eigenen rhythmischen Untersuchungen beschäftigt.

Fall 6: Facundo



NB 12: Capi Capi
Facundo stammt aus Südamerika und beschäftigt sich mit einem starken synkopischen Impuls.

Fall 7: Uwe

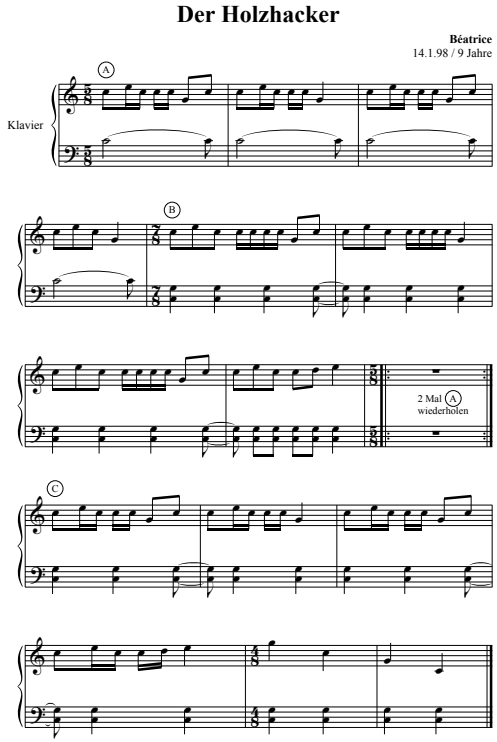


NB 13: Der Winter kommt

Beim Notieren war es schwer festzulegen, wie lang die gehaltenen Töne bleiben sollten, sie durften beliebig etwas länger oder kürzer gestaltet werden.

4. Technischer Reiz
Das Kind hat eine „leckere“ Bewegung entdeckt, probiert sie mehrmals, entwickelt eine kleine „Étude“.

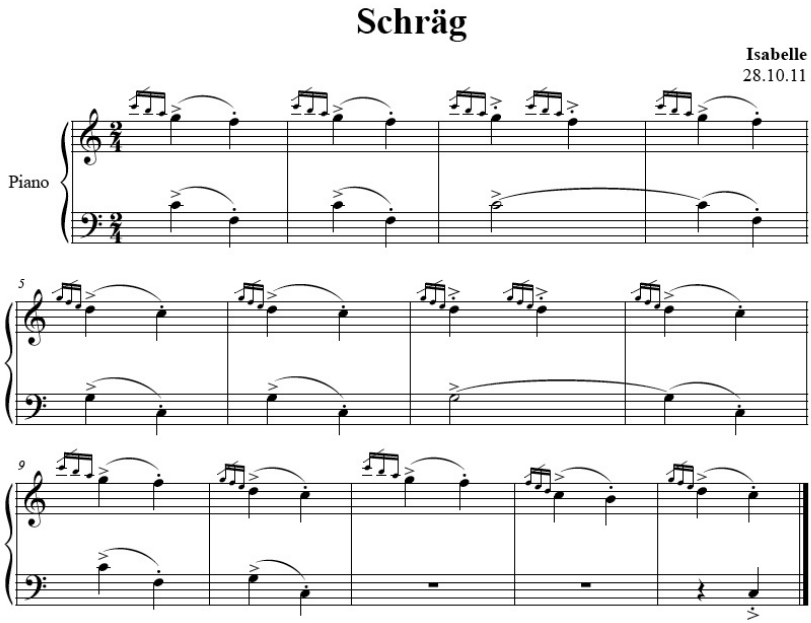
Fall 8: Béatrice



NB 14: Der Holzhacker

Béatrice arbeitet mit dem C-Dur Quart-Sext-Akkord in der rechten Hand und kombiniert ihn auf verschiedene Weise mit der Quinte der linken Hand.

Fall 9: Isabelle



NB 15: Schräg

Das Motiv der rechten Hand ist auf ein kleines „Spiel“ mit den 5 Finger der rechten Hand zurückzuführen.

Handlungsmöglichkeiten

Folgende Fragen stellen sich: Wieso gehen einige Kinder diesen spontanen Weg am Klavier, warum nicht alle? Sind diese kleinen Stücke schon „Kunst“? Reicht es nicht, die kreative Seite der Klavierschüler im Rahmen der Interpretation zu pflegen? Wie viel Raum gibt man der freien Improvisation? Wie schafft man eine fruchtbare Atmosphäre für Musikerfinden im Klavierunterricht? Wie kann man in den ersten Lernjahren in Kindern das Schöpferische auf eine natürliche Weise erhalten und fördern?

In seinen berühmten *lectures* in Princeton in den vierziger Jahren sagte Strawinsky einmal: *„Since I myself was created, I cannot help having the desi-*

re to create. What sets this desire in motion, and what can I do to make it productive?...The study of the creative process is an extremely delicate one.“[3]

Für uns Musik-und Klavierpädagogen dürfte es heißen: Das Fördern von kreativen Prozessen ist eine sehr delikate Unternehmung.

Jeder Klavierlehrer entwickelt im Unterricht seine Strategien, agiert nach seiner Überzeugung und Erfahrung. Hier möchte ich einige Handlungen nennen, die mehr oder weniger seit Jahrhunderten von Musiklehrenden praktiziert werden. Ich meine, sie sind impulsgebend für unzählige kleine Kompositionen von Kindern und machen meinen Berufsalltag einfach schöner.

Repertoire

Es gibt Anfängerstücke, die immer wieder anregend und impulsgebend wirken. Sie bieten reizende rhythmische und motorische Aufgaben (oft mit abwechselnden Händen!) oder ein interessantes, begreifliches Muster; oft sind es diese beliebten „Favorites“ bei den Kindern, die Auslöser von neuen kleinen Kompositionen werden.

Jedes Kind entwickelt persönliche musikalische Präferenzen – es ist ein Recht, wovon Künstler sehr früh Gebrauch machen; ohne diesen emotionellen Bezug entsteht keine Eigeninitiative. (Nicht immer ist es „Liebe auf den ersten Blick“! Oft sind es Stücke, die viel Mühe zum Lernen gekostet haben, die nachher „Favorites“ werden). Indem man diese Präferenzen erkennt und respektiert und jedem Kind zu „seinem“ Repertoire zu verhelfen versucht, unterstützt man seine Einzigartigkeit und schafft Raum für die Entwicklung einer persönlichen Sprache.

Auswendig lernen

Das verinnerlichte Repertoire, das tief verstanden und künstlerisch gelernt wurde, dient als Nahrung, verknüpft sich mit vorher Gelerntem, gibt neue Impulse. Studien zeigen, wie sehr Kreativitätspotenziale gesteigert werden durch Input und Übung.

Transponieren

Das Transponieren ist eine der einfachsten Formen des Variierens; das Übertragen auf andere „Farben“ (Tonarten), eine sehr überschaubare Transformation, ebnet den Weg für andere, gewagtere Versuche. Das kann schon in den ers-

3 Stravinsky *Poetics of Music* 1970/1942 S.49

ten Stadien des Klavierlernens passieren, mit den einfachsten Muster auf den schwarzen Tasten und ersten Melodien in 5-Finger-Positionen.

Erfindungsfreudig agieren

Unter den vielen Anregungen zur Improvisation seien auch solche genannt: Aus den einfachsten Anfängerstückchen mehr machen: improvisierte Begleitungen (nicht nur tonale! Auch bitonale! Auch völlig verrückte!) bereichern die Musikerlebnisse. Am Anfang ist der Lehrer das Vorbild: alles wird nachgeahmt, auch sein Klang, seine Haltung, seine musikalische Aussprache. Viele Kinder reagieren wunderbar, wenn der Lehrer irgendwann den Schüler spielt und sie dann als „Begleiter" agieren dürfen. Diese begrenzte Form des Improvisierens ist weniger ausufernd, oft aber verblüffend treffend.

Technische Aufgaben, aus dem Repertoire entnommen, sind oft Auslöser von Gestaltungsversuche: in dem Umgang mit einer technischen Schwierigkeit entwickelt der Klavierspieler eigene Strategien, die oft in eine gelungene neue Form münden.

Fehler nutzen: mit Absicht den Fehler wiederholen, vergleichen mit dem „Richtigen", versuchen, andere „Fehler" zu machen. Dieser spielerische Bezug zu etwas schon Existierendem ist ein Merkmal des kreativen Agierens, auch in anderen Medien und Gebieten.

Empfangen

Das Kind bringt dem Lehrer seine Erfindung, die etwas sehr Privates ist; es offenbart ein Stück von sich selbst: wie viel Vertrauen muss es haben! Der Lehrer notiert es, nimmt es auf, versucht es selber zu spielen, es wird im nächsten Vorspiel uraufgeführt; das natürliche Würdigen, ohne zu frühe Kritik oder exzessive Belichtung ist entscheidend für eine weiter positive musikalische und künstlerische Entwicklung.

Schlusswort

Die Kinderkunst hat viele wichtige Impulse für die Künstler des 20. Jahrhunderts gebracht. Matisse, in seinem Text „Mit dem Auge des Kindes das Leben betrachten" äußert sich so: *„Der Künstler muss alles so sehen, wie er als Kind sah, und wenn er diese Fähigkeit verliert, kann er sich nicht mehr originell - das heißt persönlich – ausdrücken."*[4] Von Picasso im Gespräch mit Jean Brassai wird überliefert: *„Wenn Kinder draußen auf der Straße oder an den*

4 H.Matisse, „Looking at Life with the Eyes of a Child", in: *Art News and Review, London, 6. Feb.1954*

Wänden zeichnen, bleibe ich immer stehen. Was unter ihren Händen entsteht, ist erstaunlich, ich lerne oft etwas dabei.“[5] Klee entdeckte nach dem Kunststudium seine eigenen Kinderzeichnungen und kürte sie zu seinen ersten Opera. Kandinsky sammelte Jahre seines Lebens hunderte von Kinderzeichnungen, stellte sie sogar neben seinen eigenen Werken aus.

Diese Künstler haben sich grundlegend mit der Kinderkunst auseinandergesetzt und offensichtlich etwas Inspirierendes erkannt. Die heutige Kunstpädagogik versucht, Freiräume für die frühen Ausdrucksbedürfnisse der Kinder zu schaffen. Auch wenn in der Entwicklung des musikalischen Könnens ganz andere Prozesse stattfinden, ist es möglich, in der Musik- und Klavierpädagogik etwas von ihrer Haltung zu übernehmen, ohne sich ins Ausufernde oder Beliebige zu begeben. Im Klavierunterricht ist es nicht leicht, neben allen Aufgaben auch noch den Raum für den spontanen Ausdruck der Schüler frei zu halten; um so wichtiger, denn in ihren kleinen musikalischen Kompositionen üben sich viele Kinder genau darin: in der eigenen künstlerischen Identität.

Zitierte und ergänzende Literatur

Deliège, Irène; Wiggins, Geraint A. (Hg.) (2006): Musical creativity. Multidisciplinary research in theory and practice. 1. ed. Hove, New York: Psychology Press.

Fineberg, Jonathan; Andersen, Troels (Hg.) (1995): Kinderzeichnung und die Kunst des 20. Jahrhunderts. Ostfildern-Ruit: Hatje.

Gardner, Howard (1982 /// 1998): Art, mind and brain. A cognitive approach to creativity. [Nachdr.]. USA /// New York: Basic Books.

Gardner, Howard (1994): The arts and human development. A psychological study of the artistic process. New York: BasicBooks.

Lawrence, Ian (1978): Composers and the nature of music education. London: Scolar Press.

Stravinsky, Igor (1975): Poetics of music in the form of six lessons. 3. printing. Cambridge, Mass: Harvard Univ. Press (A Harvard paperback, 66).

Stravinsky, Igor (1936/1963): An Autobiography. New York. W. W. Norton & Co.

Klavierliteratur

Bartók, Béla: Die erste Zeit am Klavier. Editio Musica Budapest. 1929/1950

Runze, Klaus: Zwei Hände – Zwölf Tasten. Ein Buch mit Bildern für kleine Klavierspieler. 2 Bände, Schott, Mainz 1971/1982

Waxman, Donald: Pageants for Piano. A method of progressive pieces for the early years. Galaxy Music Corporation, ECS Publishing, Boston/MA 1958/1987

Agay, Denes: The Joy of First-Year Piano. Yorktown Music Press. New York 1972

Prokofieff, Serge: Musiques d´enfants – Twelve easy pieces op. 65 for piano. Boosey & Hawkes. London 1936/1989

Prokofieff, Serge: Erste Klavierstücke – Musikverlag Hans Sikorski, Ed.-Nr. 2276, Hamburg 1977

Mozart, Leopold: Notenbuch für Nannerl 1759. Ed. Schott, ED 3772, Mainz 1941

Chopin, Frédéric: Polonaisen. Henle Verlag, München–Duisburg 1969

5 Brassai, *Gespräche mit Picasso,* Reinbek bei Hamburg 1966, S. 148

Maria Busqué

Wie ich zufällig die Kompositionslehrerin eines 7-jährigen Mädchens und eines 11-jährigen Jungen wurde

Über die Jahre haben einige meiner Schülerinnen und Schüler immer wieder in meinem Unterricht komponiert. Für zwei von ihnen stand der Kompositionsunterricht im Mittelpunkt der Klavierstunden. Hier sind ihre Geschichten, sowie Erfahrungen und Empfehlungen von mir, die ich im Laufe dieser Jahre von ihnen gelernt habe.

Carla, 7

Was würden Sie mit einer Schülerin machen, die offensichtlich überdurchschnittlich musikalisch und künstlerisch begabt ist, aber sich partout nichts am Klavier zeigen lassen möchte?

Das war nicht immer so gewesen. Als Carla mit 5 Jahren ihren Klavierunterricht bei mir begonnen hatte, hatten wir uns nach und nach an das Klavier herangetastet, hatten den Unterrichtsraum mehrmals komplett abgehört, erforscht, Kugeln gezeichnet, dann Notenschlüssel. Sie hatte ihr eigenes Klavier gemalt, wir hatten improvisiert, gesungen. Mit 7 spielte sie ihre ersten Lieder aus ihrem eigenen Klavierbuch, das ich für sie zusammengestellt hatte. Aber sie wollte nicht, dass ich ihr zeigte, wie das ging mit dem Klavier. Selten hatte ich so viel Talent erlebt gepaart mit so viel Widerstand.

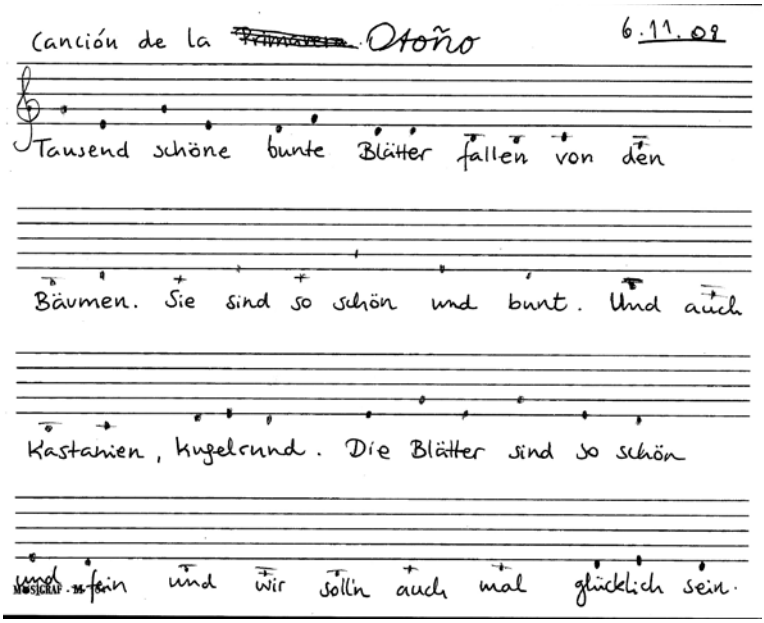
In mir war auch ein großer Widerstand, sehr sogar. Ich kam auf einmal nicht an dieses Kind heran. Carla wollte nicht annehmen, was ich so gern mit ihr teilen wollte: die Musik. Die Stunden mit ihr bedeuteten für mich Stress; es war einfach auch sehr viel Druck auf uns beiden. Der Vater spielte ebenfalls Klavier. Die Eltern erwarteten, dass Carla ab und zu für Familienanlässe ein einfaches Stück vortragen konnte. Nach anderthalb Jahren Unterricht darf man das vielleicht auch. Aber wie es mir selbst erklären, dass meine Erfahrung nicht mehr gültig war, um konstruktiv mit diesem Kind Musik zu machen? Dass sie selbst kleine Korrekturen kategorisch verweigerte? Wie sollte ich schaffen, dass sie ein Stück lernt, wenn sie nicht wollte? Das ging einfach nicht voran mit ihr. Wir waren total stecken geblieben. Ich wusste nicht weiter.

Der überraschende Moment des ersten Liedes

Bis sie eines Tages ankam und sagte: „Maria, ich habe ein Lied komponiert.“ – „Echt? Lass hören!“ Das Lied, das sie dann sang, haute mich von den Socken: Ihre Fähigkeit, mit dem Text umzugehen, die Wortwahl, die Kadenz. Wow. Spä-

ter sagte mir ihr Vater, dass sie die Melodie irgendwo aufgeschnappt hatte. Aber dieser Text, der war schon sehr erwachsen für ein 7-jähriges Kind. „Ich find's toll, Carla. Wollen wir das Lied vielleicht aufschreiben? Ich helfe dir dabei." „Au ja!"

So begannen wir an jenem Donnerstagnachmittag, das Lied in Notenform zu bringen. Ich bat sie, es stückchenweise vorzusingen, dass ich es aufschreiben konnte. Wenn ich mal ihre gesungenen Töne nicht verstand, fragte ich sie, ob sie es so oder so meinte, spielte ihr dann meine Varianten vor. Sie konnte mir dann immer sagen, wie sie es gemeint hatte. Am Schluss der Stunde hatten wir ihr erstes Lied in ihr Heft eingetragen, mit ihrem wunderschönen Text darunter. Ein Lied, das sie nach ihren eigenen Notenkenntnissen nicht hätte lesen können. Aber sie hatte es selbst komponiert, und es war der schönste Moment, den ich in den letzten Monaten mit ihr erlebt hatte. Das Ergebnis können Sie in Abbildung 1 sehen: in Carlas Heft trug ich Noten und Text ein, wenngleich ohne rhythmische Angaben.



Ich war zutiefst erleichtert, hatte verstanden, wie ich ab jetzt auf sie eingehen konnte. Carla brachte alles mit, dass der Unterricht in kompletter Harmonie stattfand. Ich musste nur quasi zur Seite treten und erlauben, dass sie zeigte, was sie ausdrücken wollte.

Ein künstlerischer Prozess entsteht
Mit der Zeit kam es immer häufiger vor, dass Carla ein selbst komponiertes Lied mitbrachte. Dann begann der Prozess von vorne. Ich versuchte, nachzuspielen, was sie mir vorsang, bis es passte. Dann schrieb ich die Noten auf, dazu die Texte. Manchmal brachte sie eine Idee mit, einen Keim von Musik. Dann erforschten wir, wie das Lied weitergehen konnte. Sie selbst wusste schon, wohin sie das Lied bringen wollte. Ich stand ihr dann als Beraterin zur Seite und gemeinsam schrieben wir die Lieder zu Ende. So wuchs die Liedersammlung an.

Irgendwann fingen wir an, aus dem Stand zu komponieren. Nach etwa ein, zwei Jahren kam es häufig vor, dass sie aus einem Anlass heraus ein Lied machen wollte: „Maria, dieses Jahr mache ich meine erste Kommunion. Ich möchte gerne ein Lied machen dazu." Und dann machten wir das. Wir waren mittlerweile ein eingespieltes Team. Unser kreativer Prozess war im Fluss. Und die Liedersammlung wuchs weiter.

Die Kompositionen werden aufgenommen
Bis es dann dazu kam, dass Carla mit ihren Eltern zurück nach Spanien ziehen sollte. Wir beide wussten es schon länger. Für mich wurde es dann ganz wichtig, den Moment festzuhalten, die ganzen Lieder, diese Bezeugung der Kreativität dieses Kindes. Carla war mittlerweile neun Jahre alt. All diese Liedchen, selbst wenn die im Heft niedergeschrieben sind, das vergisst man. Das wollte ich nicht. Also startete ich das gesamte letzte halbe Jahr unseres Unterrichts ein weiteres Projekt mit ihr: ihre Musik aufzunehmen. Über Monate hinweg legte ich einen Teil der Unterrichtszeit dafür zurück, dass wir uns Zeit für die Aufnahme lassen konnten. Aufnehmen braucht nämlich immer länger, als man denkt, das kennen Profis selbst auch. Damals war es 2010, ich hatte noch meinen MiniDisc-Recorder, ein passables Mikrofon. Das sollte reichen. Ich zeigte ihr, wie das Aufnahmegerät funktionierte, wie sie sich selbst aufnehmen konnte. Wie man die Aufnahme abspielt, um zu hören, ob sie einem gefällt. Wie man besser mit guten Kopfhörern in die Takes reinhört, um sie zu beurteilen. Sie nahm sogar noch eine gesprochene Einführung in die CD auf und wir haben auch einige Lieder aus dem Klavierbuch mit hinzugefügt, Improvisationen, ein Mix aus Gesungenem, Gesprochenem, Gespieltem.

Am Ende des Schuljahres bekam sie von mir eine CD mit zwanzig Minuten ihrer Musik geschenkt. Stundenlang hatte ich ich am Rechner gesessen, um alles schön zu schneiden und etwas dezent zu mixen. Ich hatte am Schluss noch "Outtakes" hinzugefügt, wo wir beide sehr gelacht hatten. Damit man auch einen Einblick hinter die Kulissen haben konnte. Es war ein wunderschönes Projekt, für uns beide. Sie nahm ihre CD mit und schenkte sie ihren Eltern, ihren Verwandten. Und für mich war diese CD ebenfalls ein Geschenk.

Denn es war eingetreten, was ich mir gewünscht hatte: Carla hatte mir doch

erlaubt, Musik mit ihr zu teilen. Zwar nicht in der Form, in der sich das ihre Eltern und, anfangs ich auch, vorgestellt hatten, sondern auf ihre eigene Art und Weise. Dieses Kind hatte die Erfahrung gemacht, sich in ihrer eigenen Musik und Texten auszudrücken, und dass das einen Wert hat. Ich hätte es mir nie, nie träumen vermögen, dass ich die Kompositionslehrerin eines 7-jährigen Mädchens werden würde. Aber so war es.

Es mag etwas anderes auf dem Papier stehen – wichtiger ist, was die Schüler von uns brauchen. Genügend Empathie zu haben, um zu sagen, ja, stimmt, du willst eigentlich dieses andere Talent von mir, meine Fähigkeit zuzuhören, dich zu verstehen, und dir Raum zu geben.

Sobald wir zur Seite treten und das erlauben, kommt ihre Kreativität von selbst zutage.

Paul, 11

Mit Paul war die Zusammenarbeit besonders, insofern, dass ich ihn ab seinem 7. Lebensjahr und bis er 19 war unterrichtet habe. Heute ist Paul 20.

Wir haben immer sehr fruchtbare Stunden gehabt, vor allem, da ich in diesen Jahren eine komplette berufliche Veränderung durchlebt habe. Als ich Paul als Schüler aufnahm mit 7, war ich Pianistin, Klavierlehrerin und Korrepetitorin. Ich stieg auf das Cembalo um, als Paul 10 war, welches sofort frischen Wind in die Stunden brachte. Nicht nur bereicherte es meine Technik als Pianistin, sondern brachte ein neues Selbstverständnis für Harmonik, Inspiration durch meine neuen Projekte wie Barockorchester, Alte Musik Ensembles, Continuospiel und historische Aufführungspraxis. Das alles floss in Pauls Unterricht mit ein.

Zusätzlich absolvierte ich in dieser Zeit eine Ausbildung zur Resonanzlehrerin, als Paul 11 bis 14 Jahre alt war. Durch die Ausbildung begann ich, die Freie Improvisation für mich zu praktizieren und nahm sie fortan in mein Spiel als Cembalistin und meinen Unterricht auf. Paul stieg sofort darauf ein. Die Improvisationssitzungen ergaben bald erste Früchte, denn bereits mit 11 zeigte er mir sein erstes Stück.

Improvisation als Ursprung der Komposition

Das erstes Stück, „Tankstelle“, war ein Lied, für das er selbst den Text geschrieben hatte. Basierend auf dem Blues-Schema in d-Moll, sang er in ironischer Art und Weise den fragwürdigen Lobpreis einer Tankstelle an einer verlassenen Landstraße: „Drei Wochen altes Croissant / gibt’s bei der Tankstelle“. Paul hatte schon mit 11 einen trockenen Sinn für Humor.

So improvisierten wir über Jahre hinweg fast jede, wenn nicht jede zweite Stunde am Klavier. Ich improvisiere vierhändig mit meinen Schülern und

lasse dabei die Kinder gerne im tiefen Bereich des Klaviers spielen, gebe ihnen somit „die Macht“, die Improvisation zu lenken. Selten lasse ich sie oben spielen, es sei denn, sie wünschen sich das. Eine ganz einfache Anleitung, mit Schülern vierhändig am Klavier zu improvisieren, und wie ich diese Einheiten für meinen Unterricht gezielt einsetze, finden Sie hier: *Eine einfache Übung in Freier Improvisation und 5 Anwendungen für den Instrumentalunterricht* www.mariabusque.net/de/blog/impro

Nach einigen Jahren war es bei Paul üblich, dass er eigene musikalische Ideen oder Themen in den Unterricht mit reinbrachte. Er spielte sie mir vor und fragte, wie er damit jetzt weiter verfahren konnte. Durch meinen Hintergrund in Musiktheorie konnte ich ihn dabei unterstützen, die Wendung zu finden, die er gerade suchte. Manchmal schlug ich direkt eine Gegenidee vor; wenn sie ihm gefiel, nahm er sie auf, wenn nicht, suchte er weiter.

Da ich einen großen Wissensdrang in ihm spürte, mehr über das Handwerk der Komposition zu erfahren, begann ich mit ihm eine Serie von Übungen in Musikanalyse. Ich nahm dabei nicht die Klassiker, wie etwa Bach Präludien und Fugen und Sonatensatzform - das kam später, als Paul 17 war. Mit 15 gab ich ihm die beste Filmmusik zu hören und zu analysieren, die ich finden konnte: John Williams (Der weiße Hai, Schindlers Liste, Harry Potter), Michel Desplat (Das Mädchen mit dem Perlohrring) etc., später auch Stephen Sondheim (West Side Story).

Ein Unterrichtsprozess in Phasen

In Pauls Unterricht sind wir zyklisch vorgegangen; ich orientierte mich stets danach, was ihn interessierte, und unterstützte ihn dabei, das zu lernen, was er jetzt Neues lernen wollte. Er hatte Phasen, in denen er nur nach Noten spielen wollte und welche, in denen er eher komponierte. In den Notenphasen tendierte er dazu, viele Kompositionen aus derselben Feder zu lernen. Heute würde ich das als „Stil einsaugen“ bezeichnen. So konnte man beispielsweise nach seiner Ludovico Einaudi Phase bald in seinen musikalischen Ideen die Inspiration von diesem Komponisten hören. Keine Kopien, aber doch Inspirationen, ähnliche Wendungen. Dass es keine Kopie werden sollte, war Paul wichtig: so suchte er stets nach abgewandelten Akkorden, unerwarteten rhythmischen Impulsen (große Vorliebe bei Paul für ungerade Taktbezeichnungen), kurz: Er erschuf seinen eigenen Stil.

Dieser war eher melancholisch, mit der Ausschau auf das Grandiose, majestätisch zu Zeiten, doch allgemein ernst und nachdenklich. Als Teenager habe ich Paul auch im Gespräch so erlebt. Er war nie einer, der nach Moden ging, sondern genau seines machte – er rauchte nicht, er trank keinen Alkohol; stattdessen war er geradezu „obsessed“ mit Musik: neben Klavierunterricht bei mir nahm er Unterricht in Gitarre und später elektrischer Gitarre, E-Bass, Stimmbil-

dung; nur Schlagzeug nicht, dafür konnte er ganz gut mit seinem elektronischen Schlagzeug umgehen.

Parallel zum breit gefächerten Instrumentalunterricht hatte Paul schon früh begonnen, vielleicht mit 11–12, sich mit Synthesizern, Keyboards, Mikrofonen und Effekt-Pedals auszustatten. Er spielte mit Audio-Software und zeigte mir immer wieder seine elektronischen Kompositionen, die einerseits Richtung Rock und andererseits Techno tendierten. Mit 16, nach einer intensiven Chopin Phase, war er inspiriert, wieder am Klavier zu komponieren und begann seine Ideen weiter zu entwickeln, beziehungsweise immer neue und frischere Ideen zu haben.

Wann ist ein Stück wirklich fertig?

Nach einiger Zeit fiel mir auf, dass Paul (immer noch 16) zwar mittlerweile sehr gut darin war, neue thematische Ideen zu finden, aber noch nie ein Stück zu Ende komponiert hatte. Ich sprach ihn darauf an, doch mal ein Stück fertigzustellen, und er stimmte zu, es zu versuchen. Es waren zu der Zeit zwei bis drei Lieder in Arbeit, außerdem hatte fast jede Woche neue Einfälle. Diesem kreativen Ansturm würde gut tun, ein bisschen Form zu bekommen und zu Ende gebracht zu werden.

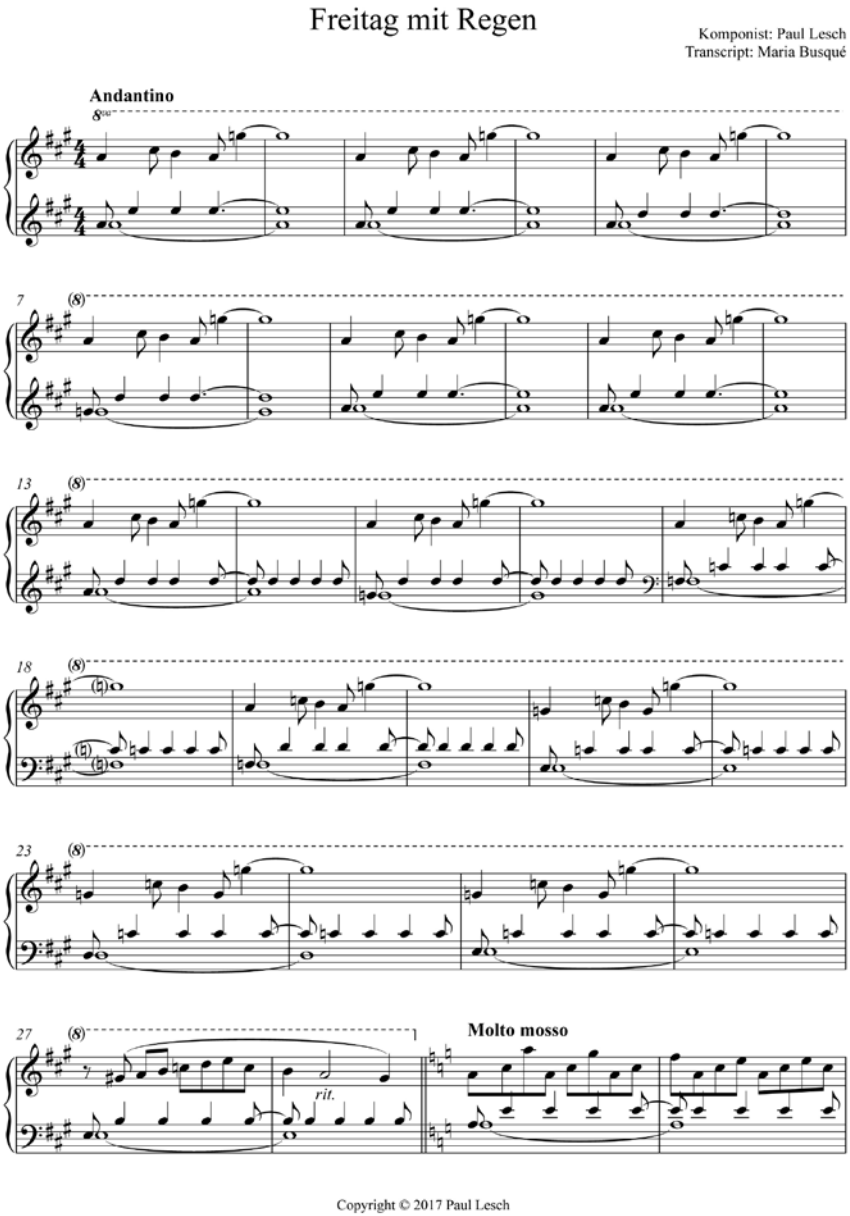
Eine Chance tat sich auf, als ich als Spielerin für ein privates, informelles Klavierkonzert angefragt wurde. Bis zu dem Termin waren es noch 2–3 Monate Zeit. Ich schlug Paul vor, dass, wenn er es so wünschte und er es schaffte sein erstes Stück fertig zu komponieren, ich es bei diesem Anlass spielen würde. Er fühlte sich geehrt und stimmte zu.

Ab dem Zeitpunkt gab er Vollgas; nur, dann traten die neuen „Teufel“ in Erscheinung: Wann ist ein Stück wirklich fertig? Und wie weiß er, dass es fertig ist? Das Zögern, den Schlussstrich unter sein Stück zu ziehen, war für mich bemerkbar. Es gab aber keinen anderen Weg, als genau das zu tun. Dafür prägte ich einen Satz, den ich immer wieder hervorholte, wenn ich merkte, dass Paul zu sehr im Kopf war und nicht mehr beim künstlerischen Prozess: „Nur ein fertiges Stück ist ein gutes Stück.“ Das leuchtete ihm sofort ein. Er verstand mit der Zeit und vor allem im Nachhinein, dass fertige Stücke die Meilensteine waren, die er brauchte, um ein besserer Komponist zu werden.

Der oben erwähnte private Anlass fand statt, als Paul gerade 17 Jahre alt geworden war. „Freitag mit Regen“ wurde Pauls erstes Stück, dessen erste Seite Sie in Abbildung 2 sehen können. Ich führte es auf – an einem Freitag, natürlich! Durch diesen Anlass bekam das Stück erst seinen Titel, denn ganz lange hatte es bei uns im Unterricht „Ohne Titel“ geheißen.

Jetzt konnte es auch mit den anderen Stücken weitergehen. Einige davon warteten auf Weiterbearbeitung, auf Fertigstellung. Innerhalb eines Jahres

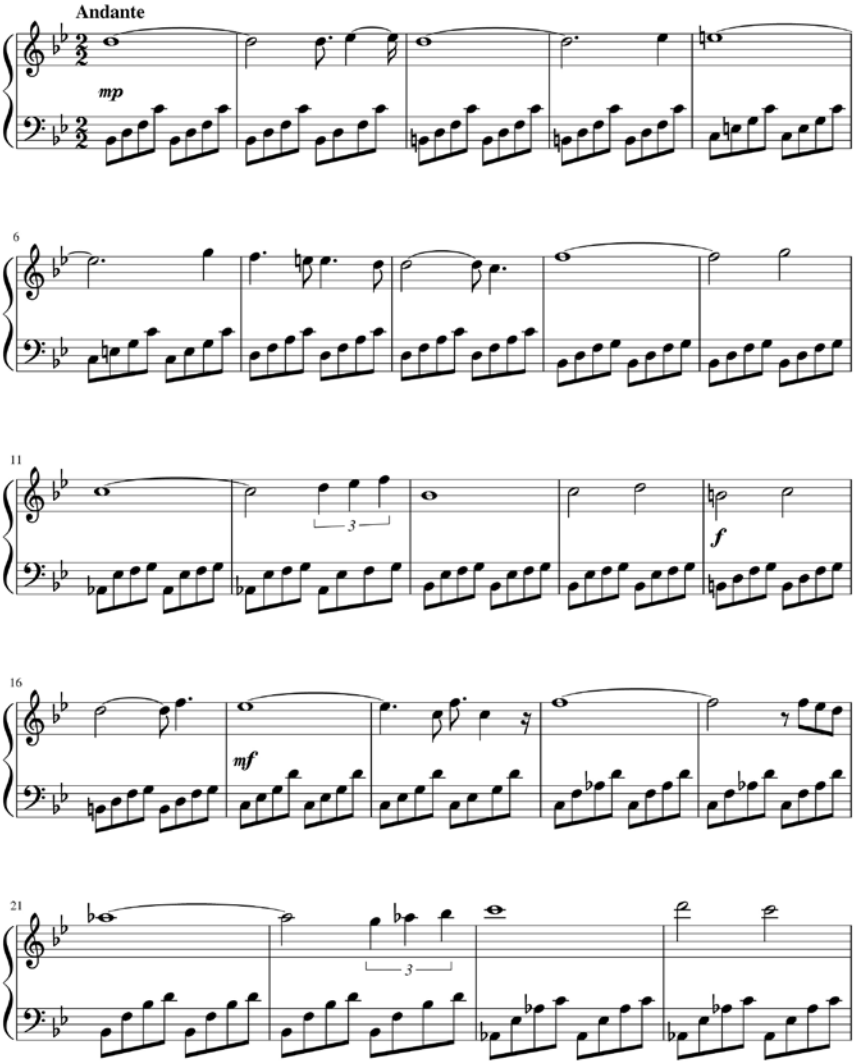
brachte er noch weitere 5 Stücke fertig, unter ihnen „Dornen“; in Abbildung 3 die erste Seite des Stücks.



Dornen

(Kürzung)

Paul Lesch



Horizonte erweitern für die jungen Komponisten
An dem Punkt angelangt, sah ich es als meine Aufgabe, ihn dazu zu animieren, Musik in für ihn neuen Stilen zu komponieren; das fing alles sonst an, zu ähnlich zu klingen. Außerdem, was er schon konnte, konnte er schon. Mein Beitrag war, ihm neue Musik anzubieten; erstens durch Hörempfehlungen (Querbeet durch die Klassik, New Age, zeitgenössische und Rock-Popmusik) und zweitens mit der Anweisung, direkt in neuen Gattungen und Stilen zu komponieren.

Als Paul 17 war, habe ich dann auf die eher klassische Analyse gesetzt (Schumann Fantasiestücke, Sonatensatzform am Beispiel der ersten Beethovensonate, etc.) und auch auf eine bessere Ausarbeitung der Oberstimme – dafür hielt ich mich an das Buch von Ernst Toch, „Die Melodie". Paul bekam somit einen ganzheitlichen Überblick, was das Handwerk der Komposition angeht. Seine Melodien wurden ab dem Zeitpunkt sehr viel interessanter und ausdrucksvoller geworden. Zuletzt, mit 19, arbeiteten wir an einer für ihn neuen Gattung: dem romantisch-optimistischen Lied. So war er bei dem angelangt, was ihm am schwierigsten erschien.

Wenn Schüler sich selbst unterrichten
Ich habe immer gesagt, wie bei allen meiner Schüler: Paul hat sich immer selbst unterrichtet. Er hat immer selbst bestimmt, was ihn interessiert hat, und über die Jahre ist ein großer Schatz an Projekten, Erfahrungen und auch natürlich Musikkompositionen entstanden.

Paul hat noch weiter in den neuen Stilen und Gattungen komponiert. Er schreibt gerade sein Piano Album fertig und setzt es in sein Notenprogramm.

Themen und Ressourcen für die Komposition im Klavierunterricht

Freie Improvisation – Meine Anleitung dazu: Eine einfache Übung in Freier Improvisation und 5 Anwendungen für den Instrumentalunterricht www.mariabusque.net/de/blog/impro

Musikanalyse – aus der Perspektive der Emotion. Soundtracks: Der weiße Hai (John Williams), Das Mädchen mit dem Perlohrring (Alexandre Desplat), Harry Potter und der Stein der Weisen (John Williams), etc. später Schumann Fantasiestücke, Beethoven frühe Klaviersonaten // 1) Musik hören lassen, 2) spontan Emotionen aufschreiben lassen, 3) wieder hören, Gespräch darüber, wie diese Emotionen mit musikalischen Mitteln ausgedrückt werden, 4) wieder hören und musikalische Mittel herausarbeiten, 5) evtl. Noten geben, dann das Stück noch einmal mit der neuen Perspektive anhören.

Musiktheorie – Besprechung, welche Akkorde über jedem Ton einer beliebigen Tonart liegen, Improvisieren in vorher festgelegten Tonarten, Intervalle be-

stimmen und singen, grundlegende Notensatzregeln, Blues-Schema, Ansichten über Oberstimme: „Die Melodie“ von Ernst Toch

Betreuung junger Komponisten – darauf achten, dass ihr Stil auch mal ins „unbekannte Gefilde“ wandert. Als Mentoren sind wir dafür da, den Schülern die musikalische Welt zu eröffnen: ihnen Musik vorzustellen, die sie nicht kennen, Verknüpfungen zu ihrer eigenen Musik finden, einfach gute Musik mit ihnen teilen. Auch: animieren, ihre Stücke fertig zu schreiben.

Beispiel von Gattungen/Stilen: melancholisch // spritzig // Neue Musik // Tanz: Tango // romantisch // episch // verträumt // Variationen über ein eigenes oder ein fremdes Thema // jazzig // Hommage an... // programmatisch // usw.

Fazit

Schüler bringen ihre Ideen mit, und wenn wir diesen Ideen und Impulsen Raum gewähren, können sie sich entfalten, aufblühen. Dann erst kann etwas entstehen. Das habe ich früh bei Carla gelernt und aus diesem Grund war der Weg für Paul quasi geebnet worden. Außerdem würde ich sagen, dass ich selbst eine gute Portion Neugierde mitbringe für jeden meiner Schüler und es in meiner Kompetenz liegt, sie in ihren kreativen Impulsen fachgerecht zu begleiten.

Ich möchte Sie mit diesem Bericht also einladen, auch mal vom Lehrplan abzuweichen und zu schauen, was dann passiert. Aber passen Sie auf, wenn Sie das tun. Das Ergebnis könnte Sie überraschen und für den Rest Ihres Lebens bereichern.

Barbara Zech-Günther

Zwei Klaviergeschichten: „Der Floh auf dem Elefantenpo“ und „Im Reich der Sterne“. Schülerkompositionen

Beim Unterrichten junger Kinder, in denen natürlicherweise die Anlage zur Kreativität vorhanden ist, verwundert man sich so manches Mal über die so verschiedenartigen Reaktionen und Vergleiche, mit denen Kinder auf die eine oder andere Bewegungs- oder Höraufgabe reagieren. Oft sind es Tiere, die zum Vergleich herangezogen werden, oft auch Pflanzen, Bäume, das Meer, die Weite des Himmels, manchmal auch Roboter oder Drohnen – Dinge, über die das Kind staunt und über die auch wir hoffentlich immer wieder von Neuem staunen können.

Folgt man als Lehrer den Pfaden, zu denen das Kind einlädt, kann man über die kleine Künstlerpersönlichkeit, die einem gegenübersitzt, eine Menge Dinge erfahren, und das ist bei jedem Kind so andersartig und stark, dass es sich lohnt, sich Zeit zu nehmen, neben dem üblichen Klavierpensum der Kreativität des Kindes neue Impulse dazu zu geben.

Vor einer Weile hatte ich zwei ca. 9jährige sehr begabte Schülerinnen, mit denen es mich reizte, solche Wege einmal zu beschreiten und die im Vorschulalter zwei Jahre lang meine Rhythmikkurse mit Musik, Bewegung und Theater besucht hatten. Sie waren also ganzheitlich und mit allen Sinnen in die ersten Erfahrungen mit der Musik hineingewachsen. Ich wollte erfahren, worüber sie im Leben staunen, was sie lustig finden, was traurig, was sie nachdenklich macht, welche Tiere sie lieben, und ich gab ihnen die Aufgabe, eine kleine Geschichte zu erfinden, zu der später komponiert werden sollte.

Die stille und sehr musikalische Kristina (heute studiert sie Blockflöte) erfand eine kleine Geschichte, in der ein Kind von einer Sternschnuppe zu den Sternen ins All mitgenommen wird.

Die bewegungsmäßig und rhythmisch begabte kraftvolle Clara, die heute eine Tanzausbildung macht, erfand eine Geschichte, in der es um ein riesiges und ein winziges Tier geht – einen Elefanten und einen Floh.

Als zweiten Schritt überlegten wir gemeinsam, welche Textstellen sich eignen könnten, um charakterisierende oder kommentierende Musik einzufügen. Sollte die Lage hoch oder tief sein? Welche Taktart, welcher Rhythmus würde sich eignen, welches Tongeschlecht bzw. welches Tonmaterial? Wäre es interessant, Dissonanzen einzubauen?

Über gemeinsame Improvisationen entstanden kleine Keimzellen, die es galt, zu Hause weiterzuentwickeln. Es entstanden kleine Melodien und Stücke mit

Dreiklangsbrechungen (die natürlich ihren Ursprung in unseren Klavierübungen hatten). Gewagte Cluster, Synkopen, Vorschläge, Chromatik „würzten“ das Ganze.

Sollten die Melodien in der rechten oder in der linken Hand gespielt werden? Wie könnten sie begleitet werden? Wie könnte man ein Trampeln, ein Rutschen, ein Pieksen, ein Schwimmen, einen Flug in Töne übertragen?

Oft bat ich die Kinder, selbst bewegungsmäßig in eine bestimmte Rolle zu schlüpfen, um anschließend die Bewegung nur mit den Armen oder den Händen darzustellen bzw. zu trommeln und sie dann erst in Töne zu übertragen.

Die Phase des gemeinsamen Ausarbeitens und Aufschreibens ging über mehrere Wochen und wurde in den normalen Klavierunterricht eingebaut.

Inzwischen waren auch kleine Illustrationen hinzugekommen, der Tag der offenen Tür der Musikschule Reinickendorf stand bevor, an dem die beiden Klaviergeschichten das erste Mal von den Autorinnen selbst vor Publikum aufgeführt werden sollten. So übten wir neben dem Klavierspiel auch das gute Deklamieren und Vortragen des Textes. Die Aufführung war ein großer Erfolg, die Schülerinnen, die Eltern und die Lehrerin waren stolz und glücklich.

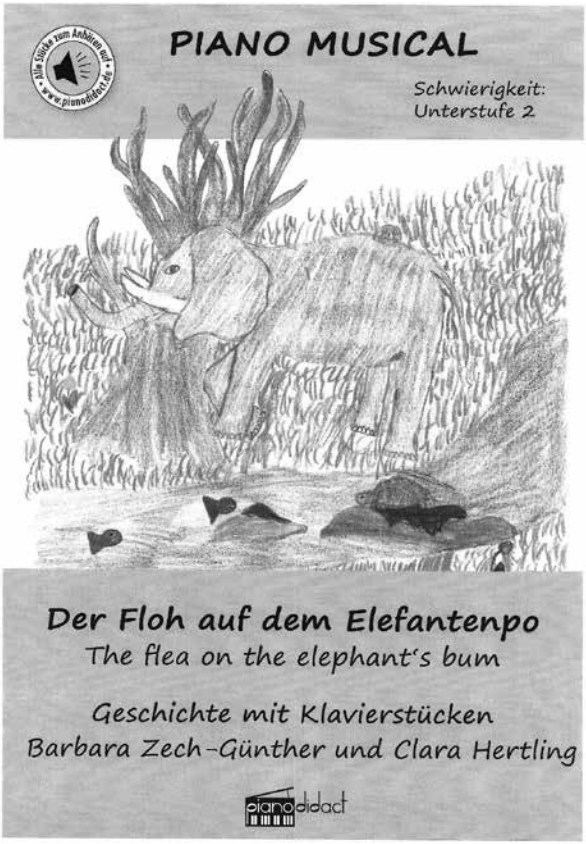
Jahre später entdeckte ich im Programm des Verlages „Pianodidact“ eine Rubrik „Klaviertheater“. Ich schickte die beiden Geschichten ein und bekam postwendend eine begeisterte Zusage zur Veröffentlichung.

Es kam nochmal etwas Arbeit auf mich zu in der Form, dass ich die Aufgabe hatte, die Stücke im Schwierigkeitsgrad anzugleichen und gleichzeitige Lagenwechsel oder komplizierte Fingersätze in beiden Händen zu vermeiden, um die Stücke auf diese Art und Weise recht vielen klavierspielenden Kindern zugänglich machen zu können.

Die Veröffentlichung der beiden Klaviergeschichten ist für das Frühjahr 2020 vorgesehen. Die Titel lauten: „Im Reich der Sterne“ und „Der Floh auf dem Elefantenpo“.

Letztere Geschichte von Clara Hertling (in Nürnberg hatte ich sie als Ganzes vorgetragen) will ich nun unter pianistisch-pädagogischen Aspekten etwas näher in Augenschein nehmen.

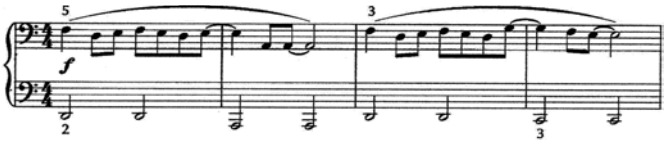
DER FLOH AUF DEM ELEFANTENPO



Inhalt:
Ein Elefant möchte den Floh auf seinem Po loswerden, da dieser ihn immer ärgert. Bei einem Bad im Fluss hüpft der beleidigte Floh auf den Rücken einer Schildkröte, die sich aber ihrerseits wehrt. Da nimmt der Elefant großmütig seinen Floh zurück...

1 Der Elefant

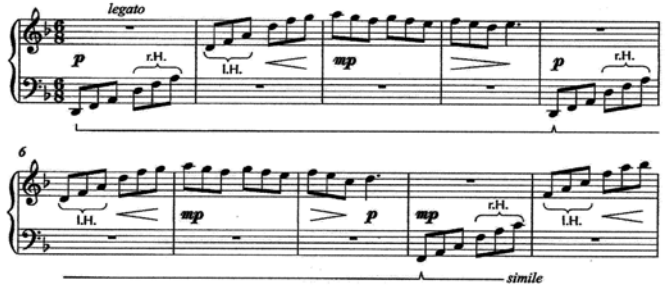
...„Es war einmal ein Elefant.“



Charakter: schwerfällig
Taktart: 4/4
Tonart: d-Moll
Besonderheiten: tiefe Lage (2 Bassschlüssel), Synkopen (vorgezogene Achtel)

2 Das Bad im Fluss

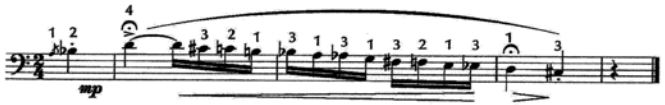
...„Dort traf er die Schildkröte und sie schwammen ein Stück zusammen.“



Charakter: weich, legato
Taktart: 6/8
Tonart: d-Moll/ F-Dur
Besonderheiten: weiter Tonraum, Übersetzen der Hände in Dreiklangsbrechungen, Pedaleinsatz

3 Der Floh springt

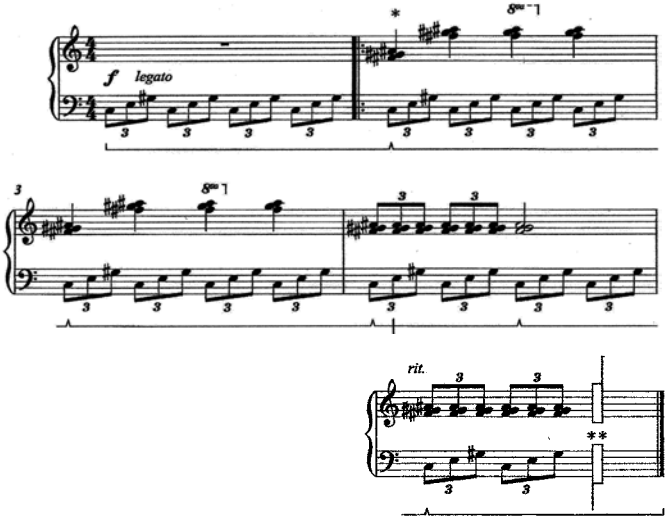
...„Dann sprang er, ohne dass der Elefant und die Schildkröte es bemerkten, vom Po des Elefanten auf den glitschigen Rücken der Schildkröte.“



Charakter: frei, imitiertes Hüpfen und Rutschen
Taktart: 2/4, jedoch mit Freiheit
Tonart: d-Moll
Besonderheiten: Chromatik abwärts, Vorschlag, Artikulation, nur mit der rechten Hand zu spielen

4 Der Kampf

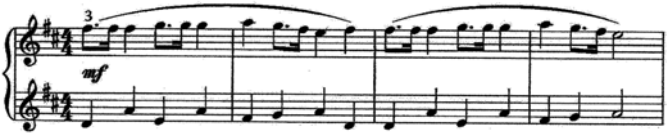
...„Doch plötzlich hörte er ein eigenartiges Geräusch. Erschrocken drehte er sich um und sah, wie die Schildkröte mit einem winzigen hüpfenden Tierchen kämpfte.“



Charakter: kraftvoll
Taktart: 4/4
Tonart: C übermäßig
Besonderheiten: links übermäßiger Dreiklang gebrochen (in Achel-Triolen), rechts Cluster (in Vierteln), die in der Lage versetzt werden, techn. Anforderung: links legato, rechts gestoßen, Schluss: Unterarmcluster

5 Der Floh auf dem Elefantenpo

...„Und so hielt der Elefant dem Floh seinen Rüssel hin und der sprang freudig über Rüssel und Rücken auf den dicken Elefantenpo und fühlte sich gleich wieder zu Hause.“



Charakter: fröhlich
Taktart: 4/4
Tonart: D-Dur
Besonderheiten: hohe Lage (2 Violinschlüssel), Achtel-Punktierungen in der rechten Hand, Vorschlag

6 Die Schildkröte im Fluss
...„Die Schildkröte bedankte sich und schwamm glücklich fort.“ (siehe Nr. 2)

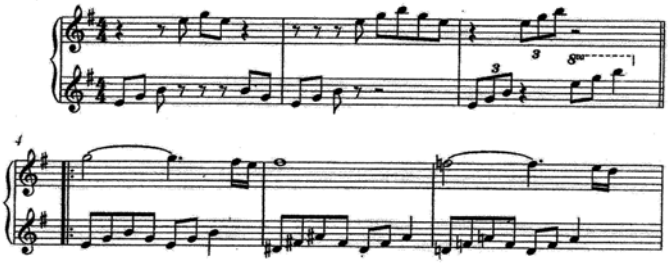
7 Der glückliche Elefant
...„Der Elefant fühlte sich zufrieden über seine gute Tat und war jetzt sogar sehr glücklich über seinen Floh am Po.“ (siehe Nr. 1)

IM REICH DER STERNE

Inhalt: Ein Mädchen liegt eines Abends träumend in ihrem Bett und schaut in den Sternenhimmel hinauf. Es wünscht sich nichts sehnlicher, als einmal eine Nacht dort oben sein und sich alles aus der Nähe beschauen zu können. Da landet eine kleine Sternschnuppe neben ihm auf der Bettdecke und sagt: „Komm‘ mit!“...

1 Der Traum

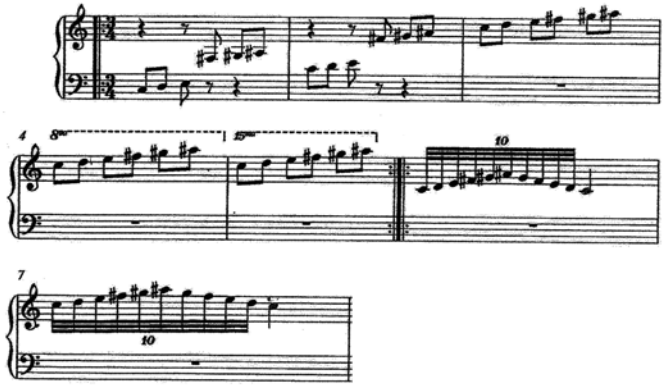
...„Wer weiß, wie es auf ihnen zugehen mag. Auf jedem Stern anders. Voller Leben und Aufregung.“



Charakter: weich, träumerisch
Taktart: 4/4
Tonart: e-Moll
Besonderheiten: Dreiklangsbrechungen mit überschlagenden Händen, Melodiestimme über Dreiklangsbrechungen, Rückungen (→ dis-Moll, d-Moll, cis-Moll, c-Moll), Melodiestimme landet durch enharmonische Verwechslung wieder in e-Moll, Pedaleinsatz

2 Der Flug in den Himmel

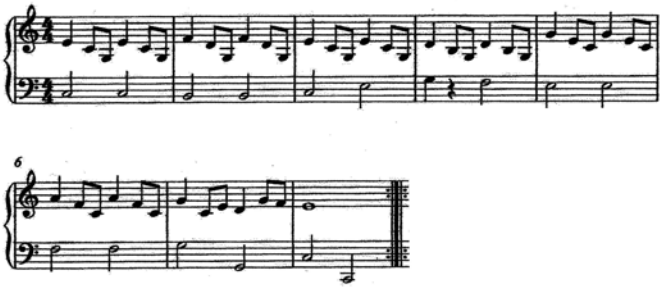
...„Und bevor Lena noch etwas sagen konnte, erhoben sich die beiden in die Luft und flogen in den dunklen Himmel hinauf.“



Charakter: geheimnisvoll
Taktart: ¾, aber frei
Tonart: Ganztonleiter auf C
Besonderheiten: aufsteigende Ganztonleiter über 5 Oktaven, dabei Handwechsel,

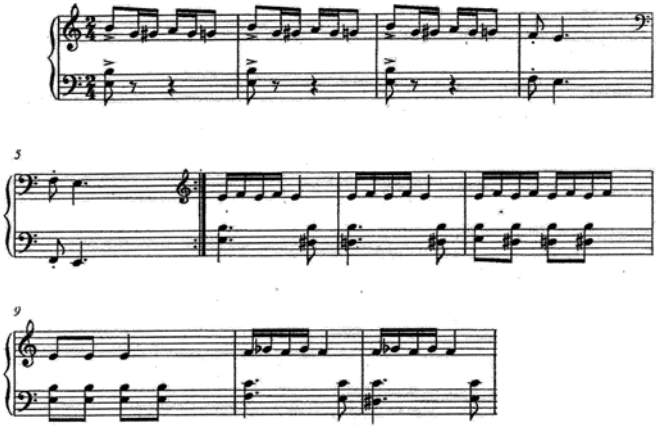
schnelle Melismen in Dezimolen, „aufblitzende“ Töne in den Extremlagen Tief/ Hoch, Pedal“nebel“

3 Der Stern der Schönheit
...„Die Bäume glänzten silbern und golden und die Früchte funkelten wie Edelsteine.“



Charakter: fließend
Taktart: 4/4
Tonart: C-Dur
Besonderheiten: Form A – B – A, rechts gebrochene Dreiklänge abwärts auf Basis eines Choralsatzes

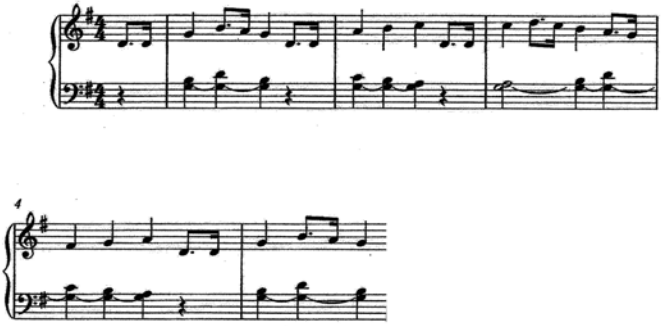
4 Der Stern des Reichtums
...„Wer reich ist und alles hat und alles bekommt, was er sich wünscht, kann sich über nichts mehr richtig freuen.“



Charakter: aggressiv, bedrohlich
Taktart: 2/4

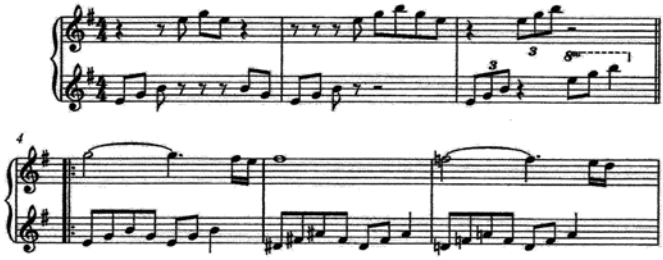
Tonart: e-Moll
Besonderheiten: Akzente, Chromatik, Rückung zur Steigerung

5 Der Stern der Fröhlichkeit
...„Sie kamen unter lauter fröhlichen Menschen an, die sich über alles, was sie machten, riesig freuten."



Charakter: fröhlich
Taktart: 4/4 auftaktig
Tonart: G-Dur
Besonderheiten: Form: A – B - A, Achtelpunktierungen auf den leichten Zählzeiten, Fesselfinger in der linken Hand

6 Der Traum
...„Aber als sie den kleinen goldenen Ring neben sich auf dem Kopfkissen bemerkte, wusste sie, dass es doch kein Traum gewesen sein konnte, was sie diese Nacht erlebt hatte..."



(entspricht Nr. 1 „Der Traum")

Mit einem Zitat von Pablo Picasso möchte ich meine Ausführungen abschließen: „Als Kind ist jeder ein Künstler. Die Schwierigkeit liegt darin, als Erwachsener einer zu bleiben."

Susanne Zeh-Voß

Am Anfang die Fantasie… Die Komponistenklasse Halle

Musikalisch-kreative Arbeit mit Kindern und Jugendlichen seit 1976

Komponieren mit Kindern – ist das nicht nur etwas für Wunderkinder?
Seit über 40 Jahren beweist die Komponistenklasse Halle als älteste ihrer Art in Deutschland, dass das Komponieren mit Kindern möglich ist und zu wunderbar klingenden Ergebnissen führt.

Kinder entdecken und entwickeln ihre Kreativität ganz selbstverständlich auf unterschiedlichen Ebenen indem sie sich bewegen, mit Materialien und Gegenständen experimentieren und die Reaktionen ihrer Umwelt erforschen. Auch Geräusche, Rhythmen und Klänge wecken das Interesse und werden auf unterschiedliche Weise ausprobiert. Allerdings werden Kinder in ihren musikalischen Experimenten nur selten bestärkt, da diese zumeist als störend empfunden und entsprechend abschätzig bewertet werden. Im Gegensatz dazu steht die Bestärkung, die sie beispielsweise beim Malen erfahren.

Beschäftigung mit Musik meint landläufig das gemeinsame Singen im Chor oder das Erlernen eines Instrumentes, wodurch man später auch im Ensemble oder Orchester musizieren kann. Haltung, Technik, Notentext, Interpretation – immer wieder stoßen die Kinder auf „richtig“ und „falsch“ – und die Stücke, die hierbei im Mittelpunkt stehen, haben Komponisten zumeist vor sehr langer Zeit geschrieben. Für das Experiment, die eigenen Töne, ist nur sehr selten Raum.

In vergangenen Epochen waren Improvisieren und Komponieren selbstverständliche Bestandteile jeglicher Musikpraxis. Diese Tradition ist verloren gegangen und das Komponieren mit Kindern mutet dadurch als etwas Exotisches für hochbegabte Außenseiter an.

Um die Tische des Komponierstübchens sitzen sechs lebhafte Kinder. Es werden Witze erzählt, Erlebnisse ausgetauscht, zwischendurch plötzlich konzentriert Noten aufs Papier geschrieben, eine Frage gestellt und, wenn die Kondition nicht mehr ausreicht, eine paar Runden Verstecken gespielt. Dann sitzen wieder alle vor ihren Notenblättern.

Anna[1] (7) hat sich zu Hause am Klavier ein Stück ausgedacht, das sie nun gern aufschreiben möchte. Gemeinsam tasten wir uns vor – Töne, Notenwerte, Taktart. Auch nachdem das geklärt ist, bleibt das Aufschreiben mühsam.

Tim (8) hat gerade die Achtelpausen für sich entdeckt. Akribisch füllt er die Lücken zwischen den Tönen und bemerkt, dass man auch ganze Pausentakte mit ihnen bestücken kann.

Neben ihm sitzt Johann (8) und zählt minikleine Notenköpfe ab, die er mit Hälsen versieht und anschließend mit Balken verbindet.

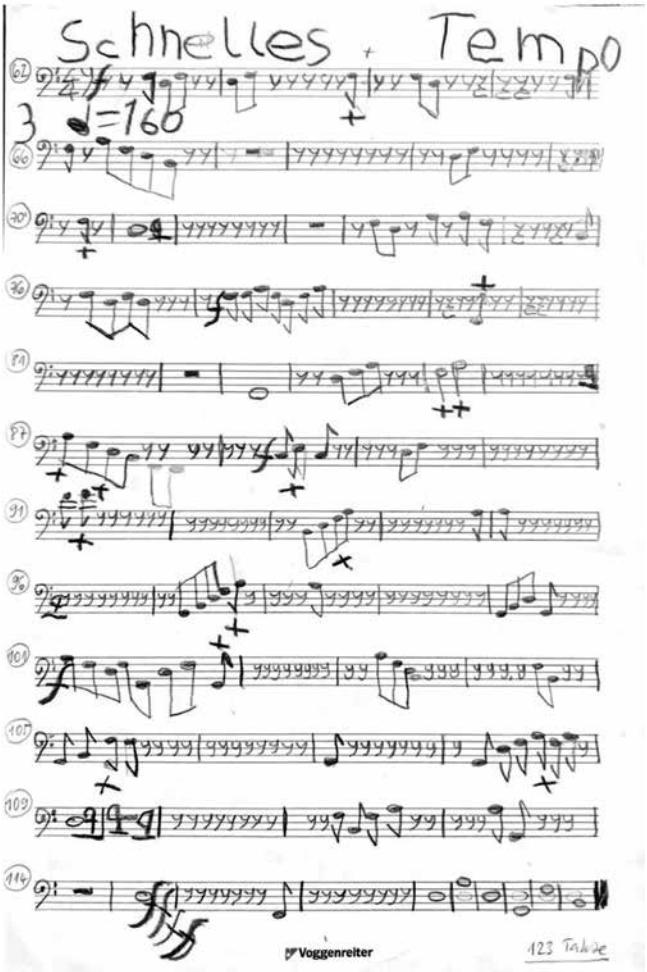
Laura (9) schaut noch etwas unschlüssig in die Runde. Ihr Stück soll für Geige solo werden. Jetzt sucht sie nach einem Anfang. Vielleicht eine Geschichte?

Paul (8) fällt da sofort etwas ein. Er schreibt eine Komposition über Außerirdische mit ganz verrückten Klängen. Ob das Akkordeon da passt?

Edith (10) lässt sich von dem mitunter bunten Treiben um sie herum nicht stören. Sie hat ein

1 Namen von der Autorin geändert

Gedicht geschrieben, das sie jetzt für den Geburtstag ihres Vaters vertont. Die Begleitung soll ihre Familie dazu spielen können. Entsprechend hat sie die Instrumente gewählt.



Die Ansätze für die hier entstehenden Kompositionen der jüngsten Schüler der Komponistenklasse sind sehr verschieden.

Beginnen die Schüler mit einer Komposition so steht am Anfang häufig die Idee vom ausführenden Instrument. Sie spielen es selbst, so dass es ihnen vertraut ist, sie kennen jemanden, den sie damit verbinden oder wählen sich eines der zumeist sechs für das Jahreskonzert zur Verfügung stehenden Instrumente.

Manche Kompositionen entstehen auf Grundlage besonderer Vorlieben, die

besonders bei den Jüngeren auftreten, wenn sie gerade etwas neu für sich entdeckt haben.

Den Anstoß für den Charakter des Stückes, für das konkrete Schreiben geben häufig außermusikalische Themen: Tiere, Landschaften, Situationen. Gedichte und selbsterdachte Geschichten sind beliebte Vorlagen für Verklanglichungen.

Mitunter ist es auch ein konkreter Anlass oder eine bestimmte Person, für die eine Komposition entsteht.

Im Zimmer nebenan geht es etwas ruhiger zu. Die Jugendlichen haben sich weiter verteilt – sichtbar bemüht, einen eigenen Bereich zu haben.

Luca (15) hat sich im Unterricht zuvor typische Tangorhythmen erklären lassen. Jetzt tüftelt er an verschiedenen Möglichkeiten, sie auf die vier in seinem Stück verwendeten Instrumente zu übertragen.

Annemarie (17) möchte ihre Komposition aus Klängen heraus entwickeln. Nachdem sie sich für fünf ganz unterschiedliche Akkorde entschieden hat, ist sie auf der Suche nach einem System, wie sie diese geschickt kombinieren kann.

Julia (18) interessiert sich gerade sehr für Indien. Für jedes Chakra möchte sie ein Stück schreiben. Um die jeweiligen Charaktere für sich selbst herauszufiltern entstehen farbige Skizzen als Vorarbeit.

Mark (14) schreibt erstmals ein Stück in Space-Notation und bereitet fast meditativ sein Sekundraster auf einer Anzahl Notenblätter vor.

Yann (17) konnte sich am Morgen nur schwer vom Kartenspielen mit seinen Zimmerkollegen trennen. Nachdem er einige Zeit unschlüssig herumgesessen hat, kommt ihm endlich die zündende Idee. Die Entscheidungen bei seiner Komposition soll ihm ein Spiel abnehmen! Jeder Karte ordnet er zunächst ein musikalisches Motiv zu. Plötzlich hat auch er sehr viel zu tun.

Auch bei den Älteren können die Ansatzpunkte für ihre Kompositionen sehr unterschiedlich sein. Besondere Erlebnisse und Situationen, philosophische Fragestellungen, existenzielle Themen, Werke der bildenden Kunst und mathematische Zusammenhänge. Zunehmend rücken strukturelle Überlegungen, selbstgestellte Regeln und Systeme sowie rein musikalische Fragestellungen und Motive als Ausgangspunkte in den Fokus.

Die Auseinandersetzung mit Arbeitsweisen verschiedener Komponisten regt dazu an, selbst neue Herangehensweisen auszuprobieren.

Entmutigt sitzt Anna vor ihrem Notenblatt. Erst zwei Takte ihres Klavierstückes sind darauf zu sehen. "Aufschreiben ist viel anstrengender als ausdenken!" seufzt sie. Da hilft nur der Kompromiss „Du schreibst einen Takt, dann ich einen!" um die Motivation zu behalten.

Tims Notenpapier füllt sich zusehends. Sein Stück heißt „Schnelles Tempo" und steht im Vierviertelteltakt. Gemeinsam entdecken wir im dritten System einen Takt mit sieben Achteln. „Soll das so sein oder hast du etwas vergessen?" Im Gespräch über Taktarten und Taktwechsel eröffnen sich Tim verschiedene Möglichkeiten. Nachdem er sie gegeneinander abgewogen hat, entscheidet er sich, noch eine zusätzliche Achtelpause in den Takt einzufügen.

Auch Johann füllt Zeile um Zeile. „Gibt es auch noch etwas Schnelleres als Zweiunddreißigstel?" Verschmitzt lächelnd fügt er nach der bejahenden Antwort einen weiteren Balken hinzu.

Laura hat inzwischen die ersten beiden Zeilen ihres Geigensolos geschrieben. "Es erzählt von einem Pferd." Viertelnoten reihen sich aneinander. „Erlebt das Pferd etwas? Bleibt es mal stehen oder fängt es an zu galoppieren?" Wir sprechen über verschiedene Notenwerte, die Bedeutung von Pausen. Nachdenklich begibt sich Laura wieder an die Arbeit.

Pauls Partitur ist am Rand mit kleinen Zeichnungen verziert: herumschwebende, fremdartige Figuren..."Die Außerirdischen!"...Mit kraftvollen Zackenlinien beschreibt er die Luftgeräusche, die

Flöte und Akkordeon zu Beginn des Stückes von sich geben sollen. „Erst landen sie...und am Schluss fliegen sie wieder weg." Als er die Geschichte erzählt, wird ihm selbst klar, dass er die Luftgeräusche am Ende wiederholen möchte.

Auf Ediths Notenblatt sind vier Stimmen ordentlich untereinandergeschrieben. Liedmelodie, Blockflöte, Geige, Cello. Da Edith selbst Blockflöte spielt, fällt es ihr leicht einzuschätzen, was auf diesem Instrument gut spielbar ist. Beim Cello kommt sie da etwas ins Grübeln. Was ist eigentlich der tiefste Ton? Gut, dass Luca sein Instrument dabeihat und bereitwillig demonstrierend die Fragen beantwortet.

Komponieren ist eine sehr langsame, mühsame Tätigkeit, die im Widerspruch zu unserer sehr schnelllebigen, unruhigen Umwelt steht. So schafft der Kompositionsunterricht als Wichtigstes zunächst einen Freiraum, in dem diese Tätigkeit überhaupt stattfinden, man seine eigenen musikalischen Ideen gestalten kann. Bereits seit der Gründung der Komponistenklasse Halle im Jahr 1976 bilden die Einfälle, der Wissenstand und die Persönlichkeit der Kinder und Jugendlichen den Ausgangspunkt für den Unterricht. Das wichtigste Ziel ist die Ermutigung zur Entdeckung der eigenen Kreativität. So beschreibt die LDZ (Liberal Demokratische Zeitung) in einem Artikel vom 20.02.1980 den Umgang Hans Jürgen Wenzels mit seinen Schülern: „Keine Vorschriften, kein direkter Eingriff, kein ‚Hinbiegen', doch Vermittlung von Erfahrungswerten".

Die Rolle des Lehrers besteht darin, Fragen zu stellen, Anregungen zu geben und Lösungen anhand anderer kompositorischer Beispiele zu diskutieren. Hierdurch wird der Schüler angeregt, seine Ideen zu hinterfragen, sie weiter zu differenzieren und auszuformen. Dynamik, Artikulation, Instrumentation und Formzusammenhänge entdeckt er nach und nach als Werkzeuge für sich. Notwendige musiktheoretische, satztechnische und instrumentenkundliche Grundlagen fließen anhand konkreter, die Komposition betreffender Fragestellungen mit ein – als Hintergrundwissen, damit Entscheidungen für oder gegen bestimmte Konventionen bewusst gefällt werden können. Da es kein festgelegtes Lehrprogramm gibt und der Fokus nicht auf der Vermittlung von Regelwerken liegt, gibt es auch kein „richtig" oder „falsch", sondern allenfalls unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten, die man diskutieren kann, bevor der Schüler selbst die Entscheidung für seine aktuelle Komposition trifft.

Der Vormittag neigt sich dem Ende entgegen und die Kondition der Jüngsten nimmt spürbar ab. Bis zum Mittagessen bleibt aber noch eine knappe Stunde, in der die Arbeitsatmosphäre im Haus erhalten bleiben soll. Nach einer kurzen Toberunde im weitläufigen Garten treffen wir uns auf der Fußballwiese. Ich habe ein Gedicht von Christian Morgenstern als Grundlage für eine gemeinsame Improvisation herausgesucht. Wir verständigen uns über die beschriebenen Stimmungen und Bilder und nach verhaltenem Anfang beginnen die Ideen zu sprudeln. Sie werden miteinander diskutiert, ausprobiert, für gut befunden oder verworfen. Das aus Bodypercussion und Stimmgeräuschen entstehende Stück wird mehrfach geprobt, damit es am Nachmittag zum Beginn der Hörstunde den Älteren vorgespielt werden kann.

In den beiden jährlich durchgeführten Ferienkursen entsteht durch die Verbindung von intensiver musikalischer Arbeit und gemeinsamem Leben eine besondere Energie, ein vom Alltag losgelöster kreativer Raum, der gerade durch das

Miteinander in der altersgemischten Gruppe (20–25 Schüler zwischen 6 und 19 Jahren) besondere Chancen bietet.

Der tägliche Kompositionsunterricht und die individuellen Arbeitszeiten werden durch weitere wiederkehrende Tagesordnungspunkte ergänzt: gemeinsames Chorsingen, Gehörbildung, Hörstunden. Da der Prozess des Schreibens sehr mühsam ist, bieten gemeinschaftliche Improvisationseinheiten eine zusätzliche Möglichkeit für musikalische Experimente.

Zudem wird in jedem Kurs ein Instrument des Jahreskonzertensembles mit seinen spezifischen Möglichkeiten durch den entsprechenden Interpreten vorgestellt. Die Verbindung zu anderen Künsten, die Beschäftigung mit wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Themen war Hans Jürgen Wenzel ein wichtiges Anliegen, so dass Vorträge und Workshops unterschiedlichster Art seit Beginn Bestandteil des Programmes der Ferienkurse der Komponistenklasse gehören.

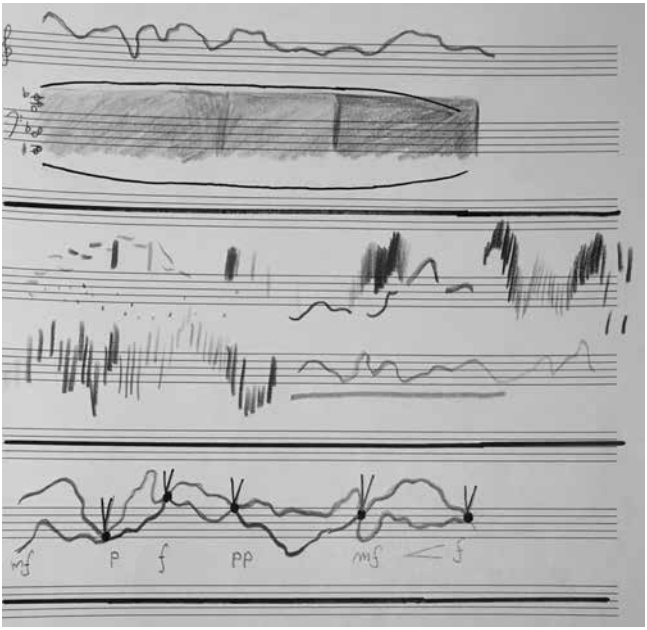
Neben den beiden Ferienkursen gehören der kontinuierliche Kompositionsunterricht sowie das Jahreskonzert zu der bereits im Ursprung etablierten Jahresstruktur der Arbeit der Komponistenklasse Halle.

Nach einem langen Schultag erscheint Maria (9) erschöpft beim Kompositionsunterricht. Schnell wird deutlich, dass sie eigentlich eine Erholungspause braucht. Aus ihrer Notenmappe rutschen ein paar Kopien: „Ach, alte Klavierstücke, die ich gerade weggelegt habe." Nach kurzer Ratlosigkeit kommt mir zum Glück jetzt die Idee: „Wie wäre es, wenn wir die Stücke in einzelne Takte zerschneiden und sie neu zusammensetzen?" Schon ist Maria mit Begeisterung dabei und nach dem ganz spielerischen Beginn sprechen wir über Collagen. Anhand der neu zusammengesetzten Abschnitte probieren wir, was mehr oder weniger gut funktioniert und sind auch für die nächsten Unterrichtsstunden mitten im Thema Melodiebildung gelandet.

Auch Friedrich (11) kommt in den Unterrichtsraum geschlichen. „Weiß nicht" - seine Antwort auf die Frage nach Ideen für die vor uns liegende Stunde. Ich versuche es mit einer klaren, überschaubaren Aufgabenstellung: „Schreib eine Melodie mit nur drei verschiedenen Noten." Nach anfänglicher Skepsis fließen die Noten auf das Blatt. „Ich hätte gar nicht gedacht, dass mir da so viel einfällt!" Wir hören uns die Melodie am Klavier an und überlegen *unterschiedliche Veränderungsmöglichkeiten. In der nächsten Stunde werden wir uns Variationen von Mozart näher ansehen.*

Im kontinuierlichen Unterricht im Laufe des Jahres kann die besondere Energie der Ferienkurse nicht entstehen und im Alltag zu Hause gelingt es den wenigsten, sich den Freiraum für das Komponieren zu schaffen. Hier sind klare Unterrichtsaufgaben eine Hilfe und mitunter auch das ganz spielerische Herangehen. Der fortlaufende Unterricht bietet aber die Möglichkeit, sich über einen längeren Zeitraum mit einem Komponisten oder einem Thema zu beschäftigen.

Die besondere Schwierigkeit beim Komponieren besteht darin, dass die fertige Partitur nur einen abstrakten Zwischenschritt darstellt und mit den mühsam geschriebenen Noten nicht unmittelbar das klingende Ergebnis erlebbar wird. So ist es eine besondere Chance, dass im Jahreskonzert von jedem Schüler mindestens ein im Verlauf des vergangenen Jahres entstandenes Stück zur Aufführung gelangt und damit die Partituren zum Klingen gebracht werden.



Die Bedeutung der Kompositionspädagogik gerät erst in jüngster Vergangenheit mehr und mehr in das Bewusstsein der musikalischen Fachkreise. Das eigene kreative Tun, das in anderen Kunstbereichen selbstverständlich ist, stellt in der klassischen Musik eher eine Ausnahme dar und ist leider noch nicht verbreitet. Kinder, die komponieren und sich eigene Musikstücke ausdenken sind nach wie vor etwas Exotisches. Dabei beweist die langjährige Arbeit der Komponistenklasse Halle (hörbar besonders in ihren Jahreskonzerten), dass der schöpferische Umgang mit musikalischem Material nicht nur etwas für wenige hochbegabte „kleine Genies“ ist, sondern für alle, die sich auf dieses Abenteuer einlassen, eine große Bereicherung darstellt und zu erstaunlichen Ergebnissen führt. Die Kinder und Jugendlichen werden unabhängig vom Niveau ihrer musikalischen Vorbildung und Begabung ermutigt, ihre musikalische Phantasie jenseits von „richtig“ und „falsch“ zu entdecken, mit Tönen, Klängen und Geräuschen zu experimentieren und ihre eigenen Ideen zu gestalten. Sie erleben selbst, wie bereichernd und beglückend, aber auch fordernd und anstrengend schöpferisches Arbeiten ist und entwickeln dadurch ein tieferes Verständnis für Musik und Kunst im Allgemeinen.

Matthias Rietschel

Jedes Kind lebt Fantasie – Im Übehaus Kray

Kray ist ein Stadtteil im Osten der Stadt Essen und liegt somit mitten im Ruhrgebiet. Menschen aus wohl 100 Nationen leben hier; die Langzeitarbeitslosigkeit ist überdurchschnittlich hoch, aber der Stadtteil ist bunt und es gibt viele Initiativen und Projekte, welche den grundlegend stattfindenden Strukturwandel positiv befördern. Leider gibt es auch hier eine große Gruppe auch junger Menschen, die mit extremen Aussagen und Handlungen die Vielfalt in der Herkunft und Lebensart unserer Menschen, die noch nicht so lange hier sind, grundsätzlich in Frage stellen. Auch unter den Migrantengruppen mit meist exjugoslawischer oder arabischer Herkunft gibt es die Spannungen, die wir auch in den Herkunftsländern heute noch erleben.

Das Konzert zum Abschluss des Schuljahres war vorbei, und gerade am Schluss spielte der Flügel eine große Rolle. Nach einem Schussakkord klang das Instrument noch lange weiter, einfach nur, weil ein Mädchen, vor dem Flügel stehend, das rechte Pedal gedrückt hielt. Die Hände hatte es, wie die beiden anderen Spieler auch, nach oben gerissen, aber der Klang stand noch im Raum. Nach dem Konzert kam ein junger Vater auf die Bühne und betrachtete den Flügel von allen Seiten, auch von unten. Schließlich fragte er mich: „Wo ist denn hier der Akku?“. Er konnte sich nicht erklären, wie es möglich war, dass dieses Instrument so lange klingt. Für viele Eltern sind die Aufführungen mit den Übehaus-Kindern die ziemlich erste Begegnung mit Live-Musik, die ohne Mikrofone und zumeist ohne elektronisch verstärkte Instrumente auskommt.

Im Zusammenspiel lernen

Als Musiklehrer an drei Grundschulen im Stadtteil merkte ich, dass viele Kinder zu Hause keine Musik machen dürfen. Innerhalb

des Programms JeKI bzw. JeKITS im Ruhrgebiet konnten nun viel mehr Kinder ein Instrument lernen, aber viele hatten keine Möglichkeit, sich mit ihrem Instrument auch außerhalb der Unterrichtsstunden zu beschäftigen. Um das zu ändern, gründete ich 2013 Das Übehaus Kray e.V. im historischen Alten Rathaus Kray, in dem eine Etage mit verschiedenen kleinen Büroräumen an drei Nachmittagen und den Wochenenden leer stand. In Absprache mit den InstrumentallehrerInnen boten wir Kindern am Nachmittag im Rathaus Raum, um ein- zweimal mit ihnen den Unterricht zu ergänzen, bzw. die Zeit zu nutzen, um auf ihrem Instrument auch Neues auszuprobieren. Immer wieder hatte ich dabei gedacht, ob die Kinder überhaupt das für sie richtige Instrument spielen. Kinder haben sofort eigene Ideen, ein kleine Geschichte in Klänge zu fassen. Das Interesse an einer „Übehausstunde“ ist bis heute überwältigend. Da kennt jedes Kind seinen Stundenplan und fordert ihn auch meistens ein. Gefördert wird Das Übehaus Kray e.V. von der Stadt Essen, seit 2020 als Institution; das Land NRW und auch der Bund geben Mittel für Projekte, die zusammen mit unseren Partnern stattfinden, und auch dort finanziell verantwortet werden. Dazu kommt ein wachsender privater Förderkreis.

Unsere Jüngsten am Klavier

„Alle Kinder sind musikalisch“. Das muss ich vielen der jungen Eltern erst einmal sagen, wenn sie oft nach unseren Konzerten erstaunt sind, was ihr Kind noch ohne große technische Instrumentalkenntnisse und Erfahrungen mit einem Instrument auf der Bühne zeigt. „Alle Kinder haben allerdings Fantasie“ weiß ich da zu ergänzen.

Im Team Übehaus sind mittlerweile 11 MusikpädagogInnen aus acht Ländern auf Werkvertragsbasis beschäftigt. Es ist uns wichtig, die Herkünfte unserer Kinder auch möglichst im Team abzubilden, und so klingt auch arabisch, bulgarisch, kroatisch, brasilianisch und indisch geprägte Musik durch die Räume. Ganz aktuell ist eine Kollegin mit türkischem Hintergrund dazu gekommen. Die Freiberuflichkeit der KollegInnen ist uns durchaus wichtig, denn fast alle sind auch als MusikerInnen mit ihren eigenen Ensembles auf Bühnen präsent, was der Workshop-Arbeit unbedingt zugute kommt. Die Teammitglieder leiten im Übehaus die Ensembles nicht nur, sondern gerade durch das eigene Mitspielen der Instrumentalprofis geben sie wichtige Impulse und können natürlich auch ganz anders die Ideen der teilnehmenden Kinder aufnehmen. In

den Vorspielen und Konzerten sind bei uns zu großen Teilen die Kinder die Programmdramaturgen.

Wir wissen sehr gut durch Untersuchungen in den neunziger Jahren, dass Kinder im KITA-Alter beim Zuhören gar nicht unbedingt unsere auf Harmonien der Dur-Moll Tonalität beruhende Musik präferieren, sondern Atonalität und auch Multi-Rhythmik viel spannender finden. Es gibt – noch – keinen großen Drang danach, einen gemeinsamen Rhythmus zu finden. Das bringt für uns exakt geschulte MusikpädagogInnen ganz neue Anregungen. Auch die Internationalität der Kinder ist hier schon in ihren eigenmächtigen musischen Aktionen spürbar. Die Lust zu einer „harmonischen Begleitung" entwickelt sich in der weiteren Zusammenarbeit in den Grundschulen dann ganz automatisch.

Die ersten Kontakte zu den Kindern im Stadtteil bekommen wir seit 2015 über das Projekt „Musik kommt um die Ecke" der Philharmonie Essen, bei dem dreimal in kurzem Abstand Mitglieder der Essener Philharmoniker unter meiner Leitung in die KITA kommen, um mit den Kindern ab 3 Jahren zusammen ein Konzert vorzubereiten. Die Kinder sind bei uns nicht nur Zuhörer und Zuschauer, sondern immer auch sofort Mitwirkende und bilden im Konzert mit den Philharmonikern ein Ensemble. Dabei präsentieren die Orchestermitglieder ihre Instrumente, wobei wir immer auch kleine Instrumente haben, um Geige, Trompete, Klarinette und andere je nach Besetzung sofort selber ausprobieren zu können. Die Konzerte haben eine kleine Geschichte zum Inhalt: „Die Trommel schläft", „der Wind fliegt herum", „Die Vögel erwachen" …, wobei die gemeinsam geprobten und gesungenen Lieder und Sequenzen der Geschichte immer auch von den Profis in speziellen Arrangements begleitet werden. Was die Begleitung angeht, entwickeln wir mit den Kindern Begleitungen aus ihren eigenen Ideen, wobei Kinder im KITA-Alter erst einmal gar nicht auf vorhandene Rhythmen oder Harmonien achten, sondern vielmehr die Situation in der Geschichte aufnehmen. So ist dieses Zusammenklingen ein Lernprozess für die Kinder, auch für die Profis, aber vor allem für die zuhörenden Eltern, die oftmals eine solche Aktivität ihrer Kinder erstmals erleben. „Ich wusste gar nicht, dass mein Kind so etwas macht ..." Die Orchestermitglieder wiederum sagen uns oft, dass sie Neues im Umgang mit ihrem Instrument gelernt haben, denn auch eine Geige kann ein Percussion-Instrument sein.

Wenn die Kinder dann in die Grundschulen im Stadtteil wechseln, treffen sie dort MusikpädagogInnen, die sie schon aus der gemeinsamen Arbeit in der KITA kennen. Wir bilden gar nicht selten eine wichtige Brücke beim Übergang von KITA in die Schule.

Inzwischen finden diese Übehausstunden nicht nur im Alten Rathaus statt, sondern überwiegend in den drei Grundschulen am Nachmittag in der Zeit des offenen Ganztages. Die Wege sind einfach kürzer, und manche Sessions können auch spontan stattfinden. Es ist uns in den vergangenen Jahren gelungen, alle

Schulen mit Klavieren und anderem Instrumentarium auszustatten. Hier haben wir auch mit den Kindern verschiedene Ensembles gebildet, die teilweise zweimal in der Woche zusammen arbeiten.

Thomas Bracht mit Nelu und Mohammed

Die Folkwang Universität der Künste führt seit drei Jahren zusammen mit KollegInnen unseres Teams ein Seminar im Rahmen der Lehrerausbildung in einer unserer Grundschulen durch. Dabei erarbeiten die Studierenden mit ihrem Hauptfach-Instrument jeweils einen kleinen Beitrag, der sich im abschließenden Konzert in eine sich langsam entwickelnde Geschichte einfügt. Diese Seminarstunden leben von den ständigen Ergänzungen und Ideen, welche die Reaktionen der Kinder aufnehmen. Die Kinder ordnen sich je nach angebotenem Instrument und kurzem Ausprobieren einer von einem Studierenden geleiteten Gruppe zu, und es ist gar nicht wichtig, ob die SchülerInnen dieses Instrument schon intensiver lernen und somit schon Erfahrungen haben. Oftmals haben sie eine Geige, Querflöte, Gitarre das erste Mal in der Hand, aber sie merken, dass sie dennoch sofort für die Geschichte wichtige Klänge und Geräusche entwickeln können.

Ein Klavier mit seiner imposanten Größe und seiner Mechanik übt sofort eine große Faszination auf die Kinder aus. Die Kinder entdecken sehr schnell, dass ein unterschiedlicher Anschlag völlig unterschiedliche Klangerlebnisse bringt. Kinder hören ausgezeichnet, und wir wissen, dass sie auf schlechte Intonation reagieren, ohne dass die Kinder genau wissen, was ihre sichtbare Unruhe auslöst. Ein Junge sagte nach seinen ersten Erfahrungen mit einem Klavier so schön: „das klingt gleich gut“. Die sich erst einmal nicht erschließende Kombination aus schwarzen und weißen Tasten will erobert sein und gewinnt an Faszination, wenn wir erst einmal die vordere Platte abnehmen, um die Funktion der Mechanik zu zeigen. Tasten vorsichtig drücken und halten, dann das rechte Pedal drücken und dann laut in das offene Klavier rufen, und schon „lebt“ das Instrument. Das Instrument eignet sich auch als ein nur mit den Fingern und den Händen zu bedienendes Percussionsinstrument, was gut ermöglicht, dass auch eine Gruppe an den Tasten und eine andere als Rhythmusgruppe das Instrument nach und nach entdecken.

Als wir vor zwei Jahren kurz vor dem Schuljahres-Abschlusskonzert standen, kam Alida aus der 4. Klasse zu mir. Sie spielte seit drei Jahren Geige, auch im Ensemble, aber immer hatte ich das Gefühl, dass sie ihr Instrument noch nicht gefunden hat. Wir hatten als Geschichte für das Konzert eine Piratenge-

schichte entwickelt, die von verschiedenen Ensembles gestalten werden sollte. Plötzlich sagte mir Alida: „Ich möchte nicht Geige spielen, sondern im Konzert ein Piratenlied singen“. Auf meine Frage hin sang sie mir das Lied vor, stand dabei vor dem Klavier, wo sie sich sehr gezielt mit einzelnen Tönen begleitete. Ich war total überrascht, das Lied aus „Fluch der Karibik“ klang sehr gut, und wir bauten es in das Konzert ein, inklusive der Klavierbegleitung, die Alida für sich selber entwickelt hatte.

Inzwischen arbeiten wir im Verlauf einer Woche mit mehr als 450 Kindern aus drei Grundschulen und vier Kindergärten zusammen. Auch in der Gesamtschule im Stadtteil Kray arbeiten wir jetzt mit Ensemblegruppen, und viele Kinder kennen wir schon aus den Grundschulen, und manche sogar noch aus dem Kindergarten.

Andreas Eschen

Was ist Improvisation?

Da ist der Gitarrist, der keine Noten kann, aber bei jedem Lied intuitiv die richtigen Akkordgriffe findet. Da sind Volksliedsänger, die so ohne nachzudenken eine Terzbegleitung für das Lied singen.

Da ist der Organist, der ein Choralvorspiel so meisterhaft improvisiert, dass Sie ihn am Ende des Gottesdienstes fragen, wer der Komponist war – ein großes Kompliment an den Improvisator.

Da ist der Avantgardespieler, der sich allergrößte Mühe gibt, alles zu vermeiden, was andere schon gemacht haben. Wenn Sie dem sagen, Sie hätten seine Improvisation genossen, weil es Sie an die Musik erinnert, die Sie in Ihrer Jugend immer gehört haben – so werden Sie ihn schwer beleidigen.

Da ist der Jazzmusiker, der die abgefahrensten melodischen Linien, die vertracktesten Rhythmen spontan spielt, die Akkorde wild abwandelt und mit den reizvollsten Dissonanzen versieht, und dem Sie niemals unterstellen sollten, einen Chorus auch nur um einen Takt verlängert zu haben.

Und da ist schließlich der Pianist, der eine Beethovensonate spielt ohne eine einzige Abweichung vom Notentext und den die Kritik dafür rühmt, es habe geklungen, als ob er alles improvisiere.

Was ist Improvisation? Es gibt unzählige Versuche, das zu erklären. Mit dem Begriff Improvisation verbinden sich viele Vorstellungen: spontan, authentisch, unbewusst, intuitiv, originell, neu, frei, kreativ, natürlich auch die Übersetzung: unvorhergesehen. Die Zuschreibungen klingen nicht selten etwas missionarisch. Aber auch nüchterne Definitionen stehen vor beträchtlichen Problemen, es ist schwer, allgemeingültig zu beschreiben, was eine Improvisation von Kompositionen unterscheidet.

Ich will versuchen, die Vorstellungen zu klären und manches Ideologische kritisch zu beleuchten. Und ich möchte vorschlagen, die Definition umzukehren. Wir sollten die Musikpraxen allgemein als improvisatorisch erkennen und dann beobachten, wie Kompositionen Teile aus der improvisatorischen Praxis herauslösen und diese fixieren. Und so wird verständlich, dass die Beschreibungen von Improvisation auch auf das Spielen von Kompositionen passen. Bei der Suche nach Unterschieden zwischen Literaturspiel und Improvisation muss man sich mit graduellen Abstufungen zufriedengeben. Ich will auch versuchen zu zeigen, dass man aus der Analyse von Werken improvisatorisches Handeln erklären kann.

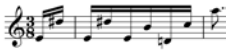
Ich hoffe, dass man so besser versteht, was beim Improvisieren geschieht. Und vielleicht ermutigt es Sie, ungezwungener mit Improvisationen umzugehen.

Beginnen wir mit der Überprüfung gängiger Auffassungen:

Improvisation und Spontaneität

Wir machen einen Test, den der eine oder andere vielleicht schon von Spielen auf dem Schulhof kennt: „Nenne mir spontan ein Werkzeug, eine Farbe und ein Musikinstrument“. Standardantworten sind: Hammer, rot, Geige (für Klavierlehrer vermutlich Klavier).

Spontaneität gelingt durch eingeübte Denk- und Verhaltensmuster. Ich glaube, man kann auch Spontaneität auf Überwindung von Klischees trainieren, aber es ist ein langer Weg dorthin. Eine Möglichkeit: Man hat so viele Routinen erworben, dass man leicht aus einer in die andere wechseln kann. Aus einer Mischung verschiedener vertrauter Elemente kann etwas entstehen, was aufsehenerregend neu klingt. Ein anderer Weg ist die konkrete Abweichung von etwas Vertrautem: Für Elise, Intervallrichtungen umgekehrt. So weist das Vertraute den Weg ins Unvertraute.



Verstehen Sie mich nicht falsch! Spontaneität ist eine wunderbare Erfahrung beim Improvisieren. Aber ich glaube nicht, dass Spontaneität den Unterschied zwischen dem Nachspielen von Vertrautem und dem Improvisieren erklären kann.

Improvisation und das Neue

Wir haben gesehen: Wenn man spontan spielt, ist Neues nicht unbedingt zu erwarten. Aber man kann das Improvisieren anders anlegen. In jedem Moment ist der Improvisierende berechtigt, das Ruder herumzureißen, einen Gedanken abzubrechen, um einem anderen Platz zu geben. Man ist dazu berechtigt, wohlgemerkt, nicht unbedingt in jedem Moment dazu in der Lage. Denn auch das ist eine Erfahrung vieler Improvisierender, dass die Musik eine eigene Verbindlichkeit annimmt, der man als Musiker folgt.

Wenn man jede Lösung, die sich „spontan“ anbietet, verwirft, – dann sollte das Ergebnis vom Klischee abweichen. Ist es dann etwas Neues? Das ist der Anspruch der Freien Improvisation, für die beispielsweise Matthias Schwabe steht. Er schreibt: *In der aktuellen Freien Improvisation spielt die Suche nach neuen und unbekannten Klängen durch das Austesten der klanglichen Möglichkeiten und äußersten Grenzen des Instrumentes beziehungsweise der Stimme eine wichtige Rolle.*[1]

1 Matthias Schwabe: Exploring Improvisation – Exploring Music. Künstlerische Erkundungen im improvisatorischen Alltag. In: Reinhard Gagel, Matthias Schwabe (Hrsg.): Improvisation erforschen – im-

Der Musikwissenschaftler Carl Dahlhaus schrieb in den in 70-er Jahren einen Aufsatz über Komposition und Improvisation. Seine These: Die Komposition entwickelt das Neue. Die Improvisation setzt das Alte ein.[2] Paradox?

Ich habe im *Exploratorium*, dem wichtigsten Veranstaltungsort für improvisierte Musik in Berlin, einen Percussionisten gesehen, der auf einer großen Trommel eine CD schnell drehen ließ. Wie die CD, als sie ins Taumeln kam, das Trommelfell vibrieren ließ, ein für Trommeln ungewohntes Legatogeräusch erzeugt, welches in ein schnelles Crescendo mündete und schließlich mit einem Trommelschlag endete, das war eine faszinierende Klangerfahrung. Der Musiker hatte sich gut darauf vorbereitet: Er hatte eine CD mitgebracht, offenbar gut geübt, wie man den Effekt am besten erzeugt, hatte eine Klangvorstellung entwickelt, die ihn einschätzen ließ, zu welchem Zeitpunkt dieser Klang sinnvoll eingesetzt werden kann. Kurz: lauter Vorbereitungen, die für den Komponisten typisch sind. Die Erarbeitung des Neuen war ein kompositorisches Verfahren. Der Einsatz an einem bestimmten Moment war improvisatorisch.

Man kann das beklagen. Ein Jazzkritiker schrieb 1990: *„Nicht mehr Tell a story heißt die Anforderung an den Jazz-Novizen, sondern: Zeig Deine Materialsammlung.“*[3] – Zumeist liegt das Material bei der Improvisation fertig vor.

Fragen wir noch grundsätzlicher: Was ist denn *neu*? Ein liebloser Blick lässt nichts als wirklich Neues gelten. Mit einem Bibelzitat „Es gibt nichts Neues unter der Sonne“.[4] Oder der Improvisator Mäder: *Es gibt kaum (vokales oder instrumentales) Material, das nicht schon irgendwo gehört wurde und insofern einen Erinnerungs- und Bedeutungshintergrund hat.*[5]

Wir kennen aber auch das Gegenstück dazu: Vielleicht hören Sie einmal ein Ihnen gut vertrautes Werk in völlig neuer Interpretation? Voraussetzung ist, dass Sie nicht schon gelangweilt abwinken, wenn Sie erkennen, dass es sich um ein bekanntes, vielleicht allzu bekanntes Werk handelt. Es braucht den liebevollen Blick, der sich fürs Detail, für kleine Unterschiede interessiert. Dieser wird

provisierend forschen. Beiträge zur Exploration musikalischer Improvisation. Bielefeld (transcript) 2016 S. 358-389, hier S. 366

2 „Man könnte, in Umkehrung der Cummunis opinio, geradezu behaupten, dass Neuheit primär ein Prinzip der Komposition sei, während Improvisation, die ohne einen Vorrat von Formeln und Modellen kaum zu bestehen vermag, zum Traditionalismus tendiere. Jedenfalls braucht sie einen tragenden Baß, ein Harmonieschema, das sie paraphrasiert, oder ein zu entwickelndes Thema. Fehlt eine Stütze, so gerät sie in Gefahr, in amorphes Getöse zu verfallen.“ Carl Dahlhaus

3 Jost, Ekkehard: Die neue Unübersichtlichkeit. Wege des Jazz durch die achtziger Jahre. In: Jost, Ekkehard (Hrsg.): Die Musik der achtziger Jahre. Veröffentlichungen des Inst. f. Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt, Bd. 31; Mainz u.a., 1990:47–61. Zitiert nach: Thomas Heel: Von der Unfreiheit der freien Improvisation. Hausarbeit, (Grin) 1999. Im Internet unter <https://www.grin.com/document/156321> (25.10.2018), S. 35

4 Prediger 1, 9

5 Mäder: „Freie Improvisation als Herausforderung“, Vermittlung und Forschung an der Hochschule Luzern – Musik. In: Gagel/Schwabe (Hrsg.) a.a.O. S 31–63, S. 54

leicht etwas finden, was die Interpretation eines bekannten Werkes ebenso wie die Aufführung einer Improvisation frisch und hörenswert macht.

Das Wort „neu“ taugt paradoxerweise zur Bezeichnung längst vergangener musikalischer Epochen: Ars nova, neue Sachlichkeit, neue Einfachheit, Neue Musik. Ich kenne Bach-Liebhaber, die sich darüber freuen können, wie gewagt eine Wendung für seine Zeitgenossen geklungen haben musste. Einmal neu, immer neu? Nein, neu ist nach meiner Überzeugung keine ästhetische Kategorie im Sinne einer Beschreibung des Werkes und ersetzt schon gar kein Werturteil über die Musik. Ich denke, das Wort „neu“ sagt etwas über die Bereitschaft des **Hörers** aus, sich auf ein Werk einzulassen, sich von einer Präsentation in ihrer Einmaligkeit beeindrucken zu lassen.

Matthias Schwabe beschreibt das gut: *dass es bei künstlerischen Erkundungen weniger um das Erzielen objektiver Wahrheiten geht, die sich als Naturgesetze verallgemeinern lassen, als vielmehr um subjektive Erfahrungen und Erkenntnisse, die das künstlerische Handeln der Ausführenden beeinflussen, deren ästhetischen Horizont erweitern und im besten Fall zu künstlerischen Innovationen führen. Im Mittelpunkt steht also nicht der Blick von außen, sondern von (und nach) innen.*[6]

Man könnte ganz anders über Improvisation sprechen. Der Jazzpianist Joachim Kühn erklärte in einem Interview: *Ich behaupte, wenn man im Leben frei ist, wenn man keine Verpflichtungen hat, wenn man nicht im täglichen kreativen Prozess gestört wird, dann kann man improvisieren. Und improvisieren heißt, Dinge zu spielen, die noch nie gespielt wurden.*

Aber diese Auffassung vermischt den Begriff der Improvisation mit einer bestimmten Ästhetik und einem ausgeprägten Anspruch auf Exklusivität. Das verengt den Begriff so sehr, dass er auf einen Großteil der historischen Improvisationen nicht mehr anwendbar ist. Deswegen taugt diese – legitime – Auffassung nicht zur Klärung des Begriffes von Improvisation.

Authentizität

An kaum einem anderen Begriff wird der ästhetische Schein so greifbar wie hier: Authentisch heißt, dass man den Musiker für glaubhaft hält, wie klischeehaft oder wie frisch auch immer seine Musik klingt, man nimmt ihm seine Botschaft, sein Auftreten ab. Das ist übrigens auch eine der zentralen Kategorien für die Qualität von Popmusikern. Mit Improvisation muss das nichts zu tun haben. Jede Aufführung kann authentisch wirken, auch eine noch so oft wiederholte Inszenierung.

Was ist authentisch? Ich zitiere noch einmal Mäder: *„Authentizität ist dann*

6 Matthias Schwabe: Exploring Improvisation – Exploring Music, a.a.O S. 376

spürbar, wenn die körperliche, mentale und klangliche Bewegung eins sind. Die Lebendigkeit dieser Bewegung zeichnet sich durch ihre im weitesten Sinne organische Nachvollziehbarkeit aus. Geste, Figur und Melodie sind Formbegriffe."[7]

Improvisation und das Unbewusste, Intuitive

Hier geht es um die Psychologie der künstlerischen Produktion. Und sicherlich ist das Unbewusste ein bedeutender Faktor künstlerischen Handelns. Ich denke, es ist wie mit dem Literaturspiel: Niemand kann sich alles, was er in dem Augenblick tut, bewusst machen. Aber anders als beim Literaturspiel freuen sich viele Improvisierende, wenn es ihnen gelingt, abzudriften, die bewusste Kontrolle des Spiels mehr und mehr zu verlieren. Nur ist das eine Frage des individuellen Zugangs, keine Frage, an der sich entscheidet, ob man improvisiert und wie gut. Andere Autoren fordern gerade eine besonders wache Aufmerksamkeit während des Vorgangs des Improvisierens.

Meine Erfahrung ist, dass in der Bindung an den Prozess des Spielens im Augenblick – und im Reagieren darauf, was ich höre, andere, oftmals bessere Ideen kommen als beim Versuch zu komponieren. Das Hören offenbart mir mehr über musikalische Wirkungen, als intendiert war. So ergeben sich im Moment neue musikalische Aufgaben, die das Improvisieren inspirieren. Das wird bei den einzelnen Musikern sehr verschieden sein.

Zwar ist jedes Handeln als eine Mischung aus bewussten und unbewussten Anteilen anzusehen. Fürs Improvisieren gilt das nicht minder. Leider wurde dieses Gebiet kaum weiter erforscht, so daß *weder die Prozeßanalyse noch die Förderung kreativen Handelns auf hinreichende empirische Forschung aufbauen können.*[8]

Reinhard Andreas, der dies im MGG-Artikel zur Psychologie der Improvisation bemängelt, nennt als einen möglichen Grund den Geniekult: eine Einstellung, die zur Mystifikation kreativer Prozesse geführt hat. Dazu passt die Beobachtung von Thomas Heel, dass trotz radikaler Abkehr von den Konventionen europäischer Kunstmusik im Innersten, eben wenn‘s um Innerste geht, Vorstellungen der klassisch romantischen Ästhetik und ihrer Idee der Originalität verpflichtet sind. Thomas Heel bezieht sich dabei auf die Formel *„I play what I feel".*[9]

7 Improvisation erforschen – improvisierend forschen /Researching Improvisation – Researching by Improvisation, S. 52
8 Reinhard Andreas: Improvisation. Musikpsychologie. In: MGG2 Musik in Geschichte und Gegenwart Bd 4, Sp. 599
9 Thomas Heel, Von der Unfreiheit der freien Improvisation, a.a.O., S. 14

Originalität

Originalität ist – man mag es bedauern – keine notwendige Bedingung für Improvisationen. Ich glaube, man kann eine Folia oder einen Boogie improvisieren, handwerklich sauber, gut gemacht, ohne jede Originalität. Sicher, man freut sich, wenn ein Individualstil erkennbar wird, etwas, was nur einem Spieler zu eigen ist. Wir kennen das auch aus dem Literaturspiel beim Interpretationsvergleich bedeutender Pianisten. Aber einer Antwort auf die Frage, was das Besondere der Improvisation ausmacht, kommen wir damit nicht näher.

Freiheit

Mancher, der den Weg ins Freie suchte, musste sich enge Zwänge auferlegen.

Wenn mir jemand sagt, ich solle einfach spielen, was mir in den Sinn kommt, und mir kommt der *Fröhliche Landmann* in den Sinn, habe ich die Freiheit, das zu spielen?

In der freien Improvisation sind Verbote/Gebote ein probates Mittel. Der Tonvorrat kann eingeschränkt werden, es gibt rhythmische Vorgaben. Eine beliebte Spielregel ist die, dass man leise, geräuschhaft beginnt und erst ganz allmählich Töne in das musikalisch-klangliche Geschehen einbezieht. Auf diese Weise wird man paradox dazu gezwungen, Freiräume zu betreten. (Außerdem stellen sich die Musiker damit auf ein intensives Zuhören ein.) Das Problem fängt da an, wo alle denselben Freiraum betreten. Wenn ich eine freie Gruppenimprovisation höre, die mit leisen Geräuschen, Klappern, Kratzen, Pusten beginnen, dann kommt mir das mittlerweile brav und wohlerzogen vor: So gehört sich das! – Das ist für mich kein Zeichen von Freiheit.

Es gibt ein Wechselspiel von Bindungen und Freiheiten, die wir in der Improvisation wie in der Interpretation von komponierten Werken kennen. Es ist bemerkenswert, wie viel musikalische Fantasie gerade durch die Einengung der Möglichkeiten freigesetzt werden kann. Die Hoffnung, durch Improvisieren werde man frei und unabhängig, teile ich in dieser Allgemeinheit nicht.

Mauricio Kagel hat das präzise beschrieben: *Viele Interpreten fühlen sich erst befreit, wenn sie den Notentext auswendig beherrschen. Der Preis dieser Freiheit ist harte, ununterbrochene Arbeit. [...] Genauso verhält es sich mit dem Ideal einer spontanen, wirklich freien Musik durch Improvisation. Gerade hier sind Überlegung, Erfahrung und Disziplin unumgänglich, um vielleicht jene unbefleckte Inspiration zu finden, die zur Quelle schöpferischer Musikalität führen könnte. Der Zusammenhang von Freiheit und Selbstdisziplin dürfte jedenfalls zu Beginn jeder Diskussion über musikalische Improvisation stehen [...].*[10]

10 Mauricio Kagel: Worte über Musik. München, Mainz, 1991.:125. Zitiert nach: Heel, Von der Unfreiheit freier Improvisation: S, 9f.

Die Improvisationsgruppe Nuova Consonanza hat sich beispielsweise folgende Regeln auferlegt: Keine Priorität eines einzelnen Spielers zulassen, keinen an das tonale System gebundenen Klang hervorbringen, keine rhythmische Periodik gestalten, keine einprägsamen Motive einführen, keine Wiederholung eines Gewesenen ausführen.[11]

Das Gegenteil findet sich in Improvisationen ebenfalls: Vielleicht haben Sie schon erlebt, dass mit Loopgeneratoren improvisiert wurde? Da wird eine Stimme aufgenommen und beliebig oft wiederholt. So können auch Melodieinstrumente mehrstimmig spielen. Von der musikalischen Substanz her ist es nichts anderes als Ostinato-Improvisation. Nur dass Ostinato-Spiel im Normalfall gewisse Freiheiten und auch Ungenauigkeiten zulässt. Wer dagegen Loops im Konzert aufnimmt, muss perfekt sein. Jeder Fehler würde sonst minutenlang wiederholt. So gehen Improvisation und strenge Form punktuell ineinander über.

Kreativ, unvorhersehbar

In der Selbsteinschätzung der Improvisierenden gehört die Unvorhersehbarkeit während des Prozesses zu den grundlegenden Erfahrungen des Improvisierens, ganz besonders ausgeprägt in der Gruppenimprovisation. Im MGG-Artikel tut sich der Autor Rudolf Frisius dennoch schwer, die Unvorhersehbarkeit als Teil der Definition von Improvisation zu akzeptieren. Denn erstens können sich Unvorhergesehene (unerwartete) oder unvorhersehbare (unerwartbare) Ereignisse im Verlaufe jeder musikalischen Live-Darbietung ergeben. Für die Zuhörer ist ein großer Teil des musikalischen Geschehens unvorhersehbar, es sei denn, man hörte sich die Musik immer wieder von Tonträgern ab. Das macht man aber mit improvisierter Musik nicht minder. Um das Spektrum der Auffassungen zu diesem Thema aufzuzeigen, zitiere ich einige Autoren: Zuerst noch einmal Rudolf Frisius im MGG Artikel zur Terminologie des Begriffs Improvisation: *Die Unvoraussehbarkeit (Unerwartbarkeit) ist an die einmalige Situation des ersten Erklingens gebunden; sie ändert sich für den Hörer schon dann, wenn er eine Improvisation in technischer Aufzeichnung wieder hört.*[12]

Corinna Eikmeier betont den Augenblick, in dem sich die Entwicklung einer Gruppenimprovisation entscheidet oder klärt: *In der Gegenwart sind alle Komponenten der Improvisation verbunden. Nur unter diesem Umstand kann das Unvorhersehbare auftauchen. Unvorhersehbar ist nur, was für den konkreten*

11 Borio, Gianmario: Die Improvisationsgruppe Nuova Consonanza. Beiheft zur CD Nuova Consonanza. Edition RZ 1009. Zit. n. Peter Niklas Wilson: Improvisation. 16 Stichworte zu einer flüchtigen Kunst. In: lettre international 24/1994:67-69. 1994:67f. Zit. Nach: Heel: Von der Unfreiheit freier Improvisation, a.a.O., S. 24

12 Rudolf Frisius MGG, Artikel: Improvisation, Sp. 540

Moment einmalig ist. Die Improvisation wird unter diesen Umständen zu einem Spiel ohne äußeren Zweck. Die Zeit gehört allein dem improvisatorischen Prozess.[13] *S.188*

Die Einmaligkeit des improvisatorischen Augenblicks stellte Vinko Globokar über das Setting her: *Ich improvisiere nur mit Leuten, mit denen ich zuvor nie gespielt habe, und das auch nur ein einziges Mal, denn beim zweiten Mal würde ich sicher anfangen, etwas zu bauen, das auf Erinnerungen basiert. Die Überraschung wäre dann weg.* [14] *(Vinko Globokar, 1994:183 in: Thomas Hell, S. 26)*

Thomas Hell kommentiert: *Das Material der freien Improvisation sind Menschen als Speicher, als Datenträger, als Individuen und nicht ihre schriftlich elaborierten Musizieraufträge (Opera), und der Verschleiß ist groß: Einweg-Individuen.*[15]

Ich bin skeptisch, ob Globokars Wunsch, nichts zu bauen, was auf Erinnerung basiert, sich überhaupt erfüllen lässt. Matthias Schwabe bezieht sich jedenfalls positiv auf das, was die Spieler an Erfahrungen gewonnen haben*: Unsere Ressourcen sind auch – und das ist entscheidend für die künstlerische Arbeit – die Quelle unseres kreativen Denkens und Handelns, wenn aus neuen internen Verknüpfungen neue Ideen und Handlungsmöglichkeiten hervorgehen.*[16]

Literaturspiel und Improvisation

Kommen wir zum Verhältnis von Improvisation und Komposition. Wir wachsen heutzutage von Kindesbeinen an mit Kompositionen auf. Da liegt es nahe, danach zu fragen, was denn das Besondere der Improvisation ausmacht. Aber eigentlich sollten wir es doch besser wissen. In der Geschichte gab es einen langen Prozess, in dem Musik immer genauer festgehalten, schriftlich fixiert wurde.

Vier Beispiele:

Tonhöhen: Es gab frühe Notationen ohne festen Bezugston, später Festlegung auf bestimmte Tonhöhen. Stimmgabeln, um das Feintuning festzulegen, erst Jahrzehnte danach die Festlegung eines Kammertons.

Tempo: Zunächst war es nicht üblich, Vortragsbezeichnungen anzugeben, darauf folgten Charakterbezeichnungen (*Andante*), die Rückschlüsse auf das Tempo zuließen, es folgten die Metronomangaben (*M.M. 60*) und, noch später, Angaben zur Spieldauer (*2'15"*)

13 Corinna Eikmeier: Improvisieren mit einem improvisierenden Körper In: Gagel/Schwabe (Hrsg.) a.a.O. S. 181-201, hier S. 188

14 Globokar, Vinko: Einatmen – Ausatmen. Hrsg. von Ekkehard Jost und Werner Knüppelholz. Hofheim, 1994. Zit. nach Heel, Von der Unfreiheit freier Improvisation, a.a.O., S. 26

15 Heel, Von der Unfreiheit freier Improvisation, a.a.O. S. 27

16 Matthias Schwabe: Exploring Improvisation – Exploring Music, a.a.O S. 376

Dynamik: Viele Kompositionen noch aus dem Barock enthalten keine Zeichen für die Dynamik. Danach werden die Dynamikvorschriften immer häufiger und differenzierter.

Verzierungen: Auf Notentext ohne, später mit Abkürzungszeichen, folgten später ausnotierte Verzierungen

Instrumentation: In früher Notation wurden die Instrumente nicht festgelegt, die eine Stimme spielen sollten. – Die Beispiele ließen sich fortsetzen.

Ohne Zweifel wurden die Vorschriften, die Komponisten den Musikern machten[17], immer genauer. Eigentümlicherweise steht jeder Musiker – Sie wissen das alle – dennoch immer wieder vor einer Fülle von interpretatorischen Fragen. Das Festlegen, das Fixieren in der Notation ist noch immer nicht der Normalfall für musikalisches Handeln. Es bleiben – zum Glück! – unterschiedliche Ausführungen, die man auch mit noch so genauer Notation nicht vereinheitlichen kann.

Und damit komme ich zu meiner Hauptthese: Versuchen wir nicht, Improvisation als das ganz Andere zu verstehen, als einen Sonderfall. Alle Musik ist im Moment der Aufführung improvisatorisch, mehr oder weniger. Den Kompositionen gelingt es immerhin, Ideen aus einer allgemeinen improvisatorischen Praxis so weit zu fixieren, dass sie sich wiederholen lassen. Übrigens berichten die Musikethnologen davon, dass auch schriftlose Musikkulturen kompositorische Fixierungen kennen.[18] Wir freuen uns darüber, die Zeitkunst Musik dem Vergessen wenigstens teilweise entreißen zu können. Und doch sind wir uns der Wiederholbarkeit nicht sicher und denken, es würde spannend sein, einmal eine Aufführung im historischen Original hören zu können.

Gibt es Wiederholung überhaupt? John Cage hat darauf hingewiesen, dass Wiederholung ein Mangel an Aufmerksamkeit ist.[19] Wären wir aufmerksam genug, würden wir bemerken, dass sich nichts wirklich in gleicher Weise wiederholt. Wollten wir mit letzter Genauigkeit messen, was sich akustisch ereignet, müssten wir zu dem Ergebnis gelangen, dass es zwei völlig identische Ausführungen gar nicht geben kann. Aber so pingelig hören wir nicht. Wenn wir hören, erkennen wir musikalische Objekte. Damit will ich sagen, dass wir in unserem Kopf ein Raster entwickeln, und den Klängen, die wir aufnehmen, in diesem Raster einen Ort zuweisen. In der Tonhöhe ist das Raster die Tonleiter oder die chromatische Tonleiter. (Wir Mitteleuropäer müssen gewaltig umlernen, wenn

17 Foucault beschreibt eine Parallelentwicklung in seiner Geschichte der Disziplin in Gefängnissen, Exerzier-Ordnungen, Fabriken, Schulen. Vgl. Foucault: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt (Suhrkamp) 1976

18 Artur Simon: Improvisation. Musikethnologie. In: MGG^2 Musik in Geschichte und Gegenwart, Sp. 600

19 Birger Ollrogge 1985, Interview vom 28.12.1985 (unveröffentlichtes Manuskript), in: Richard Kostelanetz (Hrsg.): John Cage im Gespräch zu Musik, Kunst und geistigen Fragen unserer Zeit. Köln (Dumont)1991^2, S. 172 f.

wir es mit Vierteltönen zu tun haben.) Im Rhythmus kann das Raster beispielsweise das Metrum sein. Unsere Wahrnehmung zu erklären, das Zustandekommen des musikalischen Verstehens zu verstehen, dafür gibt es die unterschiedlichsten methodischen Ansätze, aber im Ergebnis läuft es darauf hinaus, dass wir strukturieren, Muster erkennen und Zeichen bilden.

Über den Begriff Zeichen könnte man trefflich streiten. Ich will das terminologische Minenfeld so behutsam wie nur möglich betreten. Ich will daran erinnern, dass wir in der Lage sind, etwas, was wir gehört haben, so mental zu repräsentieren, dass wir meinen können, es wiederhole sich oder es werde abgewandelt. Das heißt, wir haben mindestens zwei Konzepte im Kopf, ein Konzept von einem konkreten klanglichen Objekt, das wir in diesem Moment wahrnehmen, und von einer Repräsentation dieses Objekts, das uns etwas als etwas wiedererkennen lässt.

Und diese Erfahrung machen wir auf allen Ebenen, ob wir eine Tonwiederholung, einen wiederholten Rhythmus, eine Klangfarbe, einen Formteil, ein ganzes Stück wiedererkennen. Vielleicht hören wir sofort, auch bei einem unbekannten Stück: Das ist eine Komposition von Mozart, oder wir erkennen den Interpreten an seiner Spielweise: das muss eine Einspielung von Rubinstein sein.

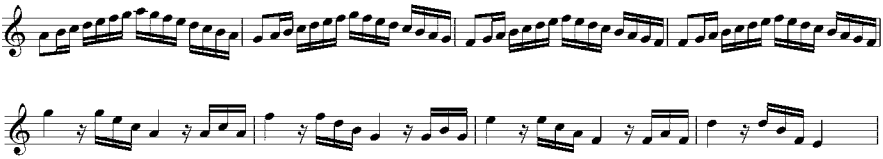
Dabei spielt es keine Rolle, ob die Mustererkennung objektivierbar und insofern richtig ist oder nicht. Auch irrige Zuschreibungen, akustische Täuschungen, Verwechslungen können die Wahrnehmung von Musik bestimmen. In der Gruppenimprovisation zum Beispiel wird etwas als Signal, als Impuls verstanden, aufgegriffen und beantwortet, was auffällig wirkt, ganz unabhängig davon, wie es gemeint war und ob es überhaupt absichtlich zustande kam.

Ich komme zu meiner zweiten These: Zeichenbildung weist in zwei Richtungen: sie ist zunächst ein Verfahren, das Wahrnehmbare zusammenzufassen, zu reduzieren. Das Spektrum reicht von Akkordmodellen, Begleitpatterns, bis zur repetitiven Musik, um nur einige Beispiele zu nennen. Aber Zeichen ermöglichen uns eben auch, kleine Veränderungen zu registrieren und zu gestalten, und ermöglichen eine unermessliche Vielfalt. Wilhelm von Humboldt hat einmal gesagt, dass Sprache unendlichen Gebrauch von endlichen Mitteln mache. Das gilt auch für die Musik:

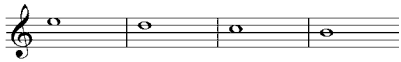
Ich denke, dass die Analyse einiger Beispiele aus der Wiener Klassik deutlich machen kann, wie improvisatorisches Denken den Kompositionen zugrunde liegt. Nicht zufällig waren damals und bis ins 19. Jahrhundert hinein die Komponisten auch bedeutende Improvisateure.

Ich beginne mit dem vielleicht einfachsten musikalischen Material – dem Tetrachord. In Mozarts *Sonata facile* wird der Tetrachord gleich zu Beginn umspielt.

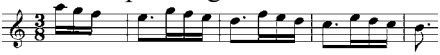
Es folgt der Tetrachord aus Tonleitern
und danach, schon schwerer zu erkennen, aus Arpeggien:



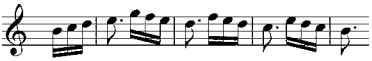
Auch Beethoven entwickelt viel aus dem Tetrachord.



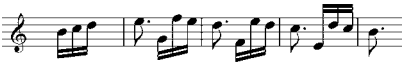
Unser Beispiel zeigt einen Tetrachord aus Tetrachorden:



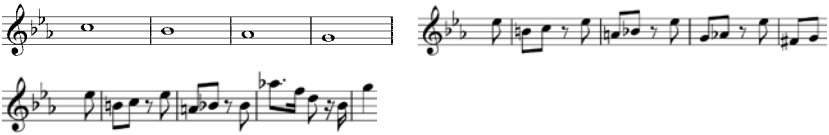
Den Tetrachord kann man auch in Gegenrichtung spielen,



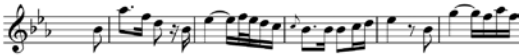
und – das klingt viel ausdrucksvoller – den ersten Ton um eine Oktave versetzen, so dass ein Septsprung an die Stelle des Sekundschritts tritt.



Im nächsten Beispiel von Mozart zeigt sich, dass der Tetrachord auch zur Formbildung dienen kann. Es beginnt mit den ersten Tönen des Tetrachords, im Sprung nach einem Auftakt erreicht, und mit Vorhalt versehen. Man kann sich leicht vorstellen, wie das fortzusetzen wäre. Aber Mozart interveniert gleich dreimal: Zuerst setzt er die Oktavierung ein – das bewirkt eine große Steigerung der Wirkung und man kann sich auch hier die Fortsetzung denken: das vierte Glied der Motivkette müsste bei der großen Sexte landen, der Exclamatio, mit der auch die Arie begonnen hatte.



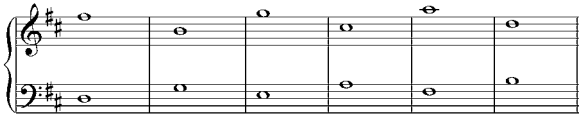
Nur tut sie das nicht. Statt beim 4. Takt die Terz zu erreichen, springt die Stimme in den Grundton und kadenziert. So könnte der Schluss des Abschnittes erreicht worden sein:



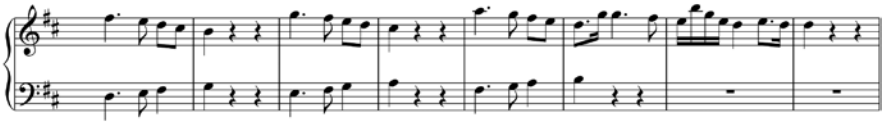
In einer dritten Intervention jedoch stoppt Mozart den Schluss, fügt einen Trugschluss ein, den das ganze Orchester wie einen lauten Einspruch spielt, und erst dann, nach weiteren vier Takten, ist der vierte und letzte Ton des Tetrachords erreicht. Der Tetrachord bildet gewissermaßen die Klammer, hält in der Arie des Tamino die musikalische Spannung aufrecht.

Im Übrigen kombiniert Mozart die Sequenz mit kurzen (authentischen) Kadenzen. Und diese Kombinatorik findet sich besonders schön in einem weiteren Beispiel von Mozart, und zwar aus dem 2. Satz des Klarinettenkonzertes:

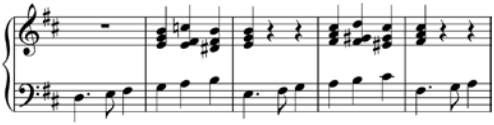
Mozart arbeitet mit einer Sequenzfolge aufwärts, die zur damaligen Zeit wohl unter der Bezeichnung „Monte“ bekannt war.



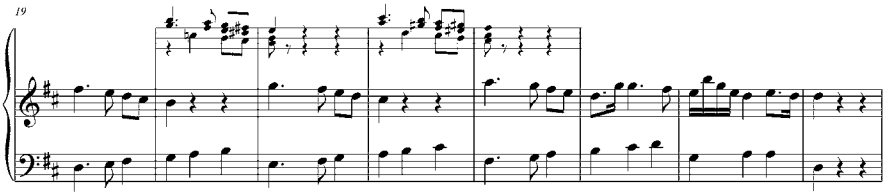
Die Sprünge werden mit Sekundschritten überbrückt.



Dazu setzt Mozart zwei Kadenzen:

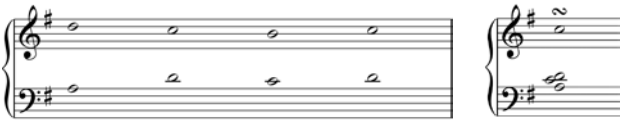


In einer der Wiederholungen – es gibt verschiedene Fassungen – setzt der Bass die aufsteigende Sekundfolge einfach fort. Die Flöten wiederholen und überbieten die abwärts führende Linie der Klarinette in einer Sequenz, begleitet vom Fagott. Und aus der simplen Formel Monte + Kadenz wird eine ungemein reizvolle musikalische Wendung.



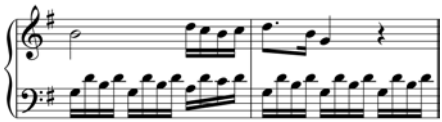
Doch gehen die Möglichkeiten der Musik über die der Sprache hinaus. Die Mittel der Musik, nämlich die Objekte der Gestaltung, sind nicht endlich.

Ich will nur ein Beispiel dafür geben: Septparallelen bei Mozart



Müsste man nicht denken, aus der Sicht der Mozartzeit: Das klingt doch nicht? Oder vielleicht gar: Das darf man nicht? Mozart bindet diese Töne ein in zwei ganz verschiedene Kontexte. Die linke Hand spielt einen Akkord. (Mit Fingerpedal lässt sich das schön verdeutlichen.) Die Rechte spielt einen Doppelschlag.

In der Kombination hört man keine Septparallelen, sondern ein Zusammenspiel von einer Verzierung mit einem Akkordspiel, und es klingt reizvoll.



Und damit klärt sich, was die Freiheit bei der Improvisation ausmacht: Wir sind frei im Erkennen von Mustern und im Weiterentwickeln, im Kombinieren, Kontrastieren und all den anderen Zuschreibungen und Verweigerungen, die uns einfallen.

Umgekehrt erklärt das, warum sich John Cage bei einer Musik, in der wirklich der Zufall wirkt, so ungemein sorgfältig die Aleatorik planen musste. Nur minutiöseste Vorschriften können die Spieler daran hindern, Tonlängen, Rhythmen, Griffbilder Intervallfolgen regelhaft zu bilden und damit aus dem Zufall herauszufallen.

„Die Menschen stärken, die Sachen klären“[20]

Hartmut von Hentig hat das bekannte Motto geprägt, das für mich ein wunderbares Motto für Improvisationsdidaktik ist.

Es geht darum, die Schüler zum experimentellen Umgang mit dem Klavier

20 Hartmut von Hentig: Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung. Stuttgart Reclam-Verlag 1985

zu ermutigen. Dazu gehören zwei Grunderfahrungen: Erstens das Gefühl für die eigene Fähigkeit, Klänge zu gestalten. Das setzt Vertrautheit mit Spielbewegungen und Klangwirkungen voraus, unabhängig davon, ob ich Geräusche mache, ob ich Cluster spiele oder Dreiklänge. Es kommt also auf eine Verbindung an, in der Bewegungserfahrung und ein Kennenlernen von musikalischem Material zusammenkommen. Denn am Ende sitzt die musikalische Erfindungsgabe in den Fingern.

Und zweitens gehört das Selbstbewusstsein dazu, dass man Risiken meistern und Problem lösen kann. Ich lasse den Klang stehen, der mich überrascht, ich wiederhole ihn vielleicht, bis er mir sein Geheimnis offenbart hat. Vielleicht will er irgendwo hin? Vielleicht gehört der Ton in den Klang hinein? Vielleicht weist er mir den Weg in eine andere Klangwelt? Das gilt es auszuprobieren, zu hören, zu erleben. Der Klang, der mich überrascht, verweist mich unabweisbar auf den Augenblick. In diesem Moment muss ich mich dazu verhalten. In diesem Moment erlebe ich, dass die musikalische Entwicklung offen ist, dass die Musik, mein Spielen mich selber überrascht.

Sie sehen, ich setze nicht unbedingt auf eine neue Musik im Sinne des Avantgardebegriffs. Improvisation ist überall möglich. Die Fähigkeit zur musikalischen Gestaltung wächst mit der Vertrautheit mit den klanglichen Möglichkeiten. Das ist die Klärung der Sachen. Dazu kommt die Stärkung des Selbstvertrauens: Die Erfindung der Musik ist noch lange nicht zu Ende. Es gibt unendlich viel an den Kompositionen und ihren musikalischen Mitteln zu entdecken. Und es gibt noch mehr aus diesen Mitteln zu entwickeln, als je komponiert werden könnte. Probieren wir es aus!

Statt eines Epilogs: Goethe zum Kopieren beim Malen

An Ferdinand Kobell

Nehmen Sie einen recht aufrichtigen Dank für die schönen Zeichnungen, die Sie mir geschickt haben! Mir scheint unmöglich, die Virtuosität höher zu treiben. Ich habe mich sogleich hingesetzt und eines nachgekritzelt; man sieht die Höhe, die der Künstler erreicht hat, nicht lebhafter, als wenn man versucht, ihm einige Stufen nachzuklettern.

Weimar, den 5. Februar 1781.[21]

21 Im Internet unter http://www.zeno.org/Literatur/M/Goethe,+Johann+Wolfgang/Briefe/1781 5/1112. (28.10.2018)

Kommentierte Literaturliste

Rudolf Frisius: Improvisation. Zur Terminologie**.** In: MGG[2]: Musik in Geschichte und Gegenwart, Bd. 4, Sp. 538–541

Stellt die beachtlichen definitorischen Probleme dar, insbesondere bei der Abgrenzung zur Komposition.

Reinhard Andreas: Improvisation. Musikpsychologie. In: MGG[2] Bd. 4, Sp. 595–600

Artur Simon: Improvisation. Musikethnologie. In: MGG[2] Bd. 4, Sp. 600–604

Siegbert Rampe: Improvisation bei Beethoven. In: Wilhelm Seidel, Matthias Schmidt: MusikTheorie. Zeitschrift für Musikwissenschaft. 26. Jg. H.6. Laaber (Laaber) 2011, S. 103–122

Auswertung von historischen Zeugnissen über Beethovens Improvisationen. Historische Einordnung in die Geschichte der Orgelimprovisation.

Ulrich Kaiser: Gehörbildung. Satzlehre, Improvisation, Höranalyse. Ein Lehrgang mit historischen Beispielen. Grundkurs, Bärenreiter Studienbücher Musik Bd. 10 (= BSM 10), mit Audio-CD, Kassel 1998

Beispielhaft dafür, wie Analyse und Improvisation auf dieselben musikalischen Strukturen zurückgreifen können.

Dahlhaus, Carl: »Was heißt Improvisation?« In: Reinhold Brinkmann (Hg.), Improvisation und neue Musik, Mainz et al. (Schott) 1979, S. 9–23. Zitiert nach Carl Dahlhaus, Gesammelte Schriften, Bd. 1, Laaber 2000, S. 405–417

Grundlegend für die These: Nicht die Improvisation, Komposition erarbeitet das Neue.

Hartmut von Hentig: Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff. München (Carl Hanser 1998)

Zunächst ein skeptischer Blick auf die inflationären und ambivalenten Verwendungen des Begriffes, dann doch eine positive Einschätzung von Irregularität und einem Weniger an Vorgefertigtem.

Rainer Eckhardt: Terminologische Probleme in der Musikdidaktik. Das Beispiel „Improvisation“. In: Hermann J. Kaiser [Hrsg.]: Geschlechtsspezifische Aspekte des Musiklernens. Essen (Die Blaue Eule) 1996, S. 227–248. (Musikpädagogische Forschung; 17)

Umfangreiche systematische Zusammenstellung der Erscheinungsformen von Improvisationen

Stephen Nachmanovitch: Free Play. Kreativität geschehen lassen. München (O.W. Barth) Neuausgabe 2013

Improvisation vor dem Hintergrund von Zen, Taoismus, und anderen spirituellen Traditionen. Für mich ein Musterbeispiel für die Mystifikation des Improvisierens.

Ludger Schwarte: Notate für eine künftige Kunst. Berlin (Merve) 2016

S. 27: „Kunst ist die spielerische Suche nach radikaler Kreativität“.

Dieter A. Nanz (Hrsg.): Aspekte der Freien Improvisation. Hofheim (Wolke) 2011

Sehr vielstimmig, präsentiert ein breites Spektrum an Positionen. Darin u.a.:

Sebastian Kiefer: Wer muss, kann, darf wissen, dass eine Improvisation improvisiert ist? In: Nanz a.a.O., S. 36–48

Improvisation, aus Sicht des Hörers betrachtet. Differenziert aus, was sonst bloß behauptet wird.

Walter Fähndrich: Zur Frage des Klischees in der Freien Improvisation. In: Nanz. a.a.O., S 70–77

Über „Klischeefallen“ und wie man sie vermeidet.

Claus-Steffen Mahnkopf: Komposition und Improvisation. In: Nanz ebd. S. 88–94

S. 88: „Anders, als es scheint, bilden Komposition und Improvisation keine starren Gegensätze, sondern sind dialektisch miteinander verbunden.“ Unter anderem auch aus der Sicht eines Komponisten geschrieben.

Reinhard Gagel: Improvisation als soziale Kunst. Überlegungen zum künstlerischen und didaktischen Umgang mit improvisatorischer Kreativität. Mainz (Schott) 2010.

Sehr umfangreiche Literaturrecherche, gründliche, unideologische Untersuchung auf systemtheoretischer Basis – aus meiner Sicht die derzeit beste Publikation über Improvisation.

Thomas Heel: Von der Unfreiheit der freien Improvisation. Hausarbeit, (Grin) 1999. Im Internet unter <https://www.grin.com/document/156321> (25.10.2018)

Materialreiche Arbeit über Freie Improvisation und damit verbundene inneren Widersprüche.

Reinhard Gagel, Matthias Schwabe (Hrsg.): Improvisation erforschen – improvisierend forschen. Beiträge zur Exploration musikalischer Improvisation. Bielefeld (transcript) 2016

Kongressbeiträge, teilweise empirische Forschungsarbeiten, Schwerpunkt Freie Improvisation. darin u.a.:
Urban Mäder: Freie Improvisation als Herausforderung. Vermittlung und Forschung an der Hochschule Luzern – Musik. In: Gagel/Schwabe (Hrsg.) a.a.O., S. 31–63
Ist Freie Improvisation als Unterrichtsgegenstand überhaupt möglich?
Corinna Eikmeier: Improvisieren mit einem improvisierenden Körper In: Gagel/Schwabe (Hrsg.) a.a.O., S. 181–201
Forschungsarbeit aus dem Bereich Improvisation und Körperarbeit mit der Feldenkraismethode.
Matthias Schwabe: Exploring Improvisation – Exploring Music. Künstlerische Erkundungen im improvisatorischen Alltag. In: Gagel/Schwabe (Hrsg.) a.a.O., S. 358–389
Stellt Konzept und Arbeitsweise des Berliner Exploratoriums vor: künstlerischer Ansatz, pädagogischer Ansatz, Forschung und Veranstaltungsformate.

Reinhard Gagel

Improvisieren als tiefe Begegnung zwischen Mensch und Klang

„was künstlerische Handlung von der, sagen wir, Herstellung eines Werkzeuges unterscheidet, ... besteht (darin), dass künstlerische Arbeit das Material nicht als leblos ansieht oder als etwas, das man einfach nur in Form bringen muss oder als Ikonen eines ökonomischen Wertes oder Nutzens, sondern als Stoff, dessen gegebener Textur und Struktur man sich wahrnehmend nähern muss – ein Stoff, der, wenn man ihn richtig betrachtet, eine eigene Anziehungskraft besitzt, unabhängig von jeder anderen Wertsetzung“. Tim Hodgkinson[1]

Was für ein Spiel der Kräfte, welche Art von ganz spezieller Beziehung und daraus folgender Logik gehen beim künstlerischen Improvisieren vor sich? Welche Rolle spielt dabei, dass Improvisieren immer konkrete Begegnung, d.h. ein in Raum und Zeit be- und entstehendes Aufeinandertreffen von Mensch und Klang ist? Kommen die Töne zu Strukturen zusammen, nur weil wir, musikalischen Logiken folgend, es genauso wollen? Sind dafür Harmonie-, Melodie- und Rhythmuslehre oder Kompositionssysteme – Akkordfolgen, Skalen, Licks, Grooves, Ostinati, Tonsysteme usw. – ausreichende Materialien und Logiken, um sinnvoll zu improvisieren? Oder gibt es da nicht seltsame Unwägbarkeiten, Unschärfen, Ambivalenzen, Umwege, Erweiterungen? Herrscht für das Improvisieren grundsätzlich gar nicht das kompositionslogische, sondern ein ganz anderes Regime? Welche Rolle spielt der Körper, der dies alles leisten soll, welche Rolle die Beziehung selbst? Ich möchte das während des Improvisierens ganz spezielle Zusammenwirken von Musiker*innen mit den Klängen thematisieren, also erforschen, wie die Töne zusammen finden, wenn wir uns unter das ästhetische Regime der Klänge begeben.

Das Beispiel freie Improvisation

Eine Musiker*in erfindet und präsentiert Musik auf einer Bühne, tut dies adhoc und in time, alleine oder mit anderen, ohne sich vorher, ohne sich währenddessen etwas vorzunehmen, ohne einem Schema oder einem vorbereiteten Plan zu folgen.
Wer so vorgeht, will aber trotzdem, dass sich nicht nur bloß zufälliges Nebeneinander, sondern sinnvolle (d.h. auf einander bezogene) musikalische Verläufe ergeben. Es gibt zwar keinen vorgefertigten Plan, der Einsätze, Enden, Materialien und Dynamiken regelt. Aber es gibt ein noch unbestimmtes Klangmaterial, mit dem man beim Spielen etwas gestalten kann, was musikalisch sinnvoll sein könnte.

1 In: Robert Barry/Robert Zwarg: Die Musik der Zukunft, Berlin, edition tiamat, 2018, S. 198

Was man schaffen will, entwickelt sich dann ganz und gar aus und in dem musikalischen Prozess. Das Gestalten ist ein Kommunikationsvorgang: ich verständige mich mit den Klängen und mithilfe der Klänge, die ich entfalte und die sich entfalten, nicht mit Worten und Absprachen. Ich weiß vorher nicht, über was ich mich mit meinem Gegenüber verständigen muss und kann und vor allem nicht, wie ich mich verständige und auf was.

Es können sich einander durchdringende und sich verschränkende Klanglinien ergeben. Es können sich auch parallele Prozesse entwickeln, die gar nicht auf einander bezogen sind. Dieses Verständigen, in dem man gemeinsam entscheidet, wie es weitergeht, geschieht notwendigerweise in einer Bezogenheit aufeinander.

Das meint eine besondere Fokussierung auf das Gegenüber des Klanges, auf das sich das einander Zuhören gründet. Man kann auf vieles hören, während man spielt. Hier geht es um gerichtetes Hören: Zu jemand hinhören, sich ihm hörend zuwenden.

Auf einander bezogen sein meint, dass ich beim Zusammenspiel eine/n andere/n Musiker*in und seine/ihre Klänge, beim Solo- Fantasieren aber den Klang als Gegenüber wahrnehme: ich höre die Klänge, die er/sie produziert. Ich höre nur auf den Klang.

Ich höre nichts sonst, ich erhalte keine Erklärung. In der freien Musik ist das Voraussetzung: wir haben kein Skript (einen Verlauf) vorliegen. Skript meint einen Plan und eine feste Erwartung, wie der nächste Klang weitergeht. Wir müssen ein Skript im Spiel selbst entwickeln und den bestehenden Verlauf entziffern. Improvisieren wir z.B. nach Skalen oder über ein Ostinato, haben wir ein vorliegendes Skript, aber es ist unvollständig. Es gibt nur ein paar mehr Anhaltspunkte (quantitative und qualitative), aber das Skript (den Verlauf) müssen wir auch hier erst entwickeln.

Mimesis

Jeder Klang, den ich höre, geschieht im Kontext meines Klanges, ist also auf das bezogen, was ich spiele. Der Klang, den ich produziere, ist mein Klang, meine Idee, entstanden aus einer Bewegung meines Körpers, die wir Spielbewegung oder Klanggeste nennen. Dieser Klang entsteht im Zusammenhang eines Klanges (oder des Klanges eines anderen), aber er kommt aus mir. Im Vergleich zu anderen musikalischen Modi (ich übernehme den Begriff von Doerne[2]), vor allem dem Interpretieren stimmen wir nur beim Improvisieren mit dem Klang, den wir produzieren, unmittelbar überein. Er kommt aus mir,

2 Andreas Dörne: Umfassend musizieren, Wiesbaden, Breitkopf&Härtel, 2010

er hat keine Vorgabe, er ist mein Wille. Der italienische Philosoph Alessandro Bertinetto nennt das: „Improvisieren ist ontologisch authentisch“. [3] Und so geht es jedem/r Musiker*in beim Improvisieren. Ich spiele in der vollständigen Bezogenheit zu meinem eigenen Körper. Jeder Klang, den ich erzeuge, kommt aus meiner Bewegung, die wiederum Klang sein will. Ich mache keine Spielbewegung, um einen fremden Klang richtig zu spielen. Ich mache eine Bewegung, um den Klang aus mir herauszulassen, um mich Klang werden zu lassen.

Ich höre und ich spüre mich. Ich bin ich selbst in dem, was ich tue. Ich bin vollkommen fokussiert. Klang ist nicht nur das Schütteln eines Gegenstandes, damit es rasselt. Es geht vielmehr um die Qualität dieses Klanges, und das ist, was meinen Körper interessiert. Nicht das bloße Bewegen, sondern das nuancierte, feine Bewegen; wie beim Sport das besondere Ballgefühl, das Spüren der feinsten Bewegungen, der Längen, der Klangnuancen, der Zartheiten und der besonderen Farben. Es kommt fast dem erotischen Tasten nahe. Roland Barthes hat dieses Körpergefühl als „Begehren“[4] bezeichnet, was ja auch eine Richtung auf etwas hin benennt. Er beschreibt es als die Erweiterung des romantischen Konzeptes von Musik als Darstellung von Emotionen: „man kann nicht sagen, dass eine bestimmte Figur fröhlich oder traurig, düster oder lustig ist usw., die Präzision, die Unterscheidung der Figur hängt nicht mit seelischen Zuständen zusammen, sondern mit den subtilen Regungen des Körpers, mit diesem differentiellen Vitalgefühl, dieser histologischen Maserung, aus der der gelebte Körper besteht.“ Und er lässt eine Beschreibung einer Figur aus der Kreisleriana Nr. 3 von Robert Schumann folgen, die beschreibt, wie dieses Vitalgefühl übersetzt werden kann: „Man kann auch sagen ....dass sie in einer Reihe winziger Zuckungen voranschreitet, als würde bei jedem Biss etwas hinuntergeschluckt, umgedreht, abgetrennt, als würde sich die Musik in der kurzen Welle des schluckenden Rachens ansiedeln.“[5]

Ich spiele mit der Zeit, ich verändere Dynamik und Farbe, ich verzögere und steigere das Tempo. Das ist, was man „musikalisch spielen“ nennt. Das Eintauchen in die Qualität musikalischer Vorgänge, das unmittelbare Handeln nur in diesem Musikalischen. Kein Rest. Keine Show, keine funktionelle Bewegung im Dienste von, keine Bewegung der Hand, um etwas zusätzlich zu zeigen. Die Hand muss der Klang sein, und wir sehen es manchmal z.B. bei Dirigenten: manche ziehen die Klänge quasi mit ihren Händen aus dem Orchester heraus, sie modellieren den Klang. Nennen wir das *Mimesis*: „Die künstlerische Erfahrung stellt sich nicht ein Äußeres vor, um es zu imitieren, sie versetzt sich viel-

3 Alessandro Bertinetto: Empathie und Improvisation: die performative Expressivität des Zusammenspiels aus dem Stegreif, in: improfil. Theorie und Praxis improvisierter Musik Nr. 80, Berlin 2017, S. 13
4 Roland Barthes: Rasch, in: Der entgegenkommende und der stumpfe Sinn, Frankfurt/Main, Suhrkamp, 1990, S. 303
5 ebda., S. 303

mehr in das Innere ihres Gegenstands, sie versteht, indem sie vollzieht, was er ihr mitteilt."[6] In diesem Sinne ist das ontologisch Authentische unmittelbar das Mimetische. Klang wird gewissermaßen aus dem Körper herausgearbeitet und bildet so eine umfassende Klangplastik: im Zusammenspiel bilden Klangliches, Gestisches und Körperliches eine musikalisch-soziale Plastik.

Begegnung

Es ist eine interessante Frage nun, wer ich als „klangplastizierender" Musiker beim Spielen bin. Interessieren tut mich ja eher, was ich spiele, wie ich töne, nicht wer ich bin. Ich interessiere mich für mich als eine klingende Person, ich nenne sie eine *persona* (von personare, hindurch-tönen). Klaus Runze hat das so beschrieben: „Die Musik ist durch den, der die Offenheit und Bereitschaft für diesen Vorgang aufgebracht hatte, hindurchgegangen. Er, der in dieser Erfahrung gestanden hatte, ist zur „Person" der Musik geworden - im Sinne der *persona*, der Maske des antiken Schauspielers, durch welche die dargestellte Rolle, die „Person" hindurchtönt." [7]

Ich will Klänge produzieren, und dafür lege ich meine normale Person ab, ich fokussiere mich auf die Wahrnehmung, das Zuhören und die Hervorbringung eines Klanges. Es ist egal, was vorher war, und wenn ich mit anderen spiele, ist auch egal, ob ich jemand vorher kenne, es ist eventuell sogar egal, ob ich jemanden sympathisch finde.

Ich selbst als *persona* (und er als *persona*) wollen sich nicht in Sprache begegnen, sondern in der Musik (und das ist die implizite Übereinkunft des musikalischen Improvisierens). Ich als *persona* möchte dem Klang begegnen, in den Klang eintauchen, in ihm sein. Wenn ich Klang oder den anderen als *persona* wahrnehme, dann bin ich auf sie bezogen, dann begegne ich ihr im und durch Klang. Diese Begegnung ist nicht einfach ein Gegenüberstellen, wir begegnen uns nicht auf einer Treppe, wir begegnen uns nicht im Gespräch.[8]

Ich selbst will nicht über etwas sprechen. Als *persona* ist das nicht in meinem Interesse: im Zusammenspiel möchte ich dich nicht gewinnen, dir nichts erklä-

6 Renate Wieland, Jürgen Uhde: Forschendes Üben, Kassel, Bärenreiter, 2002, S. 20f.

7 Klaus Runze: Geste und Sprache im Instrumentalspiel, in: Herbert Henck (Hrsg.), Neuland, Ansätze zur Musik der Gegenwart, Band 3, 1983

8 Es gibt jedoch den Vergleich, dass musikalisches Zusammenspiel (und vor allem Improvisieren) wie ein Gespräch sei. Es gibt auch die Einschätzung, dass Musik dann wie eine Sprache ist, in der sich die Musiker dann unterhalten. Es sind oft sogar die Musiker selbst, die diesen Vergleich wählen. Ich selbst habe das gemeinsame Spielen als ein Spiel des Zeichenaustausches beschrieben. Musiker spielen miteinander und jeder Klang, jede Figur ist ein Zeichen; ein fixes eventuell, dann spielen wir komponierte Musik, ein offenes Zeichen, dann können wir gemeinsam unsere Zeichen zu etwas neuem zusammensetzen. Ich mag mich täuschen, aber in dieser Art von Begegnung wären die handelnden Menschen an einander als reale Person interessiert: ich höre, was du sagst und was du meinst. Mir gefällt, dass du das sagst. Ich lehne ab, was du sagst. ich weiß es besser. Oder ich bin an dir interessiert, ich möchte dich überzeugen.

ren oder dich überzeugen. Ich möchte dir einfach in deinem Klang begegnen. Ich möchte diesem deinem Klang begegnen. Ich höre dich in diesem Klang, ich höre auch deine Emotion, so höre ich, wenn du deinen Klang vorsichtig oder zaghaft oder ängstlich setzt. Aber ich höre dich als Klang, ich möchte das nicht bewerten und nicht (oder nicht im Moment) mit dir darüber sprechen. Ich selbst spiele auch so: vielleicht habe ich sogar negative Gefühle, mich nervt dass du nicht aufhörst oder immer dasselbe spielst. Aber trotzdem spiele ich meinen Klang, ich kann, was ich fühle, nur in ihn hineinlegen und über den Klang versuchen, dich zu erreichen.

Ich als *persona* werde jedoch sicher davon beeinflusst, was ich in deinem Klang wahrgenommen habe. Wir begegnen uns jetzt, in diesem Augenblick, und in einem Zeitraum, der mich als *personae* handeln lässt. Ich kann, wenn dieser Zeitraum zu Ende ist, vielleicht darüber reden. Aber jetzt während des Improvisierens ist es etwas anderes.

Empathie

Jetzt möchte ich diesen Klang, den du gerade produziert hast, annehmen und berühren. Vielleicht gelingt es ja nicht, aber mein Wunsch ist danach (deshalb improvisiere ich, mit dir zusammen, das sind unsere impliziten Übereinkünfte). Ich komme dem Klang, den ich als Gegenüber wahrnehme, näher und näher, ich will diesen Klang berühren. Berühren ist haptisch, konkret. Der Klang ist zwischen meinem Ohr und meiner Hand, und weil er dazwischen ist, muss er von meiner Aufmerksamkeit und meiner Bewegung gehalten werden. Der Klang berührt nicht, er ist Berührung, und wir erleben diese Berührung durch die Wahrnehmung des Taktilen und durch das Hören. Dieser gemeinsame Klang entsteht wie die Spannung eines Gummibandes, gehalten von zwei Polen, die sich ständig bewegen. Und beim Klang ist dies überdies eine Vielzahl von Spannungsdimensionen, die das Bild vom Band gar nicht fassen kann. Denn der Klang kann sich in jeder seiner Eigenschaften aufspannen lassen, und ich kann ihn in vielfältigster Weise in der Farbe, der Lautstärke, der Dauer, der Artikulation berühren.

Ich habe viele solcher Momente erlebt, in denen die Musiker*in in einer klangtaktilen Berührung über Minuten bleiben konnten. Wieland/Uhde beschreiben: „Der Körper ist sein Instrument in toto. Jedes seiner Glieder, jede Zelle muss mitwirken, muss sprechen, um den einen Ausdruck, um den es geht, jetzt und hier zu vergegenwärtigen.“ [9] Sie stellen diese Forderung an den Interpreten, für den Improvisator ist es keine Anforderung, sondern so ist eben Improvisieren. Ich kenne an mir, dass sich mein körperlicher Status komplett

9 Renate Wieland, Jürgen Uhde, a.a.O., S. 21

ändert. Jede Bewegung wird aufmerksam, geht auf in der Zeit, als wolle sie jede Millisekunde nachvollziehen, und berührt in dieser Zeit (die ja eine gemeinsame ist) die gegenläufige Bewegung des anderen. Musik ist Bewegung. Dabei wird der Kontakt fast magnetisch, jede der winzigsten Klangveränderungen kann vom Gegenüber mit gezeichnet werden. Vielleicht ist der Moment kurz, und dann ist der Kontakt wieder verschwunden, und auch im Improvisieren kann er verschwinden; aber es ist im Improvisieren leichter, dass er wieder auftaucht. Vielleicht aber kann er eine ganze Improvisation lang andauern. Ich begebe mich jedenfalls, wenn ich kann und wenn Gelegenheit ist, auf die engst mögliche Weise an den Klang heran. Ich krieche in dein Crescendo mit meinem Crescendo, du kommst in meine Melodie mit deiner hinein.

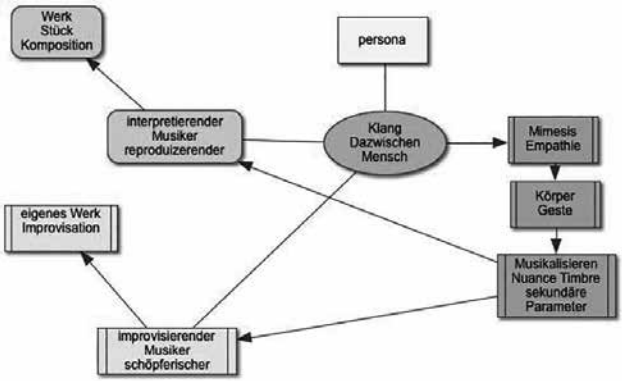
Diese Begegnung findet auf ganz eigene Art statt. Sie ist körperlich (wegen des Mimetischen der Klangerzeugung). Sie ist über diesen Vorgang, der ALLES in einem ist, verständlich ohne irgendein sprachliches Verstehen. Sie handelt von nicht Konkretem, sondern von etwas, das immer zwischen uns bleibt und auch nur zwischen uns wirklich ist. Hören wir damit auf, ist es nur noch Erinnerung. Dennoch ist es real im Raum, weil es in der Zeit geschieht und weil es hörbar ist.

Was klingt?

Wie klingt der Klang, den der Körper improvisiert? Die Subtilität der körperlichen Geste hat ihre Entsprechung in der Subtilität des Klanges. Der Körper produziert in der Musik keine bloßen Töne, er produziert nur Qualitäten (Das unterscheidet den Klavierstimmer vom Pianisten). Roland Barthes hat dies „Rauheit“ genannt und einen qualitätsvollen Klang als „nuanciert“ bezeichnet. Es geht nicht um das, was wir spielen, sondern nur um das, wie es klingt und wie wir es spielen. Ein einziger Klang in seiner gelebten Nuance kann schon eine ganze Improvisation sein, ein Ton, den wir einfach so anschlagen, nicht. Beim Improvisieren, das lehrt uns die sogenannte freie Musik, deshalb rede ich über sie, geht es nicht nur um die Materialität der Klänge (geräuschhafte, erweiterte Klanglichkeit, Nonidiomatik). Was die freie Musik uns als Erfahrung gibt, ist das Musizieren in seiner reinen Musikalität, das, was man sonst den Stücken „hinzutun“ muss und über das Wieland/Uhde ein ganzes Buch (Forschendes Üben[10]) geschrieben haben. All das, was sie dem Interpreten (gegen die Ausbildung zur mechanischen Präzision) „geben“ wollen, ist, was das Improvisieren auszeichnet: Intensität, vielschichtige Farbe, feinste Artikulation, Dynamik, tempo rubato. Barthes spricht von der Wollust der Laute, von dem

10 s.o.

Volumen; er beschreibt, dass das Klingen-lassen die Erforschung dessen ist, wie die Musik „arbeitet“.



© Gagel 2019

Auf-hören

Und was dann? Wir sind ja weiterhin da, wenn die Begegnung im Klang zu Ende ist. Eine Stille danach, eine staunende Stille. Ein Nach-Hören, ein Bedauern, dass es vorbei ist. Auf-Hören. Nicht nur hört man nichts mehr, nichts vom Einzelnen, nichts vom Gemeinsamen. Etwas verschwindet zusätzlich. Es ist der Raum, der musikalische Qualitäts-Raum. Er ist durch den Klang zwischen uns in Spannung gehalten worden. Man kann fast spüren, wie er zusammenbricht. Ich erlebe das als improvisierender Musiker real: der Schlagzeuger David Moss benennt das architektonisch: der Klang wölbt sich über uns und bricht dann zusammen.[11] Ein Stück ist (erst) zu Ende, wenn dieser Raum – diese in Spannung gehaltene Wölbung – in sich zusammenschlägt. Das hat nichts mit einem hörbaren Klang zu tun. Es kann auch die Stille sein, die noch in Spannung gehalten wird. Und diese kann wiederum in mir selbst noch lange sein. Mimesis an die Stille. Solange irgend jemand diesen Raum aufrecht erhält, bleibt er für alle erhalten. Das überträgt sich auf ein Publikum. Dann: Die Körper entspannen sich. Manchmal kommt bei Zuhörern aus dieser hohen Spannung ein erlösendes kleines Lachen. Die Musiker bewegen sich nun in einer Weise, die nicht mehr nur auf Klang gerichtet ist, sondern „normal“ wird, man legt das Instrument weg, man räkelt sich auf dem Stuhl. Wir schauen uns da auch wahrscheinlich wieder genauer an. Und erst, wenn die Begegnung aus der Musik wieder auch in die Sprache zurückfindet, bin ich als Person zurück.

11 in: Gubler, Marcel u.a. (Hrsg.), Musik Theater Text, Zürich 1998

Es ist ein Unterscheid, sich in Musik oder im Gespräch zu begegnen. Ich nenne den Unterschied das ästhetische Regime der Kunst (nach einem Begriff von Jacques Rancière[12]), d.h. das Vorherrschen einer veränderten Wahrnehmung, die auf unsere Einschätzung der Welt einwirkt und unser Verhalten bestimmt.

Eine meiner Übungsfolgen beginnt mit der Aufforderung, die Fenster zu öffnen. Die Klänge draußen, so schlage ich dann vor, sind zu hören als Konzert für uns Lauschende drinnen. Nach einiger Zeit reagieren wir drinnen auf diese Klänge, spielen zum selben Zeitpunkt, versuchen, den Klang unseres Instrumentes an den äußeren Klang anzugleichen. Was geschieht? Aus der Umwelt wird ein musikalisches Gebilde, das wir dazu machen, indem wir es in seinen Klangeigenschaften wahrnehmen und nacherzeugen.

Können wir nicht auch ähnlich miteinander sprechen? Die erste Frage wäre (das gilt auch für Lehrer der Improvisation): müssen wir eigentlich reden? Was gibt es nachher zu reden? Wir können entscheiden, das nicht zu tun und gleich wieder spielen. Aber wenn: eine Frage, die auftauchen kann, lautet: was war besonders eindrücklich? Besonders für den Einzelnen, besonders für die Gruppe. Was wir übernehmen können aus dem Zustand des ästhetischen Regimes: alles was da war, war da. Wir müssen nichts rechtfertigen, nichts werten, nicht abwerten, wir können nichts mehr ändern. Viele wollen nachher einfach mitteilen, was sie erlebt haben. Sie tun es in ihrer Sprache, in ihrem Kontext. Manchmal ist es für die anderen schwer zu verstehen, was der einzelne mitteilt, und wir müssen staunen, dass so viele unterschiedliche Ansichten und Erfahrungen zu diesem einen unwidersprochenen musikalischen Prozess geführt haben.

Zurückfinden

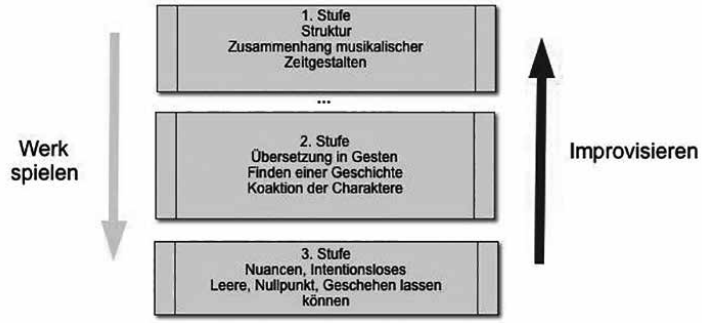
Ich bin immer dafür gewesen, dass solche Gespräche sich an den musikalischen Prozess anschließen. Ich habe dann von Vertiefen der Erfahrung gesprochen, die dadurch entsteht, dass wir sprachliche Begriffe finden für die Musik. Manche Erfahrungen können so festgehalten und zu gemeinsamem Vokabular werden. Ich finde wichtig, dass sich nach dem Spielen Themen der Reflexion erst aus dem konkreten Prozess finden. In diesem befinden wir uns wieder, wenn wir einen Übergang zum nächsten Spielen finden wollen. Gibt es ein Fazit aus den Gesprächen? Lief es auf irgendetwas hinaus, das ins nächste Stück herüberzieht? Ergab sich eine musikali-

12 „Jacques Rancière identifiziert drei große historische Formationen dieser Ordnungen des Sinnlichen: das ethische Regime, das Repräsentations-Regime und das ästhetische Regime der Kunst. Den Einsatz des ästhetischen Regimes, das unser Denken bis heute fundiert, markiert Rancière mit Schiller. Geprägt ist es von einer Ambivalenz, die Kunst zum einen als eigenen Erfahrungsraum denkbar macht wie auch zum anderen als einen Erfahrungsraum beschreibt, der ein allgemeiner Erfahrungsraum aller werden könnte und somit dem Ästhetischen ein revolutionäres Potential einschreibt“. Jacques Ranciére: Ist Kunst widerständig, Berlin, Merve, 2008, Klappentext.

sche Fragestellung, ein Thema, das sich weiter zu erforschen lohnt? Also formulieren wir einen Anlass, um wieder und weiter zu improvisieren und erneut in die musikalische Begegnung einzutauchen. Manchmal reicht auch der einfache Satz: spielt jetzt ein neues Stück, findet eine eigene Ordnung. Wenn wir dann zurückfinden in den musikalischen Zeit-Raum, in die Berührung durch Klang, in die Zwischenstufen von Mimesis und Empathie, in den Prozess , der gehalten wird von den Dynamiken der Klänge, dann verblassen alle verbalen Überlegungen und alles, was man sich vorgenommen hat, steht in Relation zu dem, was wirklich passiert. Und ich oder alle Mitspieler werden dem folgen, niemand wird sagen: stop, wir hatten es uns doch anders vorgenommen. Denn um genau das geht es beim Improvisieren: um die Fülle der Begegnung in jedem immer neuen Moment.

Mimesis als Quelle improvisatorischen Erfindens

Ich habe mit *persona* den improvisierenden Musiker als eine Figur im Dazwischen von Mensch und Klang bezeichnet. Die engen Beziehungen, die dort wirken, nenne ich Mimesis (als individuelle Annäherung) und Empathie (als umfassendere, auch auf Mitspieler bezogene Verbindung). Das Handeln der *persona* ist durch sinnliche Wahrnehmung und auf sinnliche Wahrnehmung bezogenes körperliches Agieren geprägt. Zwischen Mensch und Klang herrscht eine enge Bezogenheit: sie ist von intensivem Zuhören, hoher Fokussierung/Konzentration auf den Klang gekennzeichnet. All dies kann man auch auf das Musizieren allgemein beziehen (als Qualität einer Interpretation oder Aufführung). Es ist aber auch, und das ist hier der zentrale Ansatz, die Quelle für das schöpferische Erfinden und Spielen in der Improvisation. Man muss sich vor Augen halten, dass zumindest in unserer Kultur die Erzählung gilt, dass der Musiker meist Ausführender ist. Er interpretiert die Zeichen, die ein anderer aussendet. Wer schöpferisch sein will, hat Komposition zu studieren. Die schöpferische Seite einer Musiker*in, wenn sie von dem ausgeht, was ihre Ressourcen sind, ist das Improvisieren. Die instrumentalen Fähigkeiten werden dann zum Erfinden eingesetzt. Dieses mögliche Portefolio wird mittlerweile auch für Musiker*innen anerkannt, und ebenso in der Musikausbildung in kleinem Umfang gefördert. Ich möchte hier einen Beitrag zu der Frage leisten, welche Quellen die improvisierende Musiker*in in sich anzapfen kann.



© Gagel 2019 nach: Wieland/Uhde, Forschendes Üben, S.23

Wieland/Uhde, deren Buch *forschendes Üben* hier u.a. Pate gestanden hat, haben das Konzept der Mimesis für das Musizieren in den Mittelpunkt gestellt. Ihr Modell sieht im Groben dreistufig aus:

1. Mimesis an eine bestehende Struktur
2. Übersetzung in Gesten, Finden einer Geschichte der Gesten, Koaktion der Charaktere,
3. Nuancenbildung und musikalische Feinarbeit und Intentionsloses.

Seit Jahren lese ich ihr Buch aber auch als improvisierender Musiker. Viele ihrer Überlegungen zur Interpretation bieten Anregungen zur Improvisation oder lassen sich in solche übersetzen. Ich möchte als Zusammenfassung hier am Ende vorstellen, dass Improvisieren genau umgekehrt mimetisch verläuft, als die beiden Autor*innen uns das vorstellen. Fürs Improvisieren sind die Nuancen, die Qualitäten des realen Klangs, das erst mal Intentionslose der Ausgangspunkt und der Beginn der Verwandlung zur *persona*. Dabei (und man kann das kaum trennen) wird alles in Gesten übersetzt, in die Haptik und Berührung zum Instrument oder zum eigenen Körper oder der Stimme und zu den eigenen Klängen oder denen der Mitspieler. Der Prozess wird zu einem unaufhörlichen Finden von Geschichten und einer Koaktion der musikalischen oder auch der miteinander spielenden Charaktere. Das alles führt zu einer erkennbaren, hörbaren Zeitgestaltung und Struktur, es wirkt wiederum auf die Spieler zurück und auch auf ein zuhörendes Publikum, das möglicherweise (und das ist sogar neuronal nachweisbar), ebenso zu *persona* wird, zu einem Teil eines umfassenden Hörraums und einer intensiven Zeitgestalt, die alle miteinander teilen.

Der chinesische Dichter Bashu hat das in einem zeitlosen Haiku eingefangen:

Beobachte den Bambus
Werde selber zum Bambus
Vergiss das alles
Und male

Jens Hamer

Carl Philipp Emanuel Bach, „Von der freyen Fantasie“

In Carl Philipp Emanuel Bachs gewichtigem *Versuch über die wahre Art, das Clavier zu spielen*[1] bildet das 41. Kapitel „Von der freyen Fantasie“ gewissermaßen den krönenden Abschluss seiner gesamten vorherigen Ausführungen. In 14 Paragraphen und einem beigegebenen *Allegro* versucht Bach, dem Leser eine Anleitung zum Fantasieren zu geben. Im folgenden Beitrag möchte ich der Frage nachgehen, inwieweit seine Hinweise uns und unseren Schülerinnen und Schülern eine geeignete Quelle für die Improvisation am Klavier sein können. Dabei beziehe ich weitere historische Lehrwerke mit ein: Das Kapitel „Von dem Fantasiren“ aus Jacob Adlungs *Anleitung zu der musikalischen Gelahrtheit*[2] und Carl Czernys *Systematische Anleitung zum Fantasieren auf dem Pianoforte*[3], daraus insbesondere das erste Kapitel „Von den Preludien“. Zum Schluss erfolgt ein Seitenblick auf komponierte Werke als mögliche Inspiration zum Fantasieren.

Das in Abbildung 1 gezeigte *Allegro* enthält auf den ersten Blick einige Elemente, die für eine *freye Fantasie* wesentlich zu sein scheinen, nämlich diverse Läufe und Arpeggien. Auf der anderen Seite fehlt eine gliedernde Takteinteilung.

> Bach, § 1: „Eine Fantasie nennet man frey, wenn sie keine abgemessene Tacteintheilung enthält, und in mehrere Tonarten ausweichet, als bey andern Stücken zu geschehen pfleget, welche nach einer Tacteintheilung gesetzet sind, oder aus dem Stegreif erfunden werden.“[4]

Die von Bach vorausgesetzte Freiheit vom Taktmaß bringt zugleich mit sich, dass rhythmisch und melodisch festgelegte, wiedererkennbare motivische Elemente fehlen, wie sie etwa in manchen seiner auskomponierten Fantasien (abschnittweise) vorkommen.[5] Auch der Verzicht auf einen formgebenden Modulationsplan, wie er vielen gewöhnlichen Kompositionen zu eigen ist, ist für Bachs Verständnis einer *freyen Fantasie* bedeutsam. Doch trotz der Abwesenheit einer bestimmten, nicht selten erwartbaren tonalen Entwicklung muss, wie Bach weiter ausführt, eine Gebundenheit einerseits hinsichtlich der Auswahl einer Grundtonart, andererseits in Bezug auf die Verwendung schlüssiger Har-

1 Carl Philipp Emanuel Bach, *Versuch über die wahre Art, das Clavier zu spielen*, Faksimile-Nachdruck der 1. Auflage: Berlin 1753 (1. Teil) und 1762 (2. Teil), hrsg. von Lothar Hoffmann-Erbrecht, Leipzig, 7., verbesserte Auflage 1992 (i.F. Bach, *Versuch*).
2 Jacob Adlung, *Anleitung zu der musikalischen Gelahrtheit*, 1. Auflage: Erfurt 1758; 2. Auflage als *Anleitung zur musikalischen Gelahrtheit*: Dresden und Leipzig 1783, hrsg. von Johann Adam Hiller (i.F. Adlung, *Anleitung*).
3 Carl Czerny, *Systematische Anleitung zum Fantasieren auf dem Pianoforte* op. 200, Wien 1829 (i.F. Czerny, *Systematische Anleitung*).
4 Bach, *Versuch*, S. 325.
5 Bspw. in Wq 59/5 und 59/6.

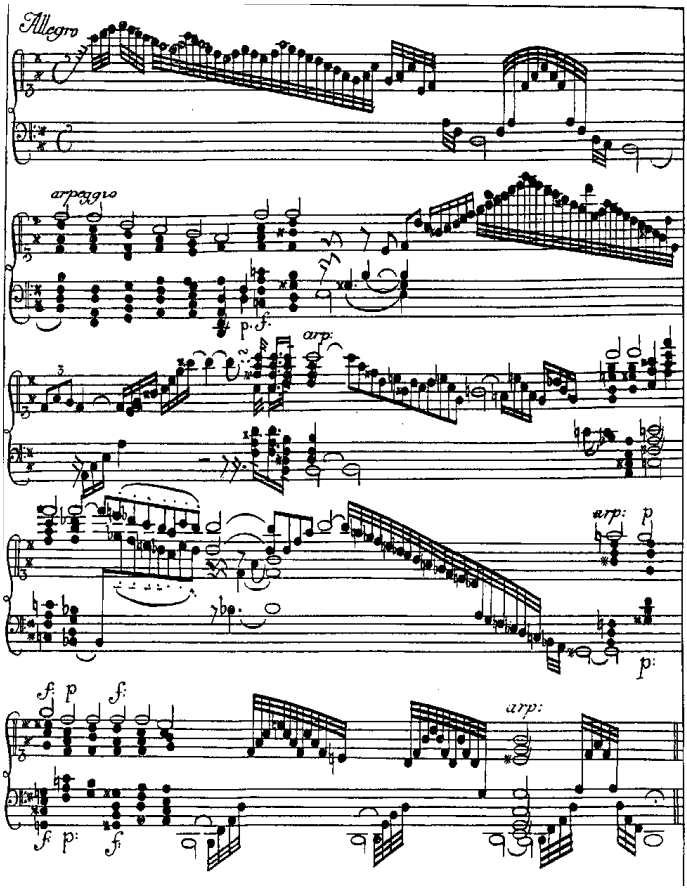


Abbildung 1: Exempel einer *freyen Fantasie*

moniefolgen als Ausgangsbasis vorliegen. Dass diese Harmoniefolgen auf in gewisser Weise vorgeplanten, eingeübten Mustern fußen sollten, wird anhand der zahlreichen späteren Beispiele in Bachs *Versuch* deutlich.

> Bach, § 3: „Eine freye Fantasie bestehet aus abwechselnden harmonischen Sätzen, welche in allerhand Figuren und Zergliederungen ausgeführet werden können. Man muß hierbey eine Tonart festsetzen, mit welcher man anfänget und endiget. [...]“[6]

Das charakteristische, durch die „Figuren und Zergliederungen“ wild erscheinende Notenbild etwa des *Allegro* vermittelt bereits einiges von dem Wesen der Musik einer solchen Fantasie, welches Carl Czerny etliche Jahre später mit den Worten „völlig taktlos, fast recitativ-artig, [...] anscheinend völlig bewusstlos,

6 Bach, *Versuch*, S. 326.

gleich dem Umherirren in unbekannten Gegenden“[7] beschreibt. Zudem lasse, so Czerny, ein derartiges Fantasieren „sehr viel Ausdruck und frappanten Harmonienwechsel zu“.[8] Allerdings dürfe „ein solches Vorspiel nicht zu lange ausgedehnt werden, ohne einen rhythmischen Gesang einzuweben.“[9] Dies entspricht tatsächlich Bachs Vorgehensweise in seinen in Anmerkung 5 erwähnten auskomponierten Fantasien.

Etwas Erstaunen ruft Czernys Verwendung des Begriffs „Vorspiel“ bzw. des Verbs „preludieren“[10] in diesem Kontext hervor, da doch Bach ausdrücklich von „Fantasie“ spricht und auch Czerny selbst das „Fantasieren“ ja bereits im Titel seiner Veröffentlichung nennt. Bezeichnen „Fantasieren“ und „Preludieren“ also die gleiche Sache? Nein und doch ja, wenn man nach Jacob Adlungs folgender Äußerung geht:

> Adlung, § 391: „Die letzte Frage ist, warum ich diese Kunst nicht wie andere das Präludiren nenne, sondern das Fantasiren? Antwort: Präludiren oder Präambuliren heißt vorspielen. Also schicken sich diese Wörter nur, wenn man auf einen Choral oder eine Musik vorspielt, nicht aber, wenn man vor sich, oder zum Ausgange spielt. Unterdessen nenne man es, wie es gefällt [...].“[11]

Tatsächlich gebrauchen sowohl Czerny als auch Bach „Vorspielen“ oder „Preludieren“ im von Adlung intendierten Sinn. Czernys Einordnung nach steht eine Fantasie in Bachs Manier in der Tat grundsätzlich „vor Anfang eines vorzutragenden Stückes“[12]; Bach beschreibt dagegen das Vorspiel lediglich als eine beschränkte Kurzform der *freyen Fantasie* bei „Gelegenheiten, wo ein Accompagnist nothwendig vor der Aufführung eines Stückes etwas aus dem Kopfe spielen muß.“[13]

Warum sollte man eigentlich überhaupt auf die Idee kommen, frei zu fantasieren? Der Sinn eines Vorspiels vor einem Choral erschließt sich sofort; für sonstige Gelegenheiten gibt es aber doch eben gute notierte Fantasien und viele weitere Kompositionen.

> Adlung, § 372: „[...] Einen Prediger, welcher alles von Wort zu Wort auswendig lernen, oder herlesen muß; und einen Spieler, so beständig entweder auswendig lernen, oder die Noten vor die Nase legen muß, halte ich vorzüglich vor geplagte Creaturen. [...]“[14]

> Czerny, Einleitung, § 3: „Auch dem Zuhörer biethet das Fantasieren einen eigenen Reiz dar, da in demselben eine Freyheit und Leichtigkeit der Ideenverbindungen, eine Ungezwungenheit der Ausführung herrschen kann, die man in wirklichen Compositionen, (selbst, wenn sie als Fantasien benannt sind :) nicht findet. Wenn ein wohlgeschriebenes Tonwerk mit einem edlen architektonischen Gebäude verglichen werden kann, in welchem Symetrie vorherrschen muss, so ist die

7 Czerny, *Systematische Anleitung*, S. 20.
8 Ebd.
9 Ebd.
10 Ebd.
11 Adlung, *Anleitung*, S. 904f.
12 Czerny, *Systematische Anleitung*, S. 5.
13 Bach, *Versuch*, S. 327. Vgl. auch das Zitat aus § 7 (Anmerkung 20).
14 Adlung, *Anleitung*, S. 880.

gelungene Fantasie ein schöner englischer Garten, anscheinend regellos, aber voll überraschender Abwechslung, und verständig, sinnvoll und planmässig ausgeführt."[15]

Aber wirken nicht auch Teile der bisherigen Beschreibungen sowie das Notenbild von Bachs *Allegro* eher ein wenig abschreckend auf jemanden, der sich in dieser Kunst noch nicht auskennt?

Adlung, § 373: „Ich glaube zwar, daß jeder wird wünschen, fantasiren zu können; aber mancher fürchtet sich vor dem Lernen. [...] Aber nur nicht verzagt! [...] diese Kunst begreifen können [...] muß [...] doch zu den möglichen Dingen gehören."[16]

Bevor wir uns nun den Anleitungen von Adlung und Bach detaillierter zuwenden, sei die Aufmerksamkeit auf die historische Nähe der beiden Publikationen gelenkt. Der erste Teil des *Versuchs* erschien 1753. Dort ist von der *freyen Fantasie* noch nicht ausführlicher die Rede; wohl aber wartet Bach mit der Beigabe von „achtzehn Probe-Stücken in sechs Sonaten" auf, unter denen sich zuletzt auch eine *Fantasia* befindet, auf die Bach im entsprechenden Kapitel des 1762 veröffentlichten zweiten Teils seines *Versuchs* als Exempel einer *freyen Fantasie* verweist. Adlung erwähnt diese *Fantasia* in seiner – zwischen den beiden Teilen des *Versuchs* – 1758 publizierten *Anleitung* als Muster für das Fantasieren „ohne Tact"[17], während andererseits Bach vordergründig keine Notiz von Adlungs Abhandlung zu nehmen scheint. Dennoch gibt es Indizien dafür, dass er sie vermutlich gekannt hat: Zum einen stammt die Vorrede zu Adlungs *Anleitung* von einem entfernten Verwandten Carl Philipp Emanuels, nämlich dem Kapellmeister zu Sachsen-Weimar und Eisenach Johann Ernst Bach, zum anderen bestehen evidente inhaltliche Gemeinsamkeiten (siehe Abbildung 2).

Adlung und Bach sind sich einig, dass beim Fantasieren *Oktavregel(n)*[18], Orgelpunkte, Ausweichungen, Akkordumkehrungen („Verkehrungen") und natürlich Läufe angebracht sind. Während Adlung ausführlich die nach seinem Verständnis grundlegende *Oktavregel* beschreibt und Sequenzen („Gängen") breiten Raum gibt, legt Bach einen deutlichen Schwerpunkt auf das Thema Ausweichungen und führt darüber hinaus viel mehr Beispiele und Varianten an, die allesamt in Generalbass-Notation wiedergegeben sind. Hinsichtlich der einfachsten Art, eine kleine Fantasie (oder ein Vorspiel) zu gestalten, besteht zwischen Adlung und Bach Konsens:

Adlung, § 379: „Hieraus entsteht schon eine kleine Fantasie, wenn man den Baß bald stufenweise steigen und fallen läßt, bald macht man Sprünge, und die Griffe werden jederzeit wohl zu hören sein, wenn man einen förmlichen Schluß am Ende hinzu thut. [...]"[19]

15 Czerny, *Systematische Anleitung*, S. 3.
16 Adlung, *Anleitung*, S. 881f.
17 Adlung, *Anleitung*, S. 902.
18 Der Begriff fällt weder bei Adlung noch bei Bach; er wird weiter unten erläutert.
19 Adlung, *Anleitung*, S. 889f.

Jacob Adlung, "Von dem Fantasiren" aus: *Anleitung zu der musikalischen Gelahrtheit*, Erfurt 1758	C. P. E. Bach, "Von der freyen Fantasie" aus: *Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen. Zweyter Theil*, Berlin 1762
§ 372: "Die Vortrefflichkeit solcher Kunst" § 373: "Deren Möglichkeit" § 374: "Hindernisse" § 375-376: "Hülfsmittel hierzu" [Erwähnung anderer Veröffentlichungen] § 377-388: "Die Methode solche zu lehren" § 377-378: [**Oktavregel**] § 379: [Hinweise zur Ausgestaltung] § 380: ["**Ausweichen** in die verwandten Tone" und **Orgelpunkte**] § 381-387: ["Gänge" (Sequenzen)] § 388: ["Kunst, die Sätze zu verkehren" (**Akkordumkehrung**), "**Läufer**", Fantasieren mit und ohne "Tact", Verweis auf C. P. E. Bachs *Versuch* (*Fantasia* der "Probestücke" zu Teil 1)] § 389: "Von der Imitation" [anderer Künstler / Komponisten] § 390: "Von der Ausführung eines Satzes aus dem Stegreife" ["Concertsatz", Fuge] § 391: "Der Unterschied des Präludirens und Fantasirens"	§ 1: Definition § 2: Verhältnis zwischen Komposition und Fantasieren § 3: Weitere Definition und Erfordernisse § 4: Instrumentale Unterschiede § 5: "Vorspiel" als Kurzform der Fantasie § 6: Definition Kurze Fantasie (Vorspiel) § 7: **Oktavregeln**, **Orgelpunkte** § 8: **Ausweichung**, "Verkehrung" (**Akkordumkehrung**) § 9: Besondere **Ausweichungen** in nahe verwandte Tonarten § 10: **Ausweichungen** in entlegene Tonarten § 11: Gebrauch des "Septimenaccord mit der verminderten Septime und falschen Quinte" § 12: Hinweise zum Vortrag § 13: Akkordbrechungen und **Läufe** § 14: *Allegro* ("Probestück") mit Analyse

Abbildung 2: Gegenüberstellung der Kapitel zum Fantasieren bei Adlung und Bach

Bach, § 7: „Die kürzeste und natürlichste Art, deren sich auch allenfalls Clavierspieler von wenigen Fähigkeiten bey dem Vorspielen bedienen können, ist diese: daß man die auf- und absteigende Tonleiter [...] in, und ausser der Ordnung [...] zum Grunde leget, und die dabey vorkommenden Aufgaben gebrochen, oder ausgehalten in einem beliebigen Tempo vorträget. [...]“[20]

Die „auf- und absteigende Tonleiter“ im Bass ist regulär mit ganz bestimmten „Griffen“ verbunden.[21] Diese übliche Zugehörigkeit von Akkorden zu den Bassstufen der Tonleiter wird in der sogenannten *Oktavregel* festgehalten, einer Art ‚Faustformel‘, die als Grundlage des tonal-harmonischen Verständnisses (nicht nur) des 18. Jahrhunderts bezeichnet werden kann.[22] Ihr Nutzen erweist sich sowohl beim Improvisieren und beim Spielen unbezifferter Generalbass-Stimmen als auch beim Komponieren und Analysieren.

Adlung beschreibt in Textform zugleich eine drei- und eine vierstimmige Version der *Oktavregel*. Die dreistimmige Fassung habe ich in Abbildung 3 in ganzen Noten in a-Moll dargestellt. Das grundsätzliche Prinzip besteht in der Zuordnung von Grundakkorden zur 1. und 5. Stufe, die durch Sextakkorde (oder deren Erweiterungen) miteinander verbunden werden – davon ausgenommen die 4. Stufe, insbesondere absteigend. Die geschwärzten Noten sind die Zusatztöne für Adlungs vierstimmige Fassung. An den mit „x“ gekennzeichneten Stellen haben die Umkehrungen des von Emanuel Aloys Förster sogenannten *charakteristischen* Akkords[23], also des Dominantseptakkords, ihren Sitz. Sie können jeweils durch den *enharmonischen* Akkord[24], d.h. den (doppelt) verminderten Septakkord, ausgetauscht werden; dazu müsste man in der vorliegenden Tonart jeweils e durch f ersetzen.

20 Bach, *Versuch*, S. 327f.
21 Adlung spricht davon, „was jedes Intervall [der Tonleiter vom Grundton aus (d.A.)] vor einen Grif vor andern liebe“ (S. 886).
22 Die *Oktavregel* wird – unter verschiedenen Bezeichnungen – in zahlreichen Lehrwerken der Zeit beschrieben. Vgl. hierzu auch Markus Schwenkreis (Hg.), „Compendium Improvisation. Fantasieren nach historischen Quellen des 17. und 18. Jahrhunderts“, Schola Cantorum Basiliensis Scripta 5, Basel 2018, S. 103ff.
23 Vgl. Emanuel Aloys Förster, *Anleitung zum General-Bass*, Leipzig 1805.
24 Ebd.

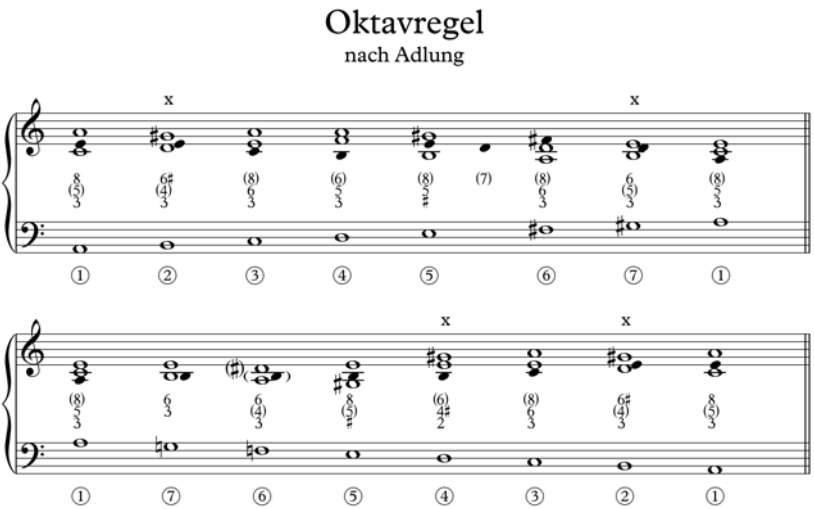


Abbildung 3: Darstellung der *Oktavregel* nach Adlung in a-Moll

Zur musikalischen Ausgestaltung gibt Adlung einige Hinweise: Man könne verschiedene Oktaven benutzen, unterschiedliche Lagen der Oberstimme wählen, die Stimmanzahl variieren, diverse Variationstechniken (Diminution) anwenden und Laufwerk einsetzen.[25] Auf dieser Grundlage lässt sich tatsächlich bereits eine kleine Fantasie improvisieren, die mit einem „förmlichen Schluß", also einer Kadenz – bevorzugt in Verbindung mit einem Orgelpunkt – beendet wird.

Während Adlungs *Oktavregel* eine übersichtliche Grundlage darstellt, wirken Bachs Beispiele zur Harmonisierung der Tonleiter in ihrer Fülle[26] zunächst etwas erdrückend, da sie zum einen nicht systematisiert sind und zum anderen bereits etliche Entlehnungen aus anderen Tonleitern bzw. Ausweichungen in andere Tonarten enthalten. So gehört beispielsweise das in Abbildung 4 (erster Takt, untere Bezifferung) über dem dritten Ton *e* eingeführte *b* der F-Dur-Tonleiter an, wodurch der Basston in diesem Moment zu einer aus F-Dur entlehnten 7. Stufe wird.

An einigen Stellen tauchen auch sequenzielle Elemente (Vorhaltsketten) auf (siehe Abbildung 4, zweiter Takt, obere Bezifferung). Hinsichtlich der Einbindung von Sequenzen gibt uns wiederum Adlung folgende Belehrung:

25 Vgl. Adlung, *Anleitung*, S. 890.
26 Acht Beispiele für die Dur-Tonleiter aufwärts, je sechs für Dur abwärts und Moll aufwärts, fünf für Moll abwärts sowie einige mit „eingeschalteten halben Tönen"; vgl. Bach, *Versuch*, S. 328f.

Adlung, § 387: „Bei solchen [...] Gängen ist der Scholar zu warnen, daß er kein Sclav davon werde, sondern sich nur dann und wann deren bediene, auch solche ordentlich zusammen hänge. Sie sind sonderlich sehr dienlich, wenn unter dem Spielen man etwas anzusehen, oder mit jemand zu reden hat, weil die Finger gar leicht derselben also gewohnt werden, daß man keiner Gedanken dabey benöthiget ist. [...]“[27]

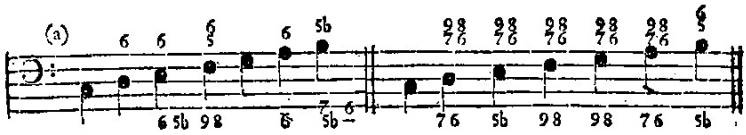


Abbildung 4: Auszug aus Bachs *Oktavregel*-Varianten

Die von Bach vorgeschlagenen Bezifferungen habe ich in Abbildung 5 tabellarisch festgehalten und nach bestimmten Kriterien geordnet, so dass man einerseits die möglichen Bezifferungen einer Tonleiterstufe gut miteinander vergleichen und andererseits zwischen verschiedenen Varianten hin- und herspringen kann. Die Tabellen erheben dabei keinen Anspruch auf Vollständigkeit; berücksichtigt sind allein die bei Bach im 7. Paragraphen erwähnten Möglichkeiten.

Unter der jeweiligen Tonleiterstufe stehen zunächst die gewöhnlichen Bezifferungen, gegebenenfalls unterteilt in eine ‚einfache‘ und eine ‚vollständige‘ Version.[28] Sodann folgen die von Bach vorgeschlagenen Vorhalte, alternativen Bezifferungen und zuletzt die Stellen, an denen die Ausgangstonart vorübergehend verlassen wird. Letzteren habe ich die entsprechenden Stufen der Tonleitern zugeordnet, von denen die Bezifferung entlehnt ist; daraus lässt sich leicht der Grundton der jeweiligen Ausweichtonart ermitteln. Wenn bei Ausweichungen benachbarte Stufen eine Einheit bilden, sind diese in gleichen Grautönen unterlegt.

Natürlich wäre es jederzeit möglich, eine Ausweichung, die nur ‚zufällig‘ oder ‚durchgehend‘ geschieht, zu einer ‚förmlichen‘ auszuweiten.[29] Die vorhin beschriebene Einführung des *b* auf der 3. Stufe der C-Dur-Tonleiter könnte zum Beispiel Ausgangspunkt einer Modulation nach F-Dur sein. Auch die Standardbezifferung der 6. Stufe in Dur abwärts, *6#*, die auf der Sopranklausel zur Quinte der Ausgangstonleiter beruht und ja bereits eine Entlehnung darstellt, ließe sich zur Modulation in die Tonart der Oberquinte, also etwa von C- nach G-Dur nutzen. Schlüsselakkorde für Ausweichungen sind in aller Regel die den Stufen 2, 7 auf- oder 4 absteigend entlehnten *charakteristischen* oder *enharmonischen* Akkorde anderer Tonleitern.

Die 5. Stufe in (C-)Dur abwärts, in den gewöhnlichen *Oktavregel*-Fassungen der Stabilitätsanker etwa in der Mitte der Tonleiter, kann mit Bachs Vorschlä-

27 Adlung, *Anleitung*, S. 900f.
28 Beide Bezeichnungen nach Schwenkreis (Hg.), „Compendium Improvisation“, S. 104f.
29 Vgl. etwa Heinrich Christoph Koch, *Kurzgefaßtes Handwörterbuch der Musik*, Leipzig 1807, S. 42ff.

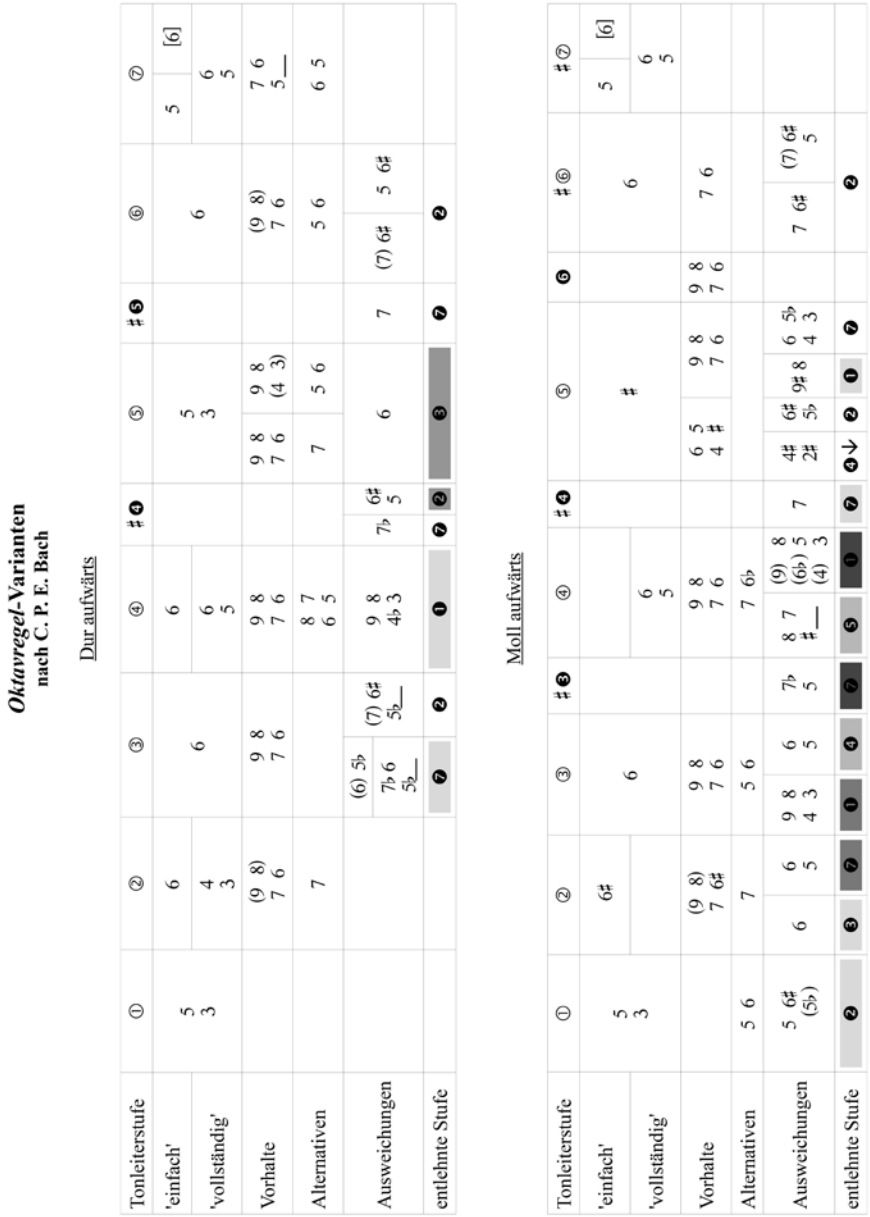


Abbildung 5: Die „auf- und absteigende Tonleiter [...] mit allerhand Bezifferungen“ nach Bach

Dur abwärts

Tonleiterstufe	⑧		⑦	♭❼	⑥			♭❻	⑤			♯❹	④		③	②
'einfach'	5 3		6		6♯				5 3				6		6	6
'vollständig'													2			
Vorhalte			7 6		7 6♯				4 3						7 6	7 6
Alternativen	5 6	5 4 3 2	6 5		5 6♯								(7) 6 4 3	6 4 2		5 6
Ausweichungen	5 4♯ 3 2		6♯ 5	(6) 2	6 5 4 3	6	6♯ 4♯ 3	6♯	6	(5) 4♯ 2	4 ♭	6 5	5 6			
entlehnte Stufe	❹		❷	❹	❶	❸	❹		❸	❹	❷	❼↑	❶			

Moll abwärts

Tonleiterstufe	⑧		♯❼	⑦		♯❻	⑥		⑤		♯❹	④		③	②
'einfach'	5 3		6	6		6	6		♯			4♯ 2		6	6♯
'vollständig'															
Vorhalte												7 6			7 6♯
Alternativen									7 6 ♯ 4			(7) 4♯ (5) 3		5 6	
Ausweichungen	5 6♯	6♯ 5 4♯ 3 3		(5) 4♯ 2	4 ♭		(6) 2	5 3	6♯	6	7	6♭ 5 4 3			
				4♯ ♭			4 ♭		6♯ 5♭						
entlehnte Stufe	❷	❹		❹	❷		❹	❶	❷	❸	❼	❶			

gen vorübergehend zu einer neuen 4. (von d-Moll), 2. (von F-Dur) oder 3. Stufe (von e-Moll; hier mit Vorbereitung durch die Umdeutung der vorhergehenden 6. Stufe in Dur zur 4. in Moll) werden.[30] Durch derartige Vermeidungen der sonst tonal stabilisierenden Zwischenstation wird die Ausgangstonart kurzfristig außer Kraft gesetzt und damit die Hörerwartung betrogen. Solche und weitere teils „frappanten Harmonienwechsel" – um mit Czerny zu sprechen – sind für eine besonders gelungene *freye Fantasie* nach Bach essentiell:

> Bach, § 8: „[...] Es ist bey dem Fantasiren eine Schönheit, wenn man sich stellet, durch eine förmliche Schlußcadenz in eine andere Tonart auszuweichen, und hernach eine andere Wendung nimmt. Diese, und andere vernünftige Betrügereyen machen eine Fantasie gut: allein sie müssen nicht immer vorkommen, damit das Natürliche nicht ganz und gar darbey verstecket werde."[31]

Dem pflichtet auch Czerny bei, wenn er im ersten Kapitel seiner *Systematischen Anleitung* „Von den Preludien" schreibt:

> Czerny, § 5: „Übrigens ist es nicht nothwendig, in derselben Tonart anzufangen, in welcher man schliessen muss. Auch sind selbst kühne, fremdartige Modulationen in diesen Vorspielen recht gut an ihrem Platz, und wer gründliche Harmonie-Kenntniss besitzt, kann sich hier leicht die interessantesten Wendungen erlauben. [...]"[32]

Neben überraschenden Tonleiterwechseln, wie wir sie bei den *Oktavregel*-Varianten gesehen haben, gehören Trugschlüsse jeglicher Art sowie die vielfältigen Weiterführungsmöglichkeiten des Akkords „mit der verminderten Septime und falschen Quinte"[33], also des *enharmonischen* Akkords bzw. (doppelt) verminderten Septakkords, und des übermäßigen Quintsextakkords zum Repertoire „vernünftiger Betrügereyen", welches Bach in seinem *Versuch* beschreibt. Seine Beispiele für besondere Ausweichungen[34] beschränken sich nicht auf näher verwandte Tonarten, die dort über Umwege erreicht werden, sondern zeigen Möglichkeiten der Modulation bis in die entlegensten Tonarten auf. Von den 23 möglichen Tonarten, die von C-Dur aus erreicht werden können, fehlt einzig die Varianttonart c-Moll, welche sich durch überraschende ‚Vermollung' leicht verwirklichen lässt.

Wie könnte nun eine *freye Fantasie* nach Bach klingen? Versuchsweise habe ich aus einigen seiner Anweisungen und unter Verwendung mehrerer von ihm aufgeführter Muster eine in Generalbass notierte harmonische Grundlage

30 Als vorübergehende 1. Stufe kann sie aufgrund der üblichen Vorbereitung durch die 6. Stufe (s.o.) ohnehin wahrgenommen werden.
31 Bach, *Versuch*, S. 330.
32 Czerny, *Systematische Anleitung*, S. 9.
33 Bach, *Versuch*, S. 335.
34 Bach, *Versuch*, § 9 und 10.

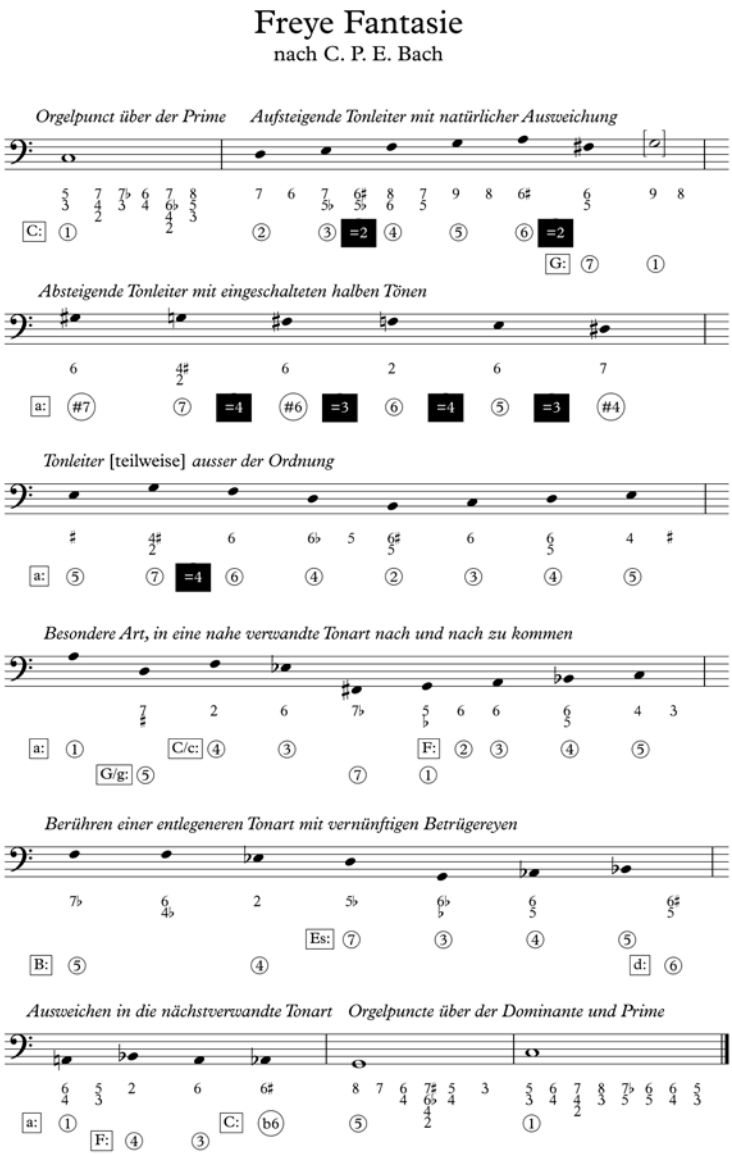


Abbildung 6: Beispiel einer Grundlage für eine *freye Fantasie* nach Bachs Anweisungen

(„Gerippe“[35]) zusammengesetzt, also im engsten Wortsinn ‚komponiert‘ (siehe Abbildung 6).

Am Anfang und Ende stehen die Tonart stabilisierende Orgelpunkte. Die erste Hälfte ist zunächst geprägt von ‚natürlichen‘ Sätzen. Die 6. Stufe der aufsteigenden C-Dur-Tonleiter wird zur Ausweichung in die Tonart der Oberquinte genutzt, deren Bestätigung durch den neuen Grundton *g* nach Belieben weggelassen werden kann (eckige Klammer; dies „verräth eine Ellipsin“[36]). Der chromatische Tetrachord der zweiten Zeile gehört bereits der Paralleltonart a-Moll an, streift dabei aber durch die doppelte Verbindung Sekundakkord-Sextakkord, die nach der *Oktavregel* den Stufen 4 und 3 zuzuordnen ist, die D-Dur- und C-Dur-Tonleiter.

Über Ausschnitte aus der *Oktavregel*-Harmonik und eine Kadenz nach a-Moll geht es dann in die zweite Hälfte, in welcher besondere Modulationswege und Überraschungen dominieren. So wird F-Dur – als nahe Terzverwandtschaft von a-Moll – über zwei tonale Zwischenstationen angesteuert, die Auflösung in den Grundakkord der 1. Stufe am Beginn der fünften Zeile aber durch Hinzunahme der kleinen Septime verwehrt. Diese führt uns nach B-Dur, welches jedoch bald darauf zugunsten der nochmals eine Quinte tiefer liegenden Tonart Es-Dur verlassen wird. Die Kadenz nach Es wird wiederum bei Erreichen der 5. Stufe abgebrochen; der übermäßige Quintsextakkord am Ende der fünften Zeile stellt eine enharmonische Verwechslung des Dominantseptakkords von Es-Dur dar und führt selbst weiter zur 5. Stufe der d-Moll-Tonleiter anfangs der letzten Zeile. Als neue 1. Stufe ist dieses *a* gleichzeitig Ausgangspunkt einer auf chromatischem Bassverlauf basierenden Modulation von a-Moll über den Umweg F- zurück nach C-Dur.

Beim Fantasieren über die bereitgestellte Grundlage sind unbedingt die vorangegangenen Bemerkungen zu musikalischen Gestaltungsmitteln beachtenswert. Insbesondere die „vernünftigen Betrügereyen“ sollten dabei hervorgehoben werden. Dies kann durch Brüche im Satz, aber auch durch Veränderungen agogischer und dynamischer Art geschehen. Bach selbst mahnt den Spieler, nicht in „einerley Farbe“[37] zu verweilen. Die zeitliche Ausdehnung der einzelnen harmonischen Stationen ist variabel.

> Adlung, § 389: „Wenn nun der Grund zur Fantasie gelegt ist, so nehme man anderer Künstler Einfälle vor sich, und zwar die besten [...].“[38]

Dass man von guten Kompositionen als Musiker viel lernen kann, dürfte außer Frage stehen. Welche Werke könnten sich dabei besonders als Inspiration für das Fantasieren eignen? Ich bin der Überzeugung, dass im Grunde genom-

35 Bach, *Versuch*, S. 340.
36 Ebd.
37 Bach, *Versuch*, S. 326.
38 Adlung, *Anleitung*, S. 903.

men erst einmal fast jedes auf der Dur-Moll-Tonalität fußende Stück in Frage kommt, wenn man es auf sein harmonisches Gerüst reduziert.[39] Natürlich bieten sich im Sinne Bachs nicht gar zu vorhersehbare Einfälle vorzugsweise an, und natürlich wird man in dieser Hinsicht vor allem bei Werken fündig, die schon im Titel den Bezug zur Fantasie tragen. Die nachstehenden vier, selbstverständlich ohne „abgemessene Tacteintheilung“ ins Generalbass-Gerüst gesetzten Ausschnitte stammen von zwei bedeutenden Komponisten der Wiener Klassik und sollen als weitere Fantasier-Vorlagen dienen.

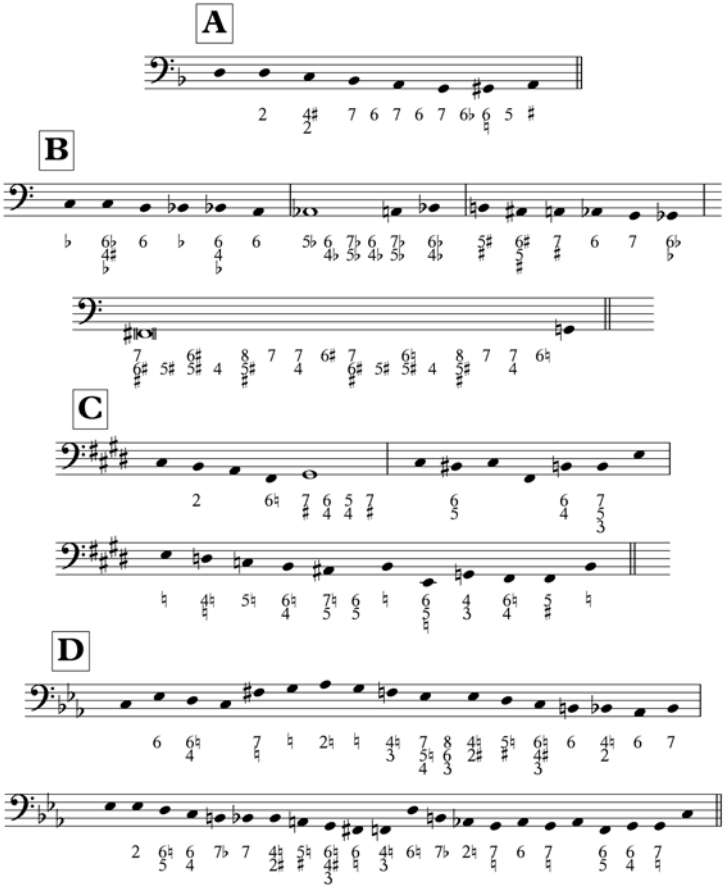


Abbildung 7: Ins „Gerippe“ gesetzte Ausschnitte verschiedener Kompositionen als Grundlage zum Fantasieren[40]

39 Diese Reduktion kann sowohl schriftlich als auch nur gedanklich erfolgen.
40 Es sind die Anfänge folgender Werke: **A**: Mozart, *Fantasie* KV 397; **B**: Mozart, *Fantasie* KV 475;

Ob man auf „die kürzeste und natürlichste Art“ oder unter Zuhilfenahme allerhand „vernünftiger Betrügereyen“, ob auf der Grundlage eigener oder fremder komponierter (Generalbass-)Sätze oder ohne vorher festgelegten Ablauf („frey“) fantasieren möchte – die historischen Quellen bieten meiner Meinung nach bereichernde Anregungen für die Improvisationspraxis am Klavier. Wenngleich für manche Spezialitäten mitunter „gründliche Harmonie-Kenntniss“ vonnöten ist, so kann ich letztlich Adlung darin bestätigen, dass es „zu den möglichen Dingen“ gehört, „diese Kunst begreifen“ zu können. Also „nur nicht verzagt!“

C: Beethoven, *Sonata quasi una Fantasia* op. 27 Nr. 2; **D**: Beethoven, *Grande Sonate Pathétique* op. 13.

Klaus Oldemeyer

Die Rolle der schöpferischen Phantasie

Wahrnehmung und Körperinstinkt beim Musizieren zweier Klavier-Préludes von Claude Debussy

> Das Organ, womit das Schöne aufgenommen wird, ist nicht das Gefühl, sondern die Phantasie, als die Tätigkeit des reinen Schauens. Statt also an der sekundären und unbestimmten Gefühlswirkung musikalischer Erscheinungen zu kleben, gilt es, in das Innere der Werke zu dringen und die spezifische Kraft ihres Eindrucks aus den Gesetzen ihres eigenen Organismus zu erklären.
>
> Eduard Hanslick[1]

Vorbemerkung

Dieser Vortrag wurde ohne zugrundeliegendes Text-Manuskript gehalten. Klavierspiel und kommentierende freie Rede ergänzten sich in ihm zu einer gleichsam zweigleisigen Gesamtaktion, bei der lebendiger Klang und erläuterndes Wort zu einer Einheit verschmolzen. Da das Klavierspiel nicht nur für das Ohr, sondern auch für das Auge aussagekräftig ist – etwa im Hinblick auf technische Bewegungsaspekte –, erübrigte es sich oft, Vortragsinhalte mit dem Wort nochmals zu bestätigen.

Ganz anders ist die Situation bei der Rückführung einer solchen Ton-Wort-Demonstration in die reine Textform. Was im Vortrag durch den ständigen Wechsel des Mediums unmittelbar anschaulich wird, wirkt als Text dargeboten durch die notwendigen sprachlichen Umschreibungen musikalischer und pianistischer Sachverhalte leicht umständlich und weitschweifig, wenn nicht durch Fehlen des sinnlichen Eindrucks gar abstrakt.

Ich habe mich deshalb entschlossen, in diesem Falle auf einen Versuch der getreuen Wort-Rekonstruktion des Vortragsverlaufes zu verzichten. Stattdessen scheint es mir sinnvoll, die in meinem Vortrag aus dem Augenblick geborenen, locker gebündelten musik-analytischen und klavierpädagogischen Einfälle hier im Text auf eine gedanklich vertieftere und systematischere Basis zu stellen. Darin sehe ich überhaupt den Sinn einer Verschriftlichung kunstpädagogischer Demonstrationen, die ja als solche nicht nur orts- und situationsgebunden, sondern auch einmalig und unwiederholbar sind – ähnlich wie zum Beispiel Konzerte. Im Medium des Texts bietet sich die Chance, die gedanklichen Kerne einer aphoristisch-spontanen Redeweise grundsätzlicher herauszuschälen, der

1 Eduard Hanslick, Vom Musikalisch-Schönen, 15. Auflage, Wiesbaden 1966. Sperrung vom Verfasser.

freien Vortragspraxis gewissermaßen eine strengere theoretische Untermauerung nachzuliefern. Meine Gedanken angesichts zweier Préludes von Claude Debussy werde ich deshalb unter einzelnen Stichworten begrifflich zu ordnen und zu komprimieren suchen.

Schöpferische Phantasie

In der Musik kennen wir zweierlei Arten von Interpretation. So nennen wir erstens die auf Instrumenten gespielte oder mit Stimmen gesungene Aufführung eines als Notentext komponierten Werkes. Interpretation nenne wir zweitens aber auch die wortsprachliche Erläuterung, Deutung und Analyse dieses Musikwerkes im Sinne einer eigenständigen literarischen Gattung. Uns geht es hier vorwiegend um die erste Art der Interpretation: um die klangliche Realisierung von Notentexten, die ja als solche stumm bleiben und erst im Akt der Interpretation lebendige Musik werden können.

Wenn wir aber genauer darüber nachdenken, wie wir bei diesem Umsetzungsakt am Klavier eigentlich vorzugehen haben, so merken wir bald, dass auch die zweite Definition von Interpretation indirekt in unser praktisches Musizieren hineinspielt. Denn, indem wir Debussy-Préludes in einer bestimmten Weise „interpretieren", deuten und erläutern wir auch diese Préludes, aber nicht mit Worten, sondern mittels der von uns in einer bestimmten Weise gespielten Klaviertöne. Nur eine Interpretation, die im Spiel und durch das Spiel eine Deutung des Stückes beinhaltet, die durch Töne einen dezidierten Standpunkt zu diesem Stück einnimmt, nur eine solche Interpretation verdient ihren Namen im Doppelsinne der Definition.

Aber: kann eine solche Interpretation auch schöpferisch sein? Ist der Begriff einer schöpferischen Phantasie überhaupt anwendbar auf unser reproduzierendes Musizieren? Es gab und gibt genügend Stimmen, welche diese Frage kategorisch verneinen. Echtes Schöpfertum sei in der Musik beschränkt auf diejenigen Persönlichkeiten, die Neues in Tönen erfinden und formen: die Komponisten. Die Phantasie des Interpreten bleibe stets gebunden an die Vorgaben eines Komponisten. Interpretatorische Phantasie könne sich allenfalls als angewandte, als sekundäre Phantasie entfalten. Jegliches Eigenständig-Schöpferische gehe der Interpretation ab. Jeder, der das Problem ernsthaft durchdenkt, möchte diesem Argument zunächst beipflichten.

Ich glaube aber, dass wir dem Kern der Sache der Interpretation besser näherkommen, wenn wir die Frage nach dem Schöpferischen anders stellen, nämlich von der negativen Seite her: Kennen wir aus unserer Hörerfahrung Interpretationen, die wir als unschöpferisch kennzeichnen würden?

Jeder Konzert-, Radio- und CD-Hörer, dem das Problem adäquater Interpre-

tation von musikalischen Meisterwerken ein kulturelles Anliegen ist, wird diese Frage wohl spontan bejahend beantworten.

Ja, zweifellos: es gibt in unserem Musik-, Lehr- und Wettbewerbsbetrieb – insbesondere im „klassischen" Kernrepertoire – konventionelle, spannungslose, phantasielose, langweilige Werkwiedergaben selbst auf hohem, ja auf höchstem spieltechnischen Niveau. An diese handwerklich solide, aber künstlerisch in jeder Hinsicht uninteressante Grauzone, die sicherlich seinen größten Teil ausmacht, haben wir uns längst gewöhnt, wenn wir nicht gar glauben, ein solch mittleres „hohes Niveau" sei unvermeidliche Voraussetzung höherer Kunstentwicklung. Aber worin besteht sein Unschöpferisches?

Kurz zusammengefasst darin, dass den Leuten – Spielenden und Lehrenden – zu den Werken nichts mehr einfällt! Nichts mehr einfällt zu dem, was das innere Wesen der Werke als musikalische Kompositionen ausmacht. Rekapituliert in möglichst polierter Glätte wird nurmehr die äußere, sinnentleerte Werkhülle. Unschöpferisch dabei ist das völlige Fehlen einer hörbaren geistigen Auseinandersetzung mit den kompositorischen Inhalten der Werke. Was wir zu hören kriegen, ist nur noch Fassadenverschönerung, eine unbewusste Parallele zur heutigen epidemisch sich ausbreitenden Fassadensanierung an den Gebäuden unserer Großstädte. Dass das Innere der Bauwerke oft bis zur Unkenntlichkeit verändert wird, ficht niemanden an. Dasselbe gilt für eine musikalische Interpretationspraxis, die versäumt, in die innere Struktur der Werke vorzudringen, weil sie glaubt, sich mit Schönheitsoperationen am Außen begnügen zu können. Schöpferisch bleibt eine Interpretationskultur nur, wenn sie immer wieder neu vom Inneren der Werke her errungen wird. Dann erscheint auch das abgespielteste Werk überraschend und neu. Musik von der Wurzel aus neu zu denken führt stets zur schöpferischen Erneuerung des jeweiligen Werkbildes, das keineswegs für alle Zeiten festliegt.

Schöpferisch wird eine Interpretation vor allem durch den jeweils subjektiven Blick des ausführenden Musikers auf die objektiven kompositorischen Inhalte der Werke. Dieser neue Blick auf Altvertrautes ist nun aber – wie man vielleicht meinen könnte – kein Reservat für eine Minderheit sogenannter genialer Interpreten, die uns auf spektakuläre Weise vormachen, wie man ein Werk neu erscheinen lässt. Jeder Klavierspieler – ich schließe den begeisterten Liebhaber ein – ist, wenn er wirklich am Werk selbst interessiert ist, auch auf bescheidenem Spielniveau solcher schöpferisch-subjektiven Anverwandlung von Musik fähig. Voraussetzung dazu ist aber eine grundsätzlich veränderte Einstellung zu unserer Arbeit am Klavier. Schöpferische Haltung heißt ja vor allem: offen sein, sich nicht zu früh festlegen, ausprobieren, experimentieren, keine Resultate erwarten. Es ist ein langwieriger Prozess, der geduldig täglich erneuert werden muss, damit daraus eine schöpferische Sicht erwachsen kann.

Wenn wir die Sache so sehen, werden wir allergisch gegen altvertraute, lieb-

gewordene Regeln, wie die Erarbeitung eines Werkes sich zu vollziehen habe. Da ist zum Beispiel der Begriff „Vorstellung“, der in der Instrumentalpädagogik eine gewisse Rolle spielt. Seine Faustregel lautet: erst die musikalische Vorstellung, dann die instrumentale Realisierung. Sicherlich, dem verbreiteten unreflektierten Geklimper müssen wir entgegenwirken. Aber durch von oben verordneten musikalischen Spiritualismus, der jegliche Unterstützung durch Haptik und sinnliche Anschauung verpönt? Fragen wir den Schüler: „Nun verrate mir einmal, wie du dir die Stelle vorstellst!“, so brauchen wir uns nicht zu wundern, wenn als Antwort bloß das aufgeschnappte Klischee über diese Musik erfolgt. Nein, die Vorstellung, die wir uns als Interpreten schließlich von Musik machen, steht nicht am Anfang, sondern am Ende eines wahrhaft sachgerechten, vielseitiger Hilfsmittel sich bedienenden Arbeitsprozesses, der keineswegs auf Gehirnfunktionen allein reduziert werden kann.

Eine wichtige Frage bleibt uns noch zu beantworten: an welchen konkreten Werkaspekten und -inhalten könnte und sollte sich eine schöpferische Phantasie entzünden?

Während in der allgemeinen Psychologie, zumal in der Kindererziehung, der Begriff Phantasie eine anerkannte und genau spezifizierte Rolle spielt, kommt er in der Fachliteratur zur Klavierpädagogik befremdlich selten – wenn überhaupt – vor. Meines Wissens findet das Stichwort Phantasie nur in einem einzigen Zusammenhang gelegentliche – meist gesprächsweise – Erwähnung. Als phantasievoller Klavierunterricht, besonders im elementaren Stadium, gilt ein solcher, der das Interesse des Schülers am Klavierspiel und an der Klavierliteratur bevorzugt durch Vergleiche, Metaphern, Bilder, Stimmungen, Atmosphären, Landschaftseindrücke, Mythen, Anekdoten, biographische Hintergründe, kulturgeschichtliche Zusammengänge etc. wachzuhalten, anzuregen und zu befeuern sucht, kurz: der mittels außermusikalischer Assoziationen den Zugang zum Ausdrucksgehalt der Musik ebnen und erleichtern, kurzweiliger und unterhaltsamer machen will. Ein derartiger Unterricht gilt als umso phantasiebeflügelnder, je weniger Fachterminologie er enthält. Dass ein solch poetisch unterfütterter Unterricht selbst auf professioneller Ausbildungsebene möglich ist – oder einmal war -, demonstrierte auf diesem EPTA-Kongress ebenso liebevoll-nostalgisch wie humorvoll-distanziert der Vortrag des Kollegen Gregor Weichert über seine Unterweisung bei Alfred Cortot zu Ende der 50er Jahre.

Als abschreckender Kontrast zu diesem Musterbeispiel phantasievollen Unterrichts gilt mancherorts ein Unterricht, der sich streng auf die kompositorisch-immanenten Vorgänge der Musik und die sich daraus ergebenden pianistischen Probleme beschränkt und blumige Vergleiche meidet. Wie oft habe ich als Prüfer in Lehrproben gegen das Vorurteil ankämpfen müssen, Hinweise auf kompositorische Details gehörten nicht in den Klavierunterricht, sondern seien Sache des Theorieunterrichts. Dabei hat doch gerade diese unselige Auf-

teilung des musikalischen Lehrstoffes auf verschiedene Fachschubladen den zersplitterten Lehrbetrieb bis heute verursacht! Es ist eben nicht „theoretisch“, „analytisch“, „trocken“, „intellektualistisch“ und „verkopft“, sondern im höchsten Grade phantasieanregend, so meine ich, wenn wir uns im Klavierunterricht auf die Werke selbst konzentrieren und uns in sie versenken, ohne uns dauernd vom vermeintlich unterhaltsameren Drum und Dran an der Musik, von Emotionen und netten Geschichtchen ablenken zu lassen. Dass sich Kinder und Erwachsene nicht für Kompositionslehre interessierten, ist ein Vorurteil, das wir durch phantasievollen Unterricht widerlegen müssen.

Entzünden sollte sich unsere Phantasie also in erster Linie am reichen autonomen musikalisch-kompositorischen Gehalt der Werke, der sprudelnsten und unausschöpfbarsten Quelle interpretatorischer Phantasie, die es gibt!

Diese von uns befürwortete Bevorzugung des musikalisch-autonomen Unterrichts schließt natürlich den gelegentlichen Rückgriff auf Metaphern nicht aus: Methodendogmatismus ist immer vom Übel. Ein plastisches Bild zur rechten Zeit gebracht, kann oft Wunder wirken, wo langatmige kompositionstechnische Erklärungen versagen. Umgekehrt resultiert die tiefverwurzelte Abneigung gegen tiefere Erkenntnis der musikalischen Faktur aus nichts anderem als Unwissenheit über die Geheimnisse der Musik unter ihrer Oberfläche.

Wahrnehmendes Erkunden der Kompositionsfaktur

Das von uns angestrebte und geforderte Arbeitsziel eines phantasievoll-schöpferischen Umganges mit den zu interpretierenden Werken jenseits aller trocken-schulmeisterlichen Übe-Methodik, wobei dem Interpreten durchaus eine aktiv-mitgestaltende künstlerische Rolle zugebilligt wird, darf aber nicht missverstanden werden als Freibrief zum selbstherrlich-willkürlichen Umspringen mit den Werken, um aus ihnen etwas „Sensationell-Attraktives“ zu „machen“.

Um hier eine Bremse gegen voreiligen selbstgefälligen und besserwisserischen Interpreten-Subjektivismus einzubauen, stellt mein Arbeitskonzept an den Anfang des Interpretationsprozesses eine ausgiebige Phase, die ohne jeden pädagogischen Zeitdruck – „jetzt müssen wir aber endlich zum „Trainieren“ der schweren Stellen kommen“ – ausschließlich dem genauen Kennenlernen der Komposition dienen soll. Es ist absurd, ein Musikstück zu „üben“, ohne dieses eigentlich musikalisch zu verstehen, ja, noch schlimmer, ohne bei diesem Geübe tage- und wochenlang (!) nicht über die ersten vier oder acht Takte hinauszukommen! Jedes Musikstück besitzt über seinen Charakter und seinen Ausdruckswert hinaus eine ganz bestimmte kompositorische Machart. Diese möglichst genau zu durchschauen und zu durchhören ist keine überflüssige theoretische Angelegenheit, die man schnell hinter sich bringt, um zu

den eigentlichen Emotionen, die sie auch freisetzen, zu kommen, nein, sie ist die Grundlage jeder ernsthaften Auseinandersetzung mit einem musikalischen Kunstwerk. Gute Interpreten werden wir nur, wenn wir versuchen, mindestens ein bisschen auch Komponist zu werden. Dieser kompositorische Blick, den wir in uns schulen müssen, setzt unsere Phantasie für die Wunder der Komposition erst so recht frei.

Wir stellen nun auf das Notenpult unseres Klaviers Claude Debussys Prélude VIII (La fille aux cheveux de lin) aus dem ersten Band der Préludes. Ich hoffe, wir haben bereits vorher, im Sessel sitzend, den Notentext dieses Klavierstückes sorgfältig gelesen.

Dank der vorbereitenden Lektüre des Notentextes musikalisch schon ein wenig präpariert, gehen wir nun an das praktische Durchspielen des gesamten Stückes heran. Dies Durchspielen soll uns dabei helfen, klar und präzis zu erkennen, was in diesem Musikstück kompositorisch vorgeht. Das Klavierspiel ist also hier nicht Selbstzweck, sondern dient als vorausschauendes Erkenntnismittel über die Machart der Komposition. Es ist kein bloßes Blattspiel im landläufigen Sinne, sondern ein Klavierspiel, das gewissermaßen mitdenkt: ein nachdenklich zögerndes, innehaltendes, fragendes, Akzente setzendes, sich unterbrechendes, Teilelemente wiederholendes Klavierspiel, das die Kompositionselemente spielerisch neu zusammensetzt. Unterstützt wird der Erkenntnischarakter dieses Klavierspiels durch mein kommentierendes Wort.

Das Wort, welches den jeweils klingenden Vorgang beim Namen nennt, gehört hier zur Sache, entweder laut in die Musik hineingesprochen oder nur gedacht beim autodidaktischen Studium. Erkenntnis möchte stets auch Wort werden. Obwohl uns das Ungenügen an der Wortsprache zur Kennzeichnung musikalischer Sachverhalte schmerzhaft bewusst ist, so können wir doch auf sie nie ganz verzichten. Die Worte, die wir verwenden, brauchen keiner offiziell sanktionierten Terminologie zu entsprechen, sie müssen nur etwas konkret Musikalisches oder Kompositorisches aussagen und nicht leere Worthülsen bleiben.

Und um welche Inhalte geht es vorrangig beim spielend-wahrnehmend-benennendem Erkunden der Kompositionsfaktur?

Ganz einfach: es geht schlicht um die Erkenntnis der traditionellen Kompositionselemente, die, oft totgesagt als nicht mehr maßgebend für unsere Zeit, nach wie vor auf fast alle Musik anwendbar bleiben: Melodik, Rhythmik, Harmonik, Form. Unter diese vier Kategorien können wir eigentlich alles, was wir während unseres erkundenden Spiels am Klavier an kompositorischen Eigentümlichkeiten der Debussy-Préludes beobachten werden, subsummieren. Gern möchte ich noch einen Begriff hinzufügen, der zwar unter der Kategorie

Harmonik durchaus abzudecken ist, aber in seiner autonomen Bedeutung heute leicht verkannt wird: den der Tonalität. Denn auch da, wo Tonalität in ihrer traditionellen Form scheinbar abgedankt hat, ist sie nicht nur latent, sondern auch in der musikalischen Realität stärker wirksam, als man gemeinhin glaubt. Üben bedeutet immer auch: das tonale Empfinden zu verfeinern.

Debussy, Prélude VIII (La fille aux cheveux de lin, 1. Heft)

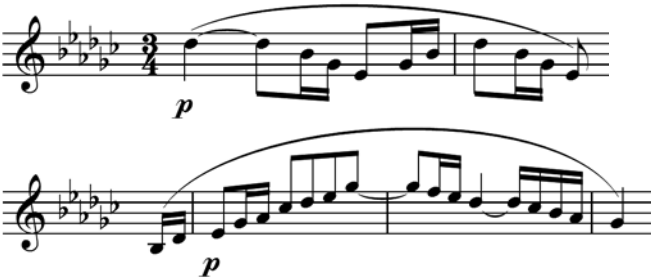
Kompositorisch-analytische Einzelerkundungen

1. Melodik

Melodische Hauptstimme des gesamten Prélude ist zweifellos die Oberstimme der r. H.

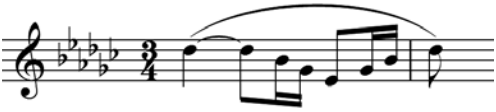
Es handelt sich dabei mehrheitlich um eine typisch instrumentale, d.h. figurativ-ornamentale Melodik, die sich skalenartig auf und ab bewegt: ein permanentes Hinab- und Hinaufwallen, ein schwingendes Schaukeln zwischen höheren und tieferen Ecktönen, zum Beispiel:

1, 2

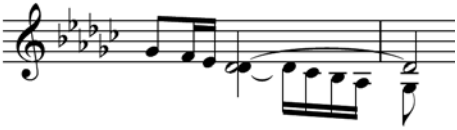


Intervallisch unterscheiden wir drei Formen skalenartiger Tonverbindungen und ihre Mischungen:

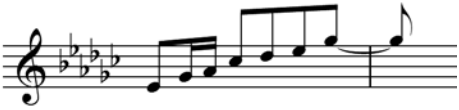
3, 4, 5



Terz-Skala



Sekundschritt-Skala (diatonisch/modal)

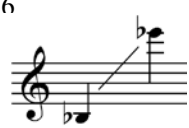


Terzen- und Sekundskalen gemischt (Pentatonik)

Das melodische Hauptstimmen-Material lässt sich fast ganz auf diese drei Figurentypen reduzieren.

Instrumental – und eben nicht vokal – ist auch der große Tonumfang der Hauptstimmenmelodik; er reicht über zwei Oktaven weit:

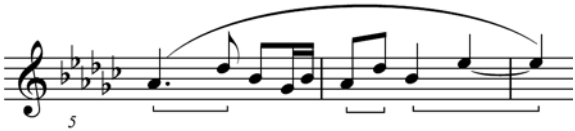
6



Außerhalb des Klaviers könnte man sich diese figurative Melodik am ehesten von einer Klarinette gespielt vorstellen, die über diesen Umfang verfügt.

Der typische instrumental-figurative Melodieduktus wird im ganzen Prélude nur an einer Stelle kurz aufgegeben zugunsten eines liedhaft-vokalen Melodiestiles:

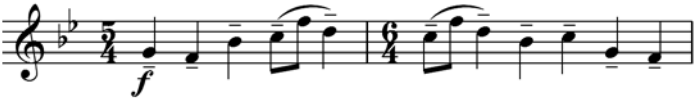
7



Hier hören wir plötzlich Tonfolgen, die über Sekund- und Terzgänge hinausgehen. Diese melodische Gestalt mit ihren Quartsprüngen ruft unvermittelt die Erinnerung wach an russisches, womöglich sakrales Liedgut:

Wer denkt hier nicht an Mussorgski:

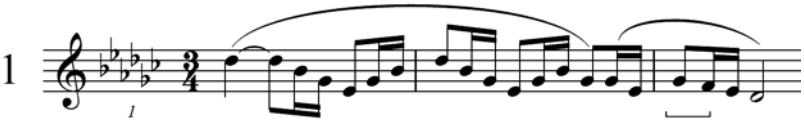
8

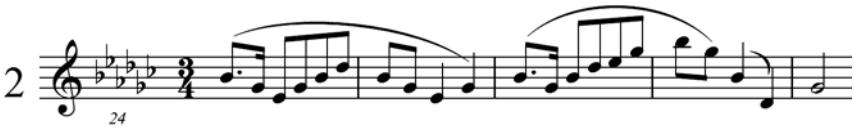


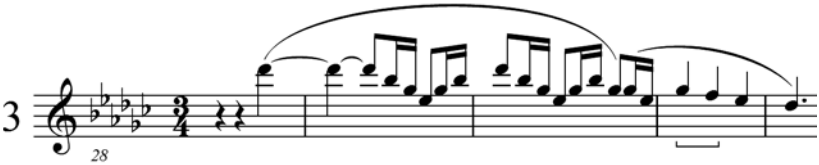
Die T. 3 und 4 fallen daher in durchaus reizvoller Weise aus dem stilistischen Rahmen des übrigen Prélude heraus.

Die – zunächst einstimmig vorgetragene – Kopfphrase (T. 1 – 3) kehrt in drei Varianten wieder und kann deshalb als thematischer Hauptgedanke, der die Großform mitgliedert, gekennzeichnet werden:

9, 10, 11

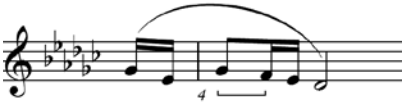




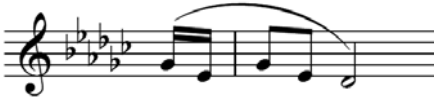


Man beachte die Motivvergrößerungen in den Varianten 2 und 3.

Auffallend an dieser pentatonisierenden Melodik ist – auch im weiteren Verlauf – das fast völlige Fehlen von Chromatismen und melodischen Leittönen. So kommt im Hauptgedanken (Grundtonart Ges-Dur) die leittönige Verbindung F-Ges nicht vor; stattdessen wird die Verbindung Ges-F abwärts als Durchgang eines pentatonischen Terzsprunges verwendet:
12, 13

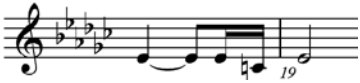


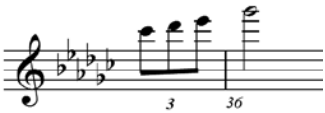
steht für:

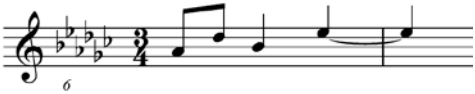


Die Abwärtswendung Ges-F schwächt die Leittonwirkung doch stark ab!

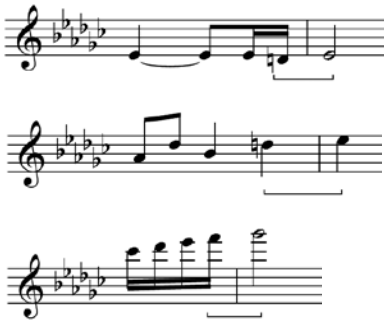
Auch die häufig erscheinenden männlichen Endungen vermeiden leittönige melodische Wendungen und bevorzugen die VI-VIII-Verbindung oder die V-VIII:
14, 15, 16







Melodische Schlussklauseln, wie wir sie aus dem 19. Jahrhundert gewöhnt sind, werden also in diesem Debussy-Prélude vermieden; es heißt dort also nicht:
17, 18, 19



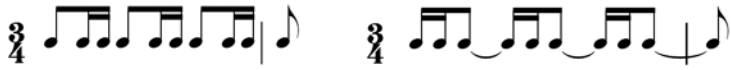
Im späteren 19. Jahrhundert finden sich allerdings die leittonlosen Schlüsse auch anderswo schon häufiger, sehr auffallend etwa bei Grieg.

Obwohl das Stück durch die Wiederkehr des Hauptgedankens, aber auch durch die Wiederkehr etlicher Nebengedanken – der erkundende Spieler möge dies selbst herausfinden – melodisch hörbar durch Wiederholungselemente strukturiert ist, lässt sich dennoch im Hinblick auf den Gesamtverlauf von einer monodischen unendlichen Melodie sprechen, die gewissermaßen den großen Bogen der Komposition ausmacht.

Eine ausgesprochene melodische Gegenstimme von figurativ-motivischem Eigengewicht – etwa im Bass – fehlt in diesem Prélude VIII. Wir haben es hier also tatsächlich – vom engen melodischen Standpunkt aus! – mit Melodie und Begleitung zu tun. Der harmonische Unterbau als Basis zu dieser Monodie ist aber andererseits bei Debussy so eigenständig und stilbildend, dass die Aufspaltung von Melodie und Begleitung das Eigentliche dieser Musik nicht mehr trifft. Wir sprechen dann besser von klavieristischer „Instrumentation“.

2. Rhythmik – Metrik

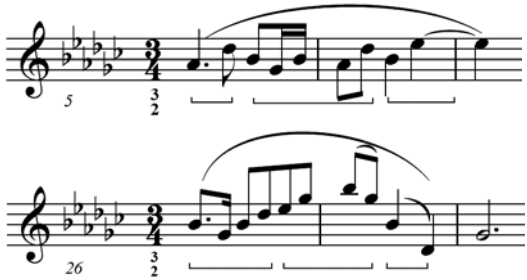
Die vorwiegend instrumental-arabeskenhafte Melodiecharakteristik wird unterstützt durch häufig wiederkehrende tänzerisch-rhythmische Bildungen von daktylischer und anapästisch-synkopischer Struktur:
20, 21



Auch die vielen Synkopierungen lassen einen gewissen widerborstigen Widerstand gegen einen klar herauszuarbeitenden ¾-Takt spüren (vorausgesetzt, man spielt das Stück nicht allzu weichlich-lyrisch, wogegen schon die überraschend flotte Metronomzahl spricht). Die wichtigste Synkopenstelle des gesamten Prélude VIII, die gleichzeitig auch die melodische Kulminationsphase mit dem höchsten Ton (Es''') und der stärksten Dynamik (*mf*) darstellt, sind zweifellos die Gipfeltakte 12 – 13. Das dreimalige synkopische Abfedern vor den gegenbetonten vollen Dreiklängen Ces-Dur und As-Dur bringt die stärksten rhythmisch-metrischen Verschiebungen mit sich, eine Wirkung, die auch durch die originalen Artikulationsbögen und Staccatopunkte unterstützt wird (ein Punkt über dem es-Moll-Dreiklang in T. 23 müsste wohl ergänzt werden): man sollte sie hier durchaus wörtlich nehmen. Das übliche weich-lyrisierende Glätten dieser Unregelmäßigkeiten wäre besonders hier fehl am Platze.

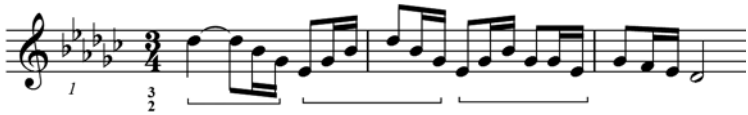
Der ¾-Takt ist über weite Strecken ohnehin kaum wahrzunehmen, eher macht sich bisweilen eine Tendenz zur Hemiolisierung bemerkbar, der man durchaus nachgeben darf:

22, 23



Die Hemiolisierung ist sogar dem Hauptthema bereits latent immanent:

24



3. Harmonik und Tonalität

Wir sind jetzt an dem Punkt angelangt, wo wir die Grenzen unseres analytischen Erkundens, das von Melodik und Rhythmik ausgeht, deutlich spüren. Ein Debussy-Prélude besteht eben nicht nur aus horizontalen Linien, die übrigens bis heute das vorwiegende Anschauungsmaterial sogenannter „motivisch-thematischer“ Analysen darstellen, sondern das vertikale Geschehen

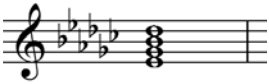
in ihm, also dasjenige, was im vollständigen Tonsatz zusammenklingt, ist ebenso wichtig zu nehmen wie das horizontale. Um dem Mangel einer Einzelbetrachtung der kompositorischen Elemente rechtzeitig zu begegnen, müssen wir zusätzlich und ergänzend die kompositorischen Schichten Harmonik und Tonalität einer ebenso exakten Analyse unterziehen.

Es ist dies ein Tiefen-Hören in das musikalische Geschehen hinein, bei dem uns das begleitende „erkundende Klavierspiel“ wertvolle Hilfsdienste leisten kann, indem es uns erlaubt, tonal-harmonische Phänomene nicht nur häufig zu wiederholen, sondern auch durch vereinfacht gespielte Varianten „übersichtlicher“ zu machen. Es ist ja eine viel zu wenig berücksichtigte Tatsache, dass fast alles, was tonal-harmonisch geschieht, durch stufenweise Reduktion des Gehaltes auf leichter verständliche elementarere Grundstrukturen zurückgeführt werden kann. Das Kleben am Originaltext, wodurch Analysen so leicht unproduktiv auf der Stelle treten, ist ein Grundübel üblicher Werkbetrachtung.

Das Hineinhören in das, was zusammenklingt, gilt aber paradoxerweise auch da, wo scheinbar gar keine mehrstimmige Vertikalstruktur vorliegt: bei der Einstimmigkeit.

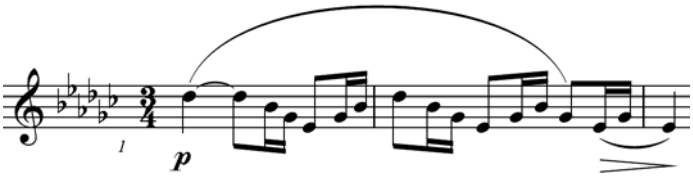
Unser Prélude VIII beginnt nämlich – wie einige andere Debussy-Klavierstücke auch – mit einer solistisch-einstimmigen „Bläser“-phrase, die erst gegen Ende der ersten Phrase (T. 3) akkordisch gestützt wird. Das Auf- und Abpendeln des Bläsermotivs mit den vier gleichbleibenden Tönen ergibt aber nicht nur eine Melodie. Indem es im Terzabstand hin- und herschwingt, umspielt es auch einen Zusammenklang: drei horizontal aufeinanderfolgende Terzgänge ergeben, imaginär zusammengezogen, einen Vierklang, einen Septakkord, hier: einen kleinen Mollseptakkord:

25



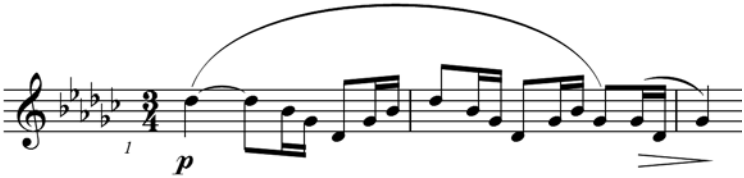
Diese Beobachtung sagt uns: eine tonale Melodie umspielt jeweils einen oder mehrere deutlich durchhörbare Harmonie-Räume, wodurch der melodische Zusammenhang recht eigentlich erst garantiert wird. Dies zeigt uns: die Harmonie ist auch die Mutter der Melodie! Da in unserem Falle ein Vierklang, ein dissonanter Klang, den Hintergrund bildet, bleibt aber der Grundton, auf den sich diese vier Töne beziehen könnten, zunächst nicht eindeutig bestimmbar. Von den beiden Eckpunkten der Melodie Des“ und Es‘ erscheint uns gefühlsmäßig zunächst eher der untere Ton Es‘ als Grundton der Phrase. Einstimmig zu Ende geführt, könnte man die Phrase als zu es-Moll gehörig empfinden, also etwa so:

26



Eindeutig zu Ges-Dur rechnen, welches die Haupttonart des Prélude VIII ist, könnte man die Phrase, die sich aus einem Moll- und einem Dur-Dreiklang zusammensetzt, aber in ihrem einstimmigen Teil noch nicht. Das ginge nur, wenn man aus dem Vierklang einen Dreiklang machte und so spielte:

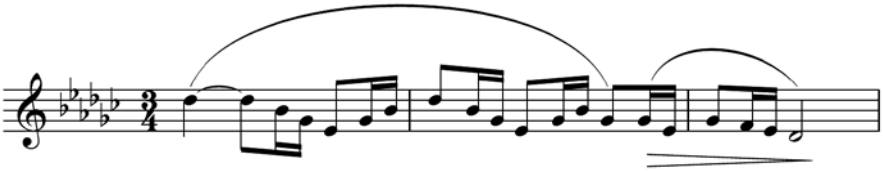
27



Die Umspielung des Ges-Quartsextakkordes würden wir umstandslos der Grundtonart Ges-Dur zuordnen.

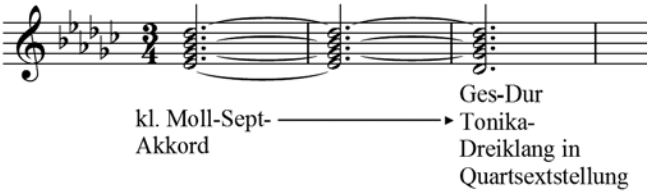
Übrigens stellt die kurze melodische weibliche Endung der Phrase auf der V. Stufe Des (Auftaktmotiv T. 2/3) auch ohne die hinzutretende akkordische Stütze schon von sich aus die Tonart Ges-Dur klar:

28



Allein aus dieser melodischen Endung ist eindeutig der tonal-harmonische Hintergrund Ges-Dur erkennbar und hörbar, welcher die mögliche Grundtonart es-Moll ausschließt:

29

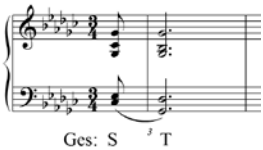


Die Grundtonart des Prélude VIII ist also Ges-Dur; wie so oft in der tonalen Musik, ist auch hier die völlige Sicherheit über die gemeinte Grundtonart eines Musikstückes erst am Schluss (T. 36 ff.) zu gewinnen. Die Grundtonart gibt den tonalen Rahmen ab, in welchem sich die tonal-harmonischen Vorgänge abspielen; sie bedeutet aber nicht, dass das Stück mit Haut und Haaren, wie man unkorrekterweise meist sagt, in dieser Tonart „steht". Als Musik-Interpret sollte man sich stets der Haupttonart eines Stückes bewusst sein, auch in solcher Musik, in welcher der Bezug auf eine Tonart unüblich geworden ist, weil man fälschlicherweise meint, die Bindung an eine Tonart spiele z.B. bei Debussy im Gegensatz zu den „Klassikern" keine entscheidende Rolle mehr. Die Rolle der Tonart ist selbstverständlich bei Debussy eine andere als bei Mozart oder Beethoven, aber ein tonaler Grundbezug besteht bei fast allen seinen Werken, wenn sie nicht gerade vollkommen ganztönig angelegt sind. Im vorliegenden Prélude VIII ist der tonale und der tonartliche Rahmen sogar besonders eng definiert, da wegen des fast völligen Fehlens jeglicher Chromatik die tonalen Ausweichungen von der Grundtonart stets besonders klar hervortreten und von tonal verschleiernden Wirkungen nicht gesprochen werden kann.

Um vorab eine Übersicht über den tonal-tonartlichen Gesamtplan des Prélude VIII zu gewinnen, ist es empfehlenswert, alle vorkommenden Kadenzierungen (d.h. alle tonalen Bestätigungen nicht nur der Grundtonart Ges, sondern auch anderer, mehr oder minder verwandter Tonarten) zu registrieren. Wir gehen dabei der Reihe nach vor; die Notenbeispiele weichen insofern vom Originaltext ab, als sie oft das Motivisch-Figurative weglassen und sich auf die harmonischen Vorgänge beschränken.

T. 2/3 Die erste harmonische Schlusswendung ist ein Plagalschluss in T. 2/3, also die Folge Subdominante (IV) – Tonika (T):

30

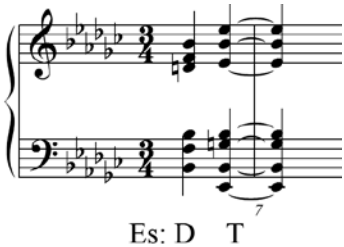


Man beachte die abwärts führende Leittonverbindung Ces-B in der Mittelstimme der R. H.

Plagale Wendungen sind häufig bei Debussy, weil sie sich mit leittonlosen (z.B. pentatonischen) Figuren leicht verbinden lassen. Dieser Plagalschluss markiert die Mitte des Vordersatzes (T. 3) der ersten Periode.

T. 6 Der Vordersatz der ersten Periode endet mit einem authentischen Ganzschluss in Es-Dur (V – I, Dominante – Tonika):

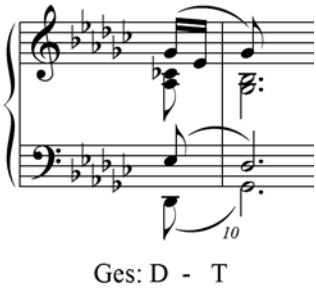
31



Die „Modulation“ nach Es-Dur geschieht sehr plötzlich durch einen chromatischen (!) Schritt von Des nach D, wodurch die Kadenzierung auch einen melodischen Leitton erhält. Bezeichnend für Debussy ist, dass die Dominante von Es-Dur als ein B-Dur-Dreiklang ohne Sept erscheint. Eigentlich müsste diese Stelle nach modal-es-Moll gehen. Insofern wirkt das Es-Dur überraschend.

T. 9/10 Der Nachsatz der ersten Prélude-Periode schließt mit einem Ganzschluss (V-I), wie es sich gehört, in Ges-Dur (T. 10) ab, diesmal zwar mit zur Dominante hinzugefügter Sept Ces und zusätzlich noch mit der charakteristischen None Es:

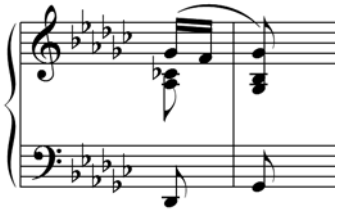
32



Wer als Interpret all diese Feinheiten hinzugefügter Töne bewusst als Kunstmittel wahrnimmt, wird die Klänge viel „phantasievoller“ zu färben wissen als einer, der die Noten zwar korrekt greift, aber nicht um ihre Bedeutung weiß. Nur so viel zu der vielleicht im Raum stehenden Frage: Was bezwecken all diese analytischen Beobachtungen für uns „aus dem Bauch musizierende“ Interpreten?

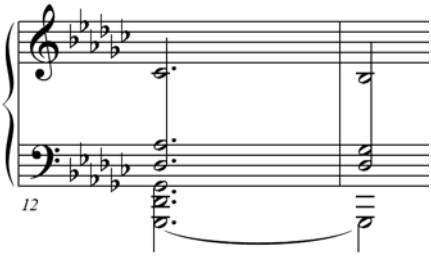
Typisch für Debussy ist, dass er die „klassische“ melodische Leittonwendung mit F in der Kadenzierung meidet, die so klänge:

33



und stattdessen pentatonisierende Wendungen bevorzugt. Es ist aufschlussreich für uns, Debussys Vokabular immer wieder mit dem konventionellen Figuren-Repertoire des 19. Jahrhunderts zu vergleichen! Dann merken wir erst, was Debussys Originalität ausmacht.
Der am Ende der ersten Periode mit T. 10 erreichte Ges-Dur-Dreiklang bleibt als harmonische Grundierung bis einschließlich T. 14 maßgeblich.

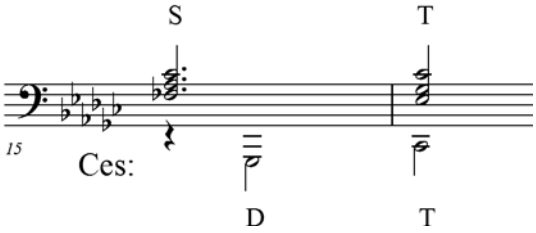
T. 12/13 Die in T. 12 neu beginnende melodische Ausweitung nach dem Spannungstiefpunkt in T. 11 wird in T. 12 durch eine interessante harmonische Misch-Funktion gestützt: es erscheinen vorhaltsartig Tonika- und Dominantklang von Ges-Dur gleichzeitig in einer fast wiener-klassischen Art der weiblichen Endung:
34



Diesen Mittelstimmen-Harmoniesatz kann man sich gut von Hörnern gespielt vorstellen.

T. 15/16 Ebenso wie die Modulation in T. 6, geschieht der Tonartwechsel in T. 15 nach Ces-Dur (Subdominante von Ges-Dur) recht plötzlich. Die Kadenzierung in Ces-Dur vollzieht sich plagal und authentisch gleichzeitig, was wiederum eine aparte Mischfunktion ergibt: im Harmonieauszug vereinfacht dargestellt sieht das so aus:

35

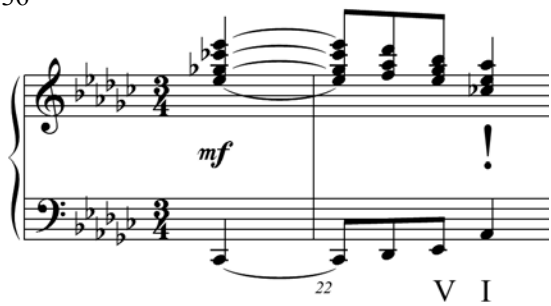


T. 18–21 Die folgende Kadenzierung nach Es-Dur in T. 18/19 geschieht dann wieder etwas überraschend, da man nach dem melodisch vorherrschenden Ces eher es-Moll erwartet. Das Es-Dur wird dann noch zweimal bekräftigt (T. 20/21), so dass Es-Dur als „verdurte“ VI. Stufe von Ges-Dur gewissermaßen die harmonische Mitte des gesamten Stückes darstellt

Es ist vielleicht noch bemerkenswert, dass das eigentümlich charakteristische Klangbild dieser und ähnlicher Kadenz -Tonsätze bei Debussy ebenfalls durch eine Art Mischung der Dominant- und Tonikafunktion (T. 19 und 20) zustandekommt: Der Tonikaklang ertönt weiter, während die Dominante erklingt! Dass dies möglich wird, hängt natürlich auch mit der pentatonischen Melodik zusammen, die den Leitton ausklammert.

T. 21–23 Die Rückung zurück nach Ces-Dur (T. 21) zeigt einen der wenigen Chromatismen im Prélude VIII: die pentatonische Es-Skala führt quasi leittönig mit B-Ces nach Ces-Dur und müsste dann eigentlich in as-Moll kadenzieren, also so:

36



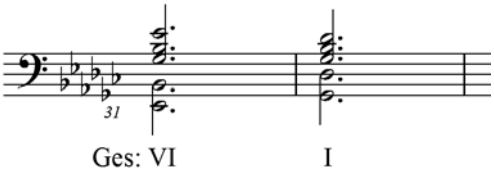
Debussy geht aber nach As-Dur, wobei sich die unkonventionelle Funktionsfolge Moll-Dominante → Dur-Tonika ergibt, die in T. 23 nochmals bekräftigt wird.

Interessante Beobachtung am Rande: Alle im Prélude VIII vorkommenden Kadenzen führen in einen Dur-Dreiklang. Das erklärt auch das „freundlich-positive“ Klangbild des Stückes! Es kommen überhaupt nur fünf Molldreiklänge im gesamten Stück versteckt vor: b-Moll und es-Moll in T. 5, sowie es-Moll in T. 22 und 23, und am auffälligsten das melancholische es-Moll in T. 31.
Ist also das geradezu programmatische Vorherrschen des Durdreiklangs nicht doch eine musikalische Charakterisierung des „Mädchens mit den Flachshaaren“? Jedenfalls regt diese überraschende Beobachtung die Klangphantasie des Interpreten dahingehend an, die große Terz im Dreiklang immer schön zu gewichten und als Kontrast die kleine Terz in T. 31 besonders ausdrucksvoll hervorzuheben!

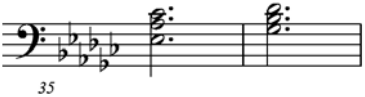
T. 23/24 Die beiden zur Grundtonart zurückführenden Kadenzen in Ges-Dur (T. 23/24 und 25/26) erfüllen tonale Reprisenfunktionen.

T. 27/28 Der Trugschluss der Dominante von Ges-Dur (T. 27) statt in die Tonika in die Subdominante Ces-Dur ist besonders inspiriert (T. 27/28). Und wir merken jetzt auch, warum gerade an dieser Stelle die Rückkehr nach Ges-Dur über den Es-Moll-Dreiklang erfolgen musste, nämlich mittels des Bass-Terzaufstiegs Ces-Es-Ges.

T. 31/32 Die Takte 31/32 bringen somit die modal-plagale Schlusskadenz VI-I:
37

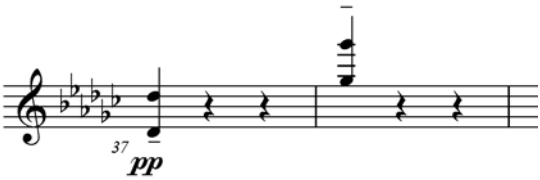


T. 35/38 Diese Kadenz wird in höherer Oktavlage (T. 35/36) etwas modifiziert wiederholt auf den funktional gleichen Basstönen Es-Ges, aber diesmal als as-Moll-Dreiklang in Quartsextlage:
38



Der Quartaufstieg der beiden hohen gezupften Harfentöne Des-Ges deutet allerdings am Schluss noch einen authentischen Ganzschluss in Ges-Dur an:

39



Unsere fast pedantische Auflistung sämtlicher vorkommender Kadenzierungen im Prélude VIII hat wohl hinlänglich deutlich gemacht, welche bedeutende kompositorische Rolle diese für die Form des Stückes spielen. Das Verständnis für die tonal-harmonische Konstruktion mit ihren jeweiligen Schlusswendungen ist nichts weniger als der Schlüssel zu jeder ernstzunehmenden Interpretation. Nur wer diese entscheidenden formbildenden tonalen Gliederungspunkte wahrgenommen und verstanden hat, wird auch mühelos in die Feinheiten der untergeordneten harmonischen Spezialitäten der Préludes eindringen können. Unsere Kadenzierungs-Auflistung zeigt nebenbei, in welchem Maße auch der reife Debussy noch traditionell-tonal denkt, obwohl seine Musik in jedem Takt neuartig wirkt. Das populär-wissenschaftliche Vorurteil, Debussy habe die Beziehungen zur funktional-tonalen Tradition des 19. Jahrhunderts gänzlich abgebrochen und er bewege sich am Rande zur „Atonalität“, erweist sich bis in die Spätwerke hinein, so kühn sie auch harmonisch sein mögen, als unzutreffend.

Die künstlerische Aufführung des Prélude VIII

Nach der kompositorisch erkundenden Phase des Einstudierens, die uns vorrangig mit den primären Kompositionskategorien Diastematik und Rhythmik bzw. mit dem horizontalen und vertikalen Klanggeschehen vertraut machen soll, treten wir nun in die Phase der praktischen Aufführungsproblematik.

Der Notentext des Musikstückes trägt der praktischen Interpretation Rechnung durch Beigabe von sekundären und auch tertiären Kompositionskategorien. Diese schlagen sich nieder in Tempo- und Ausdrucksbezeichnungen, dynamischen Vorschriften, Artikulationen (Legatobögen, Staccati, Portati), Rubato-Aufforderungen (bei Debussy z.B. „Cédez“ oder „Un peu animé), Metronomzahlen, poetische Über- oder Unterschriften und ähnlichen Hinzufügungen zur eigentlichen musikalisch-kompositorischen Substanz, die sich fast ausschließlich in Notenlinien und –köpfen symbolisiert. Die Grenzen zwischen primären und sekundären (bzw. tertiären) Kompositionskategorien sind fließend vor allem in zwei Arten von Vortragsanweisungen: in Tempobezeichnungen und metrischen Taktvorgaben. Beide gehören unbedingt einerseits zur wesensbestimmenden

objektiven kompositorischen Primärsubstanz, bleiben aber andererseits für Deutungsvarianten im Sinne von subjektiven Vortragsvarianten offen. Die Unterschiede (bzw. die Überlappungen) von primären und sekundären Kompositionskategorien betone ich deshalb so nachdrücklich, weil sie leider immer wieder in der Interpretationspraxis aber auch in Werkbeschreibungen und Analysen in ihrer jeweiligen Bedeutung falsch eingeschätzt werden. Das bloße äußere Befolgen von Legatobögen und Dynamikgabeln allein ist noch kein musikalisch-kompositorischer Inhalt. Alle sekundären, den praktischen Vortrag verdeutlichenden Zusatzbezeichnungen setzen die Erkenntnis der kompositorisch- primären Vorgänge, wie sie sich in den Noten niederschlagen, voraus. Daher die Reihenfolge unseres Vorgehens.

Überblicken wir nun den Notentext des Prélude VIII (La fille…) auf Hinweise bezüglich der Wiedergabe, so fällt zunächst auf, dass offenbar ein einheitliches Klangbild ohne nennenswerte Kontraste in Artikulation und Dynamik beabsichtigt ist. Fast das gesamte Geschehen – sowohl figurativ wie akkordisch – soll im dichten Legato erklingen; die wenigen kleinen Ausnahmen verdienen daher besondere Aufmerksamkeit. Die dynamische Bandbreite ist gering; sie reicht vom Pianissimo bis zu einer einzigen punktuellen Mezzoforte-Erhebung. Das ganze Stück verharrt also in einem nur leicht nach oben und unten ausschlagenden Piano-Tonus. Diese Erkenntnis ist deshalb wichtig, weil sie unabhängig von der jeweils vorherrschenden Stimmigkeit gilt: ob Einstimmigkeit oder fünf- bis siebenstimmige Akkordfolgen, der Klang soll stets verhalten und intim bleiben. Vielstimmigkeit darf nicht automatisch zu lauterem Spiel führen. Anstelle großer dynamischer Steigerungen braucht der Spieler aber klangliche Reserven für Abstiege in den unteren dynamischen Bereich. Das heißt: zu leise darf das mittlere Piano als Zentral-Dynamik nicht angesetzt werden, da dem Spieler sonst die Luft ausgeht. Schon gleich in der ersten Periode T. 1-11 ist das Diminuendo nicht ausführbar, wenn vorher zu vorsichtig gespielt wird. Piano bedeutet also, wie bei allen klassischen Klavierkomponisten so auch bei Debussy: Der Ton muss immer Kern haben, der Klang stets tragende Fülle; schlecht gestützte fingernde Dünne und „impressionistisch-flaches“ Säuseln gelten nicht. Der Registerunterschied zwischen Piano und Pianissimo sollte stets recht groß sein.

Der Debussy-Klang

Debussy umschreibt den geforderten Klavierklang in seinem Prélude VIII sehr schön auf Französisch mit den Worten: „doucement expressif“ und „sans rigueur“. Dieses (ins Deutsche annähernd adäquat übersetzt) weiche „Espressivo ohne Strenge“ ist ein für Debussy sehr typisches und eigentlich nur auf seine Musik zutreffendes Klang- und Ausdruckstimbre, das zusätzlich

einen bestimmten Bewegungsduktus einschließt, den Debussy hier mit „très calme“ umschreibt. Die solcherart entstehende „Klangbewegung“ wird am treffendsten gekennzeichnet durch die Vortragsanweisung: sans rigueur. Diese Wendung beinhaltet eigentlich alles, was den typisch Debussy´schen Klangfluss ausmachen sollte. „Ohne Härte“ jedenfalls, wie es in manchen Ausgaben übersetzt wird, trifft nur teilweise, weil die Bedeutung der wichtigen rhythmisch freien Bewegungskomponente fehlt (und außerdem bezeichnet Debussy die zu vermeidende Härte im Fortissimo stets durch „sans dureté“).

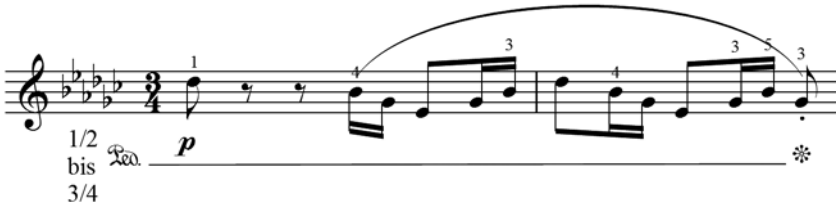
„Sans rigueur“ meint aber mehr, nämlich eine ungebunden-freie, fast spontan aus dem Augenblick geborene, quasi improvisierte Spielhaltung ohne zurechtgelegte, wie abgezählt wirkende steife Korrektheit. Ein absichtsloses, fast instinktives nonchalantes Kommen-und Strömenlassen der Musik ohne aktiven Willensnachdruck, ein fast passives Geschehenlassen der Musik: nicht Ich spiele, sondern Es spielt!

Diese Musizierhaltung erfordert daher auch im klaviertechnischen Sinne eine möglichst gelöste und entspannte Spielweise. Eine schulmäßige Fingertechnik mit stark gebeugten Fingern und tiefem Handgelenk wird hier kaum in Frage kommen. Bei Letzterer sitzt die Spielempfindung bekanntermaßen im gerundeten, eingezogenen Nagelglied und im Fingerwurzelgelenk („Hämmerchen“). In Debussys weich-nachgiebiger Legato-Kultur tun wir dagegen gut daran, unsere Spielempfindungen in eine Form zu bringen, die uns die geöffnete Hand als Teil und Fortsetzung des Armes spüren lässt und eine Einheitsempfindung von der Fingerspitze bis zur Schulter bewirkt. Dabei ist neben der flach-gestreckten Fingerhaltung mit weicher Polsterauflage die leicht angehobene Stellung des Handgelenks oft hilfreich – wie Äste einer Trauerweide. Wichtiger aber als das bloß äußere Imitieren von technischen Bewegungsabläufen scheint mir, das subjektive Empfinden für die pianistische Weichheit jenes „doucement expressif“ jeweils aus uns selbst zu entwickeln. Wer als Spieler von der Intention beseelt ist, jeden Ton und jeden Akkord mit unendlicher Weichheit und gleichzeitiger Klangfülle ohne jede Trockenheit und Stößigkeit zu „erfühlen“, der wird von selbst den für ihn richtigen technischen Weg finden.

Das Prélude VIII beginnt – wie zahlreiche Debussy-Préludes – einstimmig. In klassischen Klavierwerken, die keine Fugen sind, ist einstimmiger Beginn selten (nicht Unisono-Beginn!). Wie sollen wir diese typische Debussy-Eröffnungs-Girlande, die man kaum als Thema bezeichnen kann, spielen? Wie ein Fugenthema, plastisch-intervallisch strukturiert, wird man diese Einstimmigkeit mit ihrem Terz-Gependel kaum darstellen wollen. Wie denn? Es handelt sich hier um einen musikalisch-kompositorischen Einschwingvorgang. Aus dem wie zufällig angespielten Anfangston Des“ erwächst eine zart-rhythmisierte einstimmige Linie, die bis zur akkordisch-gestützten Plagal-Kadenz (T. 2/3) improvisierten Charakter behält. Derartige Panflö-

tenanfänge, wie sie Debussy selbst in seinem genialen Orchester-„Prélude à l´Après-Midi d´ un Faune“ begründet hatte – auch dort haben wir zu Beginn eine einstimmige Flötenlinie ohne Orchesterbegleitung -, nenne ich gern plein-air-musique, also Musik, die wie im Freien gespielt klingen sollte. Wie der Plein-air-Maler der französischen Freilichtmalerei, der draußen und nicht im Atelier malt, muss der Pianist hier gewissermaßen im Freien klavierspielen, d.h. versuchen, einen in freier Luft verschwebenden Klang zu imitieren. Das geht natürlich nur mit Hilfe des Pedals bei offenem Flügel. Damit der erste Ton Des² nichts Geklopftes und Gepresstes an sich hat, sondern obertonreich, atmosphärisch-luftig schwingt, tupfe ich ihn mit dem Daumen (!) in das vorgetretene halbe bis dreiviertel-Pedal frei und gelöst aus dem sanft niedergleitenden Arm als Glockenanschlag, ziehe diesen nach dem Anschlag nach oben wieder weg und lasse den Ton nur mittels Pedal in der Luft weiterschwingen. Dann spiele ich mit einem „normalen“ Fingersatz die anapästische Figur weiter aus, immer mit gehaltenem – Pedal, aber so, dass die Flötengirlande im Hall stets deutlich bleibt. Das sieht, graphisch dargestellt, annähernd so aus:

40



Das nach dem ersten Des² beginnende Anschlussmotiv muss klanglich nahtlos angeschlossen werden (wie ja überhaupt eine gute Legatowirkung auf dem Klavier nicht zuletzt ein dynamisches Problem ist, die mit Fingerbindung allein nicht zu erreichen ist). Auch darf das erste Des² keinesfalls wie staccato klingen, sondern wie ein hallender Glockenton, der weiterschwingt. Größte Obacht zu geben ist beim Daumen-Eckpunkt auf Es‘, das gern ungebührlich heraussticht. Wenn Sie mich fragen, wie solche unkonventionellen Extravaganzen entstehen, so kann ich nur antworten: aus dem musizierenden Körperinstinkt heraus! Nie und nimmer aus zurechtgelegter Theorie.

Debussy, Prélude VIII (La fille…) Heft 1

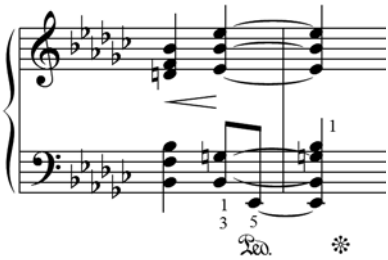
Praktische Einzelhinweise zur Interpretation

T. 2/3: Bei dem Plagalschluss zwischen T.2 und 3 sind die „Hörner“-Mittelstimmen in der R. H. genauso wichtig zu nehmen wie die Oberstim-

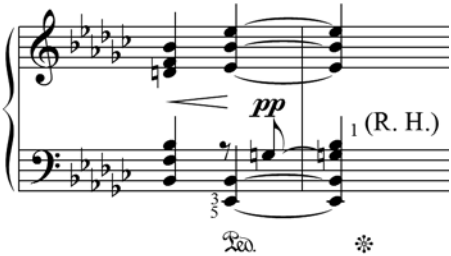
me: der rückende zweite Finger bleibt erfahrungsgemäß hier oft zu passiv!

T. 4/5: Den auftaktigen Übergang vom Ges-Dur-Dreiklang (Tonika) zum Des-Dur-Dreiklang (Dominante) spiele ich im Pedal molto diminuendo als Halbschluss, so dass die neue Phrase erst mit dem b-Moll-Dreiklang ansetzt, ein sehr schöner Effekt, um den langgehaltenen Ges-Dur-Dreiklang zu überbrücken.

T. 6: Der siebenstimmige Es-Dur-Dreiklang, den keine normale l. H. zusammen anschlagen kann, stellt schwerwiegende Probleme, wie er zu spielen sei. Da Arpeggieren den typischen Orchesterinstumentations-Effekt verfälschen würde, bleiben nur drei Möglichkeiten nachträglichen Anschlagens von Akkordtönen.
1. Möglichkeit: das nachträgliche Anschlagen des tiefsten Basstones Es auf „Drei und“: die einfachste, aber wohl auch die beste Lösung. Das kurze Erklingen eines Quartsextakkordes muss man in Kauf nehmen.
2. Möglichkeit:
41



Die nachschlagenden Töne sehr zart ins Pedal getupft.



Auch das nachträgliche Anschlagen der Terz kann von Reiz sein, wie zum Beispiel Schumann in den „Waldszenen“ (Jagdlied) zeigt. Ob der Effekt auch hier bei Debussy passt, ist die Frage.

T. 8–10: Die „Hörner“-Mittelstimmen sind wieder genauso wichtig – wenn bei der thematischen Wiederholung nicht sogar wichtiger! – als die

Oberstimme. Den Kadenzschritt (V – I) im Bass nach T. 10 sehr bedeutend hervorheben.

T. 11/12: Ein stimmführungsmäßig und harmonisch deutlicher Übergang von T. 11 nach 12 ist schwierig. Der Oberstimmen-Rhythmus ab dem Auftakt darf infolge des „Cédez“ nicht verzerrt werden. Das Arpeggio muss deshalb sehr schnell und ohne Pedal genommen werden; alle Arpeggio-Töne mit den Fingern kurz festhalten (Finger-Pedal).

T. 13: Eine korrekte Pedalisierung bei Liegenbleiben des tiefen Ges ist kaum möglich. Ich empfehle deshalb eine Nachstellung des Mittelstimmen-Akkordes auf „Zwei“, um auf diese Weise das liegende tiefe Ges neu pedalisieren zu können.

T. 14: Die parallele Quartsextakkordfolge sollte sehr klar und deutlich pedalisiert werden. Der registerartige Wechsel von Einzel-Pedalisierung und Pedal-Flächen ist überhaupt bezeichnend für dieses Prélude.

T. 15: Die Figur auf „Eins“ mit dem modulatorisch entscheidenden Fes-Dur-Dreiklang ist als Phrasenende zu verstehen und ohne Pedal zu spielen. Die aufsteigende Figur auf „Zwei“ und „Drei“ ist dagegen auftaktig zum folgenden Ces-Dur-Gipfelpunkt gemeint.

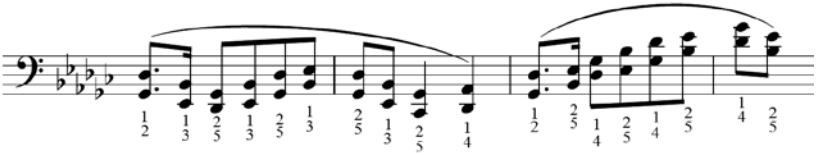
T. 16: Den Mittelstimmen-Akkord schlage ich auf „Zwei“ nach, um das vorgeschlagene tiefe Ces auf „Eins“ verlegen zu können. Anderenfalls entsteht leicht ein Klangloch zwischen T. 15 und 16.

T. 21–23: Bei dieser (relativen) Höhepunktsphase des Stückes ist die rhythmische Belebung durch deutlich artikuliertes synkopisches „Abfedern“ zu unterstreichen und keineswegs durch pedaliertes Legato zu lyrisieren.

T. 23: Das dominantische Motiv der beiden letzten Sechzehntel ist als Auftakt zum Folgenden zu spielen; die (hier seltene) chromatische Verbindung C-Ces-B im Alt ist als Bindeglied hervorzuheben.

T. 24–27: Die in diesem Stück harmonisch interessanteste, rein diatonische Parallelharmonikstelle (dissonierende Töne hervorheben!) bedarf sorgfältigen Studiums. Fingersatz für die Quint- und Quartgänge der l. H.:

43

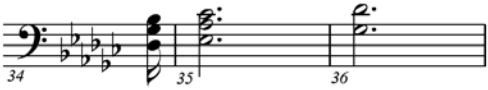


In der r. H. den 4. Finger nur zweimal (nach oder auf der 16tel-Note) in die Oberstimme nehmen; sonst immer nur 5 auf die Oberstimme, also vorwiegend Pedal-Bindung. Ich spiele die pp-Takte meist mit linkem Pedal, die beiden p-Takte ohne linkes (Pedalregisterwechsel).

T. 28 Den überraschenden Ces-Dur-Trugschluss spiele ich mit linkem Pedal, nehme dieses aber nach dem Akkordanschlag wieder weg.

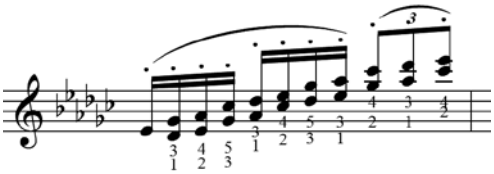
T. 34/36 Den letzten Ges-Quartsextakkord auf Des übernehme ich mit der l. H. und spiele also:

44



T. 35: Die 16tel-Flöten“-Quarten spiele ich ohne Pedal flockig mit folgendem Fingersatz:

45



die Triole in der Diskantlage dann natürlich mit Pedal.

Debussys Prélude IX (1. Heft) (…La sérénade interrompue)

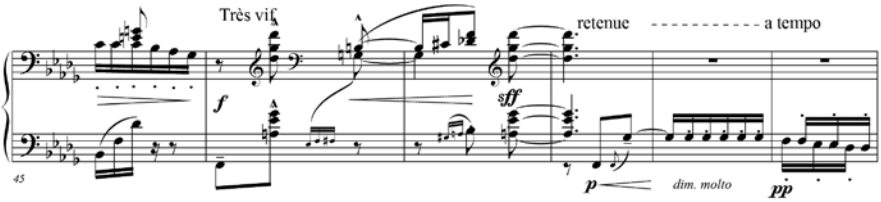
Einige ausgewählte analytische Erkundungen

Das Prélude IX steht in besonderer Gefahr, Opfer der außermusikalischen Assoziationssucht der Interpreten zu werden. Sie glauben es dem Hörer schuldig zu sein, hier eine grotesk übertriebene, mit extremen pianistischen Kontrastmitteln arbeitende Szene zwischen zwei rivalisierenden Liebhabern darstellen zu müssen.

Dabei ist dieses preziös-delikate Klavierstück in leicht spanischem Kolorit (wobei die Jota aber nur ganz zart angedeutet wird) in seinen Hauptzügen ein melancholisch-wehmütiges Ständchen mit Gitarrenbegleitung in b-Moll/Des-Dur, das einige Male durch unerwartet auftretende Einwürfe in völlig entlegenen Tonarten (a-Moll und D-Dur, d.h. jeweils um eine kleine Sekund nach unten und oben versetzt) unterbrochen wird. Diese kurzen tonalen Unterbrechungen des eigentlichen b-Moll/Des-Dur-Zusammenhanges sollen – rein musikalisch gehört – vor allem einen musik-räumlichen Effekt bewirken: einmal in schmerzhaft größter Nähe (Très vif, T. 46-49) und ein andermal in weitester Ferne (Modéré, T. 80-84). Es ist für den Interpreten wichtig, sich dieses autonom musikalisch-kompositorischen Aspektes der Interjektionen bewusst zu sein. Andernfalls gerät man unweigerlich ins Platt-geräuschhaft-Illustrative, wobei dann auf dem Klavier nur noch gelärmt bzw. gesäuselt wird.

Um dies besser zu verstehen, ist es empfehlenswert, diese tonalen Unterbrechungen zunächst in der jeweils „richtigen" Tonart zu spielen. Die Très vif-Takte (T.46 – 49 bzw. T. 87 – 89) könnten, wie im folgenden Notenbeispiel nachgewiesen, weiter in b-Moll zu denken sein:

46



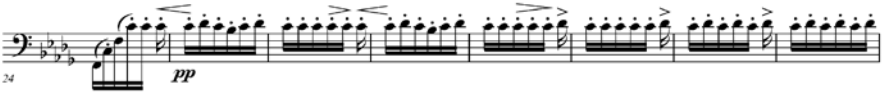
Entsprechend würden die Modéré-Takte (T. 80 – 84, T. 87 – 89) nach Des-Dur verschoben, der Tonart des Mittelteiles (Kadenz in T. 72/73).

Dieses Experiment zeigt, dass beide Störepisoden – trotz ihres völlig veränderten motivisch-thematischen Inhaltes – sich tonal ohne Bruch aus den jeweils vorhergehenden tonalen Verläufen weitermusizieren lassen. Vielleicht wäre dies sogar ein Indiz dafür, dass die Interjektionen ursprünglich tonal einheitlich komponiert worden sind und der tonale Störfaktor erst nachträglich eingebaut wurde. Während die Modéré-Unterbrechung immerhin den Ständchen-Charakter des Gesamtstückes beibehält (wenn auch als Begleitformel eines anderen Ständchens in geradem Takt), so fällt zweifellos die Motivik des Très vif völlig aus dem Rahmen dessen, was rein musikalisch noch verständlich und erklärbar ist.

Für das Verständnis des kompositorischen Inhaltes des Prélude IX ist es wichtig, zwischen „Gitarren"-Thematik und „Gesangs"-Melodik genau zu unterscheiden. Das Gitarren-Hauptthema beginnt erst in T. 19, die vorhergehenden 18 Takte sind präludierender Gitarren-„Vorhang", der halbschlüssig als Doppelpunkt auf der Dominante von b-Moll stehenbleibt (T. 15–18).

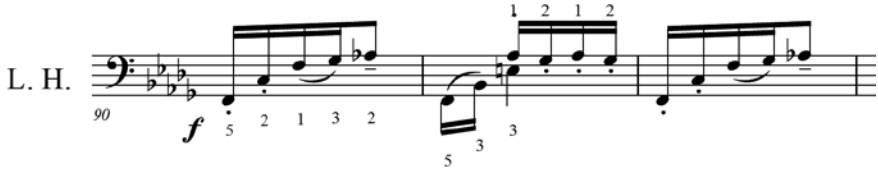
Es ist zu beachten, dass das eigentliche Gitarren-Hauptthema von T. 19 bis T. 31 reicht und nicht etwa am Anfang von T. 24 endet (wie man es meistens hört). Die Takte 24–31 führen in einem durchaus klassischen Auflösungs- und Abspaltungsprozess die motivische Entwicklung des „Zupfthemas“ weiter bis zur Liquidation und werden erst ab T. 32 Begleitung. Die Motiv- und Phrasenbildung ab T. 24 macht dies deutlich:

47



Die „Gesangsmelodik“ beginnt erst in T. 32 mit schmachtenden orientalisierenden Klagen auf zwei Tönen, steigert sich aber nach der Unterbrechung (T. 45–49) zu enthusiastischem Liebesgesang in Richtung As-Dur und Des- Dur und kulminiert in orientalisierender Gesangsornamentik (Librement T. 76–69). Nach der reprisenartigen Wiederaufnahme des Gitarrenthemas (T. 85) ist zu beachten, dass dieses wirklich in seiner Motivik in den Takten 90–93 zu erkennen bleibt und nicht von hinzutretender Sing-Motivik (r. H. T. 91–93) und Pedal (!) zugedeckt wird. Man muss also hörend deutlich erkennen können, was sich in der linken Hand motivisch abspielt:

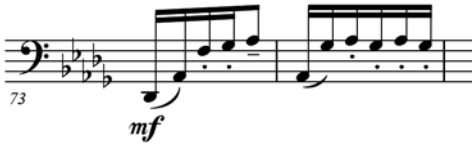
48



Die Akkordtöne der Mittelstimmen in T. 91 und 93 teile ich deshalb auf beide Hände auf und übernehme die Terz des-b in die r. H., damit die Staccato-Motivik nicht im Pedal ertrinkt. Auch in den T. 94–97 geht das Staccato Motiv in der Mittelstimme weiter, mutiert aber peu à peu ins Legato.

Sehr leicht „übersehen“ wird auch die entsprechende nach Des-Dur transformierte Motivik in den T. 73/74, die man sich in den Sechzehnteln so artikuliert vorstellen sollte:

49



Im Original-Manuskript stehen hier keine durchgehenden Legato-Bögen (ein solcher steht erst in T. 75)! Die Motivik in den T. 125/126 ist ebenfalls von

diesem Motiv abgeleitet: der jeweils unterste Ton des arpeggierten verminderten Dreiklangs der r. H. ist also als motivisch hervorzuheben.

In der wunderschönen melancholisch-resignierenden Abschiedsphrase (ab T. 113–123) ist darauf zu achten, dass die langen Gesangstöne (T. 114/115 usw.) als spät sich auflösende Vorhaltstöne genug durchklingen trotz Pianissimo.

Diese wenigen Bemerkungen zum kompositorisch-analytischen Erkunden des Prélude IX müssen aus Raumgründen hier genügen.

Die künstlerische Aufführung des Prélude IX Heft 1

Das Prélude IX ist in der klaviertechnisch-pianistischen Ausführung, wie man so sagt, knifflig. Es verlangt delikateste, duftigste und weichste Staccato-Wirkungen auch in den tiefen Lagen des modernen Flügels, wo es ja gern dröhnt und poltert. (Es ist daran zu erinnern, dass Debussys Klavierideal der damalige [deutsche!] Bechsteinflügel war)[2].

Mit seiner gitarrenartigen Staccato-Wirkung bildet das Prélude IX rein klangästhetisch einen großen Gegensatz zum Prélude VIII, das ja eine einzige Studie in warmem Legato-Fluss darstellt. Musizierhaltung und Spielempfindung fordern im Prélude IX dagegen vor allem einen schwebend-getragenen Arm und durchweg (zumal in der tiefen Lage) wenig oder kaum aktives Gewicht. Die gitarrenartige (d.h. ein wenig geräuschhafte, aber nie grobe) Staccatowirkung durchzieht das gesamte Stück, auch da, wo ein harmonioses Spiel (T. 32 ff., T. 54 ff., T. 113 ff.) nach Pedal verlangt. Jedenfalls dürfen an den genannten Stellen die auf beide Hände sich verteilenden komplementären Akkord-Figuren keinesfalls im Pedal ertrinken. Das rhythmische Sechzehntelband, das ja – mit Ausnahme der gewaltsamen Unterbrechungen – recht eigentlich den musikalischen Bewegungs-Zusammenhang im Prélude IX garantiert, sollte möglichst gleichmäßig und kontinuierlich durchzupfen und große Temposchwankungen – die leider aus „illustrativen“ Absichten meist die Regel sind –vermeiden. Ich selbst habe die besten Erfahrungen mit einem flexibel gehandhabten Einheitstempo für das gesamte Stück (die Unterbrechungen inbegriffen!) gemacht: „Très vif“ (T. 46) bedeutet ja nicht zwingend ein neues Tempo (was ja auch kaum möglich wäre), sondern einen neuen Charakter, ebenso „Modéré“ (T. 80) und „Rageur“ (T. 85). Man probiere also,

2 Dass Chopin auf einem Pleyel von 1840 oder Debussy auf einem Bechstein von 1910 per se adäquater klinge als auf einem modernen Instrument, ist allerdings ein heute weit verbreiteter Trugschluss der Historischen Aufführungspraxis. Überraschende innovatorische Interpretationen – egal auf welchen Instrumenten – entstehen vorrangig durch Auseinandersetzung mit den kompositorischen Inhalten der Werke. Auch auf historischen Instrumenten kann man Chopin oder Debussy total verfehlen, wenn der Spieler nicht die Musik selbst neu denkt und sich der Illusion hingibt, das epochenspezifische Instrument würde es schon richten.

wie wohltuend sich solch „klassische“ Regelmäßigkeit angenehm auswirkt in einem Stück, in dem die Interpreten sich mit unerwarteten Willkürvolten gegenseitig zu überbieten pflegen.

Übrigens muss der Dreiachteltakt in Gemeinschaft mit dem Tempo „Modérément animé“ ein hörend mitzuvollziehendes Kompositionselement sein. Den Takt soll man durchaus hören! Es handelt sich hier um einen echten 3/8-Takt mit schwerer und leichter Zeitempfindung innerhalb eines Taktes. Das Schwer-Leicht-Verhältnis verteilt sich hier also nicht auf zwei Takte im Sinne eines verkappten 6/8-Taktes; das Gitarrenthema selbst (T. 19–24) beweist, dass die drei Achtel metrisch autonom sind. Versenkt man sich einmal in den metrisch-rhythmischen Inhalt dieses Themas (Pulsschlag ♩.), so wird kein musikalisch sensibler Spieler es als ungegliederte und ungewichtete etüdenhafte Folge neutraler Sechzehntel darstellen wollen, wie man es oft hört. Auch hat sich das Tempo der Sechzehntel-Skala zu Beginn (T. 5–8) nach diesem Thema (T. 19–24) zu richten und darf nicht etwa schneller genommen werden. „Schnell“ ist das Stück überhaupt nicht; es verlöre seinen ganzen Charme durch zu flüchtiges, untänzerisches, flottes Sechzehntelspiel ohne Swing!

Dem Körperinstinkt kommt bei der (hier recht schwierigen) Wahl des geeigneten Fingersatzes wieder eine große Bedeutung zu. Nur ein dauerndes „Horchen“ darauf, was uns unser lebendiger Spielkörper von sich aus will, hilft uns in häkligen Situationen weiter. Die Methode, schnell einen Fingersatz hinzuschreiben und diesen übend zu „bimsen“, kann nie zur gelöst-leicht-händig-eleganten Spieltechnik führen, die alles Schwerhändig-Plumpe und -Forçierte ausschließen sollte.

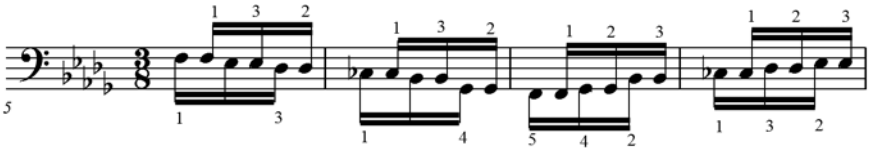
Debussy: Prélude IX (Heft1) (La sérénade interrompue)

Klaviertechnische Einzelhinweise

T. 1 – 18 Das präludierende Portal des Stückes: eine einstimmige Umspielung des Dominanttones F in einer auf beide Hände verteilten Gitarrenimitation.
Ich spiele die ganze Stelle quasi ohne Pedal; allenfalls das Ges vor der Generalpause (T. 2) verträgt einen winzigen Pedaltupfer zum Ausduften des Klanges. Inwieweit linkes Pedal notwendig wird, entscheidet das jeweilige Instrument. Auf gut intonierten Flügeln spiele ich ohne.

T. 5 – 10 Der Fingersatz der Repetitionsskala steht und fällt mit geschmeidiger Armführung; die r. H. spielt bei mir ab Takt 6 unten (sotto), während die L. H. peu à peu nach oben (sopra) „aufklappt“ und mit hohem Handgelenk weiterspielt:

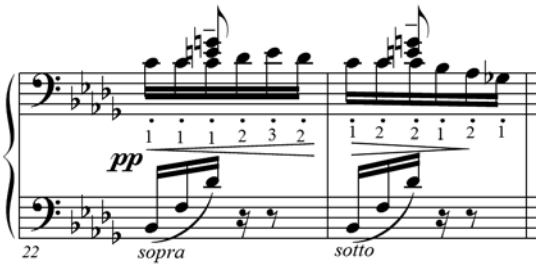
50



In der r. H. spiele ich absichtlich nur mit 1 2 3, der 4. ist hier wegen des Staccatos entbehrlich und außerdem beim Unter- und Übersatz unbequem.

T. 11 Das erste F nehme ich mit dem Daumen der l. H. über die r. H. hinübergreifend.

T. 22/23 Die Achtel-Terzen in der r. H. gehören nicht zur Motivik und müssen daher tenuto gespielt werden; mein Fingersatz geht so:
51



Die Dezimenfigur der linken Hand spiele ich ohne Pedal, stattdessen aber mit kurzem Fingerpedal. Bitte die Lagenwechsel (sopra, sotto) der l. H. beachten, sonst kommen die Hände sich ins Gehege.

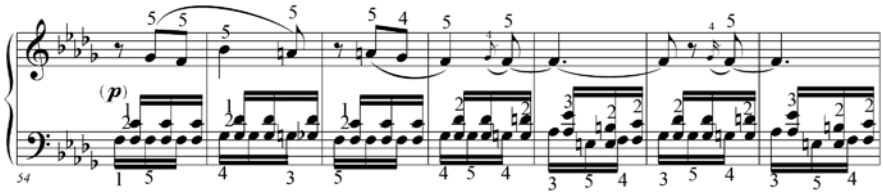
T. 25–31 Darauf achten, dass die rein technische Verteilung der Quintenfolge auf beide Hände nicht dazu führt, dass die sich verkürzende Motiv- und Phrasenbildung in dieser Fortsetzung des Gitarrenthemas unbeachtet bleibt (siehe vorstehende analytische Hinweise mit Notenbeispiel 47).

T. 45/46 Ins „Très vif“ darf keinesfalls hinein-crescendiert werden! Eher die Plötzlichkeit des Forte-Einbruchs durch eine vorherige winzige Zäsur („Schrecksekunde“!) verdeutlichen.

T. 47–49 Den ff-Schlag in T. 47 nehme ich ins Dritte Pedal (Tonhaltepedal). So kann das überleitende Motiv in den T. 48 und 49 kapriziöser und trockener herauskommen.
Bei Instrumenten ohne 3. Pedal kann diese Wirkung aber auch durch liegenbleibendes Halb- oder Viertelpedal annähernd erreicht werden.

T. 54–73 Dieser harmonisch und stimmführungsmäßig am dichtesten kompositorisch ausgearbeitete Mittelteil, dessen Faktur im Rubato-Codateil (T. 113–124) nochmals aufgegriffen wird, ist technisch knifflig und daher ausdrucksmäßig in seinem Umschlag von der Klage zum Überschwang (T. 63) schwer zu treffen.

T. 54–60 Im ersten klagenden Teil (T. 54-60) haben wir eine sehr herbe Quintparallel-Organum-Begleitung zu den Klagemotiven; die dissonierenden Zusammenklänge sind z.T. sehr krass. Bass- und Tenorstimme bilden gemeinsam (im Quintabstand!) zwei auf der Stelle tretende Melodien. Die Textur des unteren Systems verlangt wegen ihres ungewöhnlichen Inhalts (es ist die „modernste“ Stelle des Préludes!) große Deutlichkeit und einen gewissen Portato-Nachdruck auf dem jeweils ersten Bass- Sechzehntel. Bezeichnenderweise endet im Originalmanuskript die Staccato-Vorzeichnung mit dem T. 55 (wie auch entsprechend in T. 113 ff.); eine allzu gezupfte Gitarrenimitation verbietet sich also hier, wo die Unterstimme gleichsam „Generalbass“ ist. Ebenso ist ein „impressionistisches“ Ertrinken im Pedal zu vermeiden. Man sollte sich sehr viel Zeit und Ruhe zum Studium dieses unbequem ineinanderverzahnten Klaviersatzes nehmen. Vielleicht hilft dem Einen oder Anderen mein Fingersatz:
52



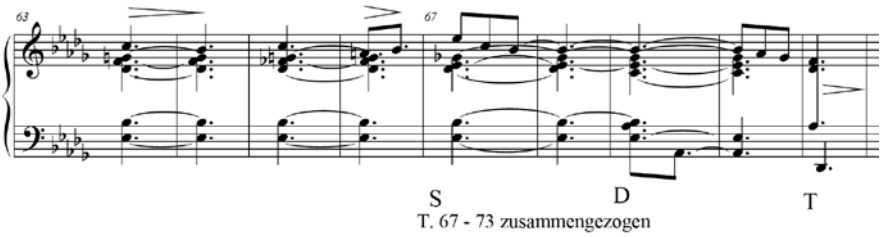
Die l. H. agiere stets über (sopra) der r. H.; sie decke mit etwas höherem Handgelenk die unten (sotto) spielende r. H. zu, was auch meine vielleicht zunächst befremdende Bevorzugung der Außenfinger 3 4 5 erklärt, die ich in diesem Falle aber als angenehm in der Tastatur liegend empfinde (Körperinstinkt!).
Eine nicht zu kleine Spannweite (auch zwischen 1. und 2. Finger), eine flexible Arm- und Handführung und ein sehr differenzierter Pedalgebrauch sind allerdings Voraussetzungen, denn nicht alle Oberstimmentöne können mit dem Finger gehalten und gebunden werden. Wer sich trotz Pedalhilfe mit den großen Spannungen der r. H. überfordert fühlt, dem bleibt als Alternative nur ein modifiziertes Arrangement in der Verteilung der Hände. Ein solches wäre: die

Oberstimme der r. H. nur mit dem jeweils obersten Ton des Sechzehntel-Begleitsystems zu koppeln und die verbleibenden Sechzehntel der Bassstimme mit der l. H. allein in repetierender Technik (ohne oder mit Fingerwechsel) zu spielen. Man muss sich aber klar darüber sein, dass eine repetierende Spielweise in einer Hand anders, nämlich virtuos-motorischer klingt als Repetitionen, die auf zwei Hände aufgeteilt sind. Bei letzteren bewegt sich jede Hand für sich in ruhigeren Achteln, was besonders die Hervorhebung der „Generalbassfunktion“ erleichtert.

T. 63–73 Dieser harmonisch und stimmführungsmäßig am dichtesten kompositorisch ausgearbeitete Mittelteil, dessen Faktur im Rubato-Codateil (T. 113 – 124) nochmals aufgegriffen wird, ist technisch knifflig und daher ausdrucksmäßig in seinem Umschlag von der Klage zum Überschwang (T. 63) schwer zu treffen.

Der zweite „Überschwang“-Teil der Episode (T. 63 – 73), der durch eine außertonale chromatische Dur-Dreiklangsverschiebung mit Sekundzusatz (T. 61/62) erreicht wird, ist dadurch gekennzeichnet, dass die bisherigen leeren Quinten nun mit zusätzlichen leeren Quarten alternieren, wodurch der Begleitsatz zur vollen Sept- und Nonenakkord-Harmonie anschwillt. Es ist darauf zu achten, dass diese aus zwei verschiedenen Intervallen (Quinten und Quarten) sich summierende harmonische Komplementärwirkung stets den gemeinten Gesamtklang in Hand und Ohr behält, der nicht in Einzelintervalle zerfallen darf. Empfehlenswert ist deshalb, sich den elftaktigen, nach Des-Dur kadenziell sich lösenden Vorgang durch einen zusammenfassenden Harmonieauszug klar zu machen:

53



T. 67 - 73 zusammengezogen

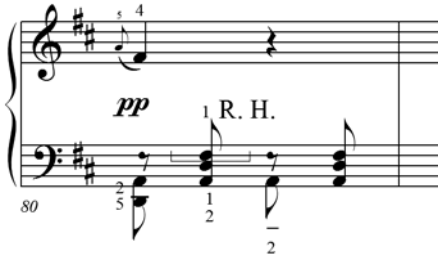
Man beachte besonders die für Debussy typischen chromatischen Hörner-Stimmbewegungen in den Mittelstimmen. Diese müssen auch im Originalklaviersatz deutlich vernehmbar sein. Dazu sind die Vorhalte der r. H. (z.B. die Sixt C und das dissonierende A) entsprechend zu deklamieren.

Ausgerechnet der emotionale Höhepunkt des Prélude (T. 67) liegt infolge des engen Klaviersatzes unbequem. Wichtig ist, dass der linke Daumen in T. 67 sopra (oben) spielt, damit die r. H. frei ist zum Deklamieren und diese Lage auch in T. 68 noch beibehält, um ohne Kollisionen der beiden Daumen elegant die Kurve in den Dominantseptakkord von Des in T. 69 zu kriegen.

T. 75–79 An dieser Stelle halte ich mit der l. H. den Quintaufstieg Des-As fünf Takte lang aus und spiele alle übrigen Töne nur rechts. Auf diese Weise mache ich hörbar, dass diese Quinte in T. 80 einen Halbtonschritt aufwärts nach D-A vollzieht.

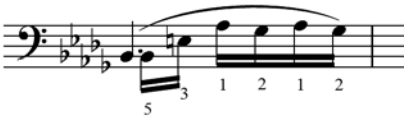
T. 80 Um Unruhe zu vermeiden, empfehle ich die Übernahme des ersten Fis im zweiten System durch die r. H.:

54



T. 94–111 Nach dem Wutausbruch im modifizierten Hauptthema (Rageur, T. 90 – 93) sollte sich die allmähliche Beruhigung des Gemütes im Sechzehntelmotiv (das 18mal wiederholt wird!) abspielen. Um der Figur größere motivische Deutlichkeit zu verleihen, übernehme ich die Töne Des und B in den T. 94 – 111 jeweils mit der r. H. Auf diese Weise lässt sich die thematische Figur besser herausschälen:

55



Ich komme dann in der ganzen Stelle mit viel weniger Pedal aus, als gewöhnlich hier genommen wird. Unentbehrlich wird ein stärkerer Pedalgebrauch erst ab T. 108.

T. 113ff. Den Abgesang durch weich nach Außen rollende Armkippung erleichtern. Oberstimme natürlich nur mit 5! Zeit nehmen! Keine Hast!

Dr. Henriette Gärtner und Carl Ulrich Sauter

Fantasie im Klavierbau
Ein Podiumsgespräch

Familie di Medici, Florenz – Bartolomeo Cristofori – Gottfried Silbermann

HG: FANTASIE – so lautet das Thema des EPTA-Seminars. Da es mir ein großes Anliegen ist, einen Beitrag zu leisten, die Klavierbauer auf der einen Seite und die Klavierlehrer und Pianisten auf der anderen Seite zusammenzuführen und gegenseitiges Verständnis zu schaffen, habe ich die Möglichkeit genutzt, Ulrich Sauter, den langjährigen Präsidenten des BDK (Bund Deutscher Klavierbauer) zu kontaktieren. Nachdem wir uns bereits anlässlich der EPTA in Münster 2015 mit dem Thema *Das Spielwerk des Klaviers – Schnittstelle zwischen Kunst und Mechanik* beschäftigt hatten und ich mir immer wieder die Frage stellte, wer das Klavier, solch ein fantastisches Instrument, das jede Fantasie beflügelt, eigentlich erfunden hatte und ob dieser Erfinder selbst Klavier spielte, lag es auf der Hand, das Gespräch mit Ulrich Sauter erneut zu suchen.

Fantasie gibt es in vielfältiger Weise in der Klaviermusik, aber wo gibt es sie im Klavierbau?

Wie sind die Klaviere und Flügel entstanden und wer gab den Anstoß zu den Entwicklungen?

US: Viele Erfindungen und Entwicklungen in der Menschheitsgeschichte sind nicht auf einzelne Personen zurückzuführen, die Ideen lagen irgendwie in der Luft und wenn die Zeit reif war, kamen sie zum Vorschein. Anders beim Pianoforte: das Cembalo, das Clavichord oder orgelartige Tasteninstrumente wurden schon Jahrhunderte zuvor entwickelt, sogar das Prinzip der Lautstärkeregelung durch die Energie beim Anschlag war schon ansatzweise vorhanden, zum Beispiel beim Clavichord. Doch gab es einen Erfinder, der genau dieses Prinzip aufgriff und konsequent neu durchdacht hat. *Bartolomeo Cristofori* (1655–1731) war ein angestellter Instrumentenbauer der *Familie de'Medici* in Florenz. Um das Jahr 1700 veränderte er ein Cembalo so, dass beim Anschlag nicht mehr ein Federkiel die Saiten anriss, sondern ein kleines Hämmerchen auf die Saite prallte. Cristofori entwickelte eine neue Anschlagsmechanik.

Dabei war die Mechanik so gestaltet, dass sich die Lautstärke und damit die Klangfarbe in Abhängigkeit der Stärke des Anschlags auf die Taste und der Härte des Aufschlags des Hammers änderten. Es erlaubte mehr Dynamik. Cristofori nannte dieses Instrument ein „Gravicembalo, das laut (italienisch forte)

und leise (piano) gespielt werden kann“. Daraus entwickelte sich der Begriff *Fortepiano*, *Pianoforte* oder einfach *Piano*.

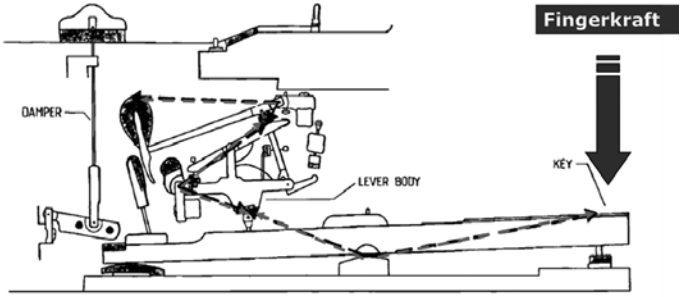
Pianoforte von Bartolomeo Cristofori (1722)

Rätselhaft sind die Motive Cristoforis zu dieser Erfindung. Er hat offensichtlich nicht einfach mal etwas Neues ausprobiert, sondern das System vollständig durchdacht und konzipiert. Er war kein bekannter Musiker und es ist auch nicht überliefert, dass er im Rahmen dieser Erfindung mit Musikern kommuniziert hat. Erst nachdem Cristofori erfahren musste, dass sein **Fortepiano** in der Musikwelt wenig Anklang fand, gewann er den Musiker *Lodovico Maria Giustini* (1685–1743), der Konzerte auf dem Fortepiano gab.

Der bekannte Orgelbauer *Gottfried Silbermann* (1683–1753) aus Dresden griff die Mechanik von Cristofori auf, entwickelte sie weiter und gab *Johann Sebastian Bach* ein Instrument, der diesem seine „völligste Gutheißung“ bescheinigte, aber gemessen an der überaus blumigen Ausdrucksweise jener Zeit bedeutete das nur eine eher halbherzige Begeisterung!

Zu seinen Lebzeiten blieb Cristofori der Erfolg und der Siegeszug seiner Erfindung versagt. Es ist die Anekdote überliefert, dass Friedrich der Zweite von Preussen Johann Sebastian Bach zu einem Musizierabend geladen hat und dieser im Berliner Stadtpalais auf Themen improvisiert hat, die ihm der König vorgab. Das Instrument war nachweislich ein Fortepiano nach dem Prinzip von Cristofori, doch weitere Erwähnung oder Kommentare zu diesem Instrument gab es nicht!

HG: An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass unsere heutige Flügelmechanik seit ca. 150 Jahren besteht und sich seither kaum etwas daran verändert hat. So ist es möglich, heute für ein Klavier von 1863 problemlos Ersatzteile zu bekommen.



Heutige Flügelmechanik, geradezu unverändert seit ca. 150 Jahren

Wiener Zeit und 19. Jahrhundert – Klavier als Wiedergabegerät – Erfindung des Radios

HG: In der Zeit der Wiener Klassik um die Wende des 18. und 19. Jahrhunderts spielte spielte das Klavier eine große Rolle und viele Werke wurden für dieses Instrument komponiert. Es kam auch zur Geburtsstunde vieler Firmen und im Kaiserreich (um 1871-1918) erlebte das Klavier einen Höhenflug. Wie kam es dazu?

US: Die große Stunde des Fortepianos oder Hammerklaviers, wie diese Instrumente auch genannt wurden, kam Ende des 18. Jahrhunderts. Das Zeitalter der Aufklärung revolutionierte auch die Musik und gab nun nicht nur der göttlichen Verehrung Ausdruck, sondern auch den irdisch menschlichen Irrungen und Wirrungen. Das Individuum und dessen Schicksal kamen ins Zentrum der Kunst. In der Literatur machten die „Leiden des jungen Werthers“ des jungen Dichters Johann Wolfgang Goethe den spektakulären Anfang (Erstveröffentlichung 1774). Dieser Roman entfachte eine Hysterie unter jungen Menschen, die in einer Selbstmordwelle endete, so dass er zeitweise verboten wurde. Da rückte in der Musik das ausdrucksstarke Hammerklavier in den Vordergrund und kam zur Blüte.

In dieser Zeit kündigten sich auch weitreichende Entwicklungen an: Es entstand das Verlagswesen und die Musikverlage verbreiteten die zeitgenössischen „Hits“ in ganz Europa. Das Klavier bekam eine weitere Funktion, es war nun ein Instrument zur Verbreitung und Wiedergabe von Musik. In der weiteren Entwicklung bis heute übernahmen dann das Grammophon, das Radio bis zum Ipod und Spotify diese Rolle.

Damit wurde das Klavier zum großen Geschäft. Viele Klavierfabriken entstanden in dieser ersten Gründungswelle: Broadwood, Bösendorfer, Ibach, Sauter und andere. Die zweite Gründungswelle kam nach der 1848er-Revolution,

als eine breitere Mittelschicht in Form des Bürgertums entstand und nun ganz neue Käuferkreise auf den Plan traten: Grotrian-Steinweg, Bechstein, Steingräber, Schimmel, Steinway und viele auch heute noch bekannte Marken. Nach der Reichsgründung und im Kaiserreich waren Klaviere und Flügel ein gewichtiger Teil der deutschen Industrie und einer der erfolgreichsten Exportartikel!

HG: *Guglielmo Marconi* (1874–1937) hat die Übertragung von Signalen per Funk entwickelt und so die drahtlose Übertragung auch von Musik ermöglicht. Auch die Konservierung von Musik mit Hilfe des Grammophons, Tonbands und Plattenspielers machte nun Musik jedem und jederzeit möglich! Inwiefern haben diese Erfindungen einen Einfluss auf den Klavierbau und die Verwendung von Klavieren?

US: Der Klavierbau weltweit erlebte im späten 19. Jahrhundert bis zum Ende des ersten Weltkriegs einen bemerkenswerten Höhenflug. So war zum Beispiel die Firma Bechstein in Berlin zeitweise die größte Klavierfabrik der Welt mit 7.000 Beschäftigten. In den 1920er-Jahren erlebte die Klavierindustrie noch eine kurze Blüte, aber das Grammophon und das Radio waren weltweit auf dem Vormarsch mit dem Effekt, dass Musik in ungeahnter Weise verbreitet wurde – und damit aber immer weniger Klavier gespielt wurde. Das Klavier entwickelte sich „zurück“ von einem Universalinstrument zu einem Musikinstrument unter vielen.

Digitalisierung (um 1980) – Neuerungen und Fantasien

HG: Die japanische Firma Yamaha hat um 1980 das erste ernstzunehmende Digitalpiano auf den Markt gebracht. Was war die Motivation hierfür und welchen Einfluss hatte bzw. hat das auf den Klavierbau?

US: Die weltweite Klavierindustrie erlebte nach dem zweiten Weltkrieg wieder einen gewissen Höhenflug, vor allem in Deutschland, den USA und in Japan wurden wieder große Mengen hergestellt. Als Yamaha 1980 mit dem Clavinova das erste wirklich brauchbare Digitalpiano vorstellte, war die Reaktion der Fachwelt gespalten. Für die einen bedeutet dies das Ende des traditionellen Klaviers und für die anderen eine kurze Episode, die schnell wieder in der Versenkung verschwinden wird.

Das **Yamaha Clavinova** war beileibe nicht das erste elektronisch betriebene Klavier, es gab in den 1960er-Jahren schon das **Wurlitzer** und das **Fender-Rhodes**. Diese klangen eher wir ein Vibraphon, wurden aber vor allem in der Jazz- und Rockmusik als unkomplizierter und leicht zu transportierender Klavierersatz verwendet. Diese Instrumente konnten jedoch das traditionelle Klavier nicht ersetzen.

Doch mit dem **Digitalklavier** kam es ganz anders, denn zunächst fanden sowohl digitale als auch akustische Pianos ihre Käufer und so etablierte sich das Digitalpiano für alternative Anwendungen, etwa auf der Bühne, im Wochenendhaus oder zum Spielen mit Kopfhörer in Mietwohnungen.

Es war damals klar, dass ein Digitalpiano kein vollständiger Ersatz für ein traditionelles Klavier war und die allermeisten Klavierlehrer und Pädagogen lehnten es für die ernsthafte Ausbildung ab. Man konnte beobachten, dass sich bei den verkauften Mengen eine Art Nullsummenspiel einpendelte, so wurde für jedes Digitalpiano ein traditionelles Klavier weniger verkauft, so dass sich deren Absatz deutlich verringerte. Unterm Strich wurde nicht weniger Klavier gespielt, nur eben auch digital.

HG: Aber warum entwickelte Yamaha dieses Instrument, obwohl man damals der größte Hersteller von traditionellen Klavieren und Flügeln war? Warum machte man sich selbst Konkurrenz?

US: Das liegt daran, dass der Klavierbau noch ein Relikt aus vorhergehenden Jahrhunderten ist. Es sind ungezählte geübte Handgriffe und eine Vielzahl von unterschiedlichsten Materialien notwendig, um ein Klavier zu bauen. Allein die Beschaffung großer Mengen von bestimmten Hölzern auf dem Weltmarkt ist schwierig und die Verfügbarkeit nicht immer gewährleistet. Da sind elektronische Bauteile und deren Montage viel einfacher und man kann mit Robotern in fast menschenleeren Hallen effektiv produzieren. Diese „Fantasie“ dient also allein der Wirtschaftlichkeit!

HG: Es gab schon immer Bestrebungen, Klaviere zu haben, die sozusagen wie das „Tischlein deck’ Dich“ selbst spielen können. Wie war auf diesem Gebiet die Entwicklung?

US: Gerade um die Wende zum 20. Jahrhundert gab es vor allem in den USA aber auch in Deutschland eine Reihe von Entwicklungen. Bekannt ist das klassische „**Pianola**“, das mit gelochten Papierrollen betrieben wird. Bei genauerem Hinsehen entpuppen sich diese als extrem komplexe mechanische Geräte, für deren Wartung und Reparatur es heute nur noch wenige Fachleute gibt! Sie funktionieren mit Saugluft und die gelochten Papierrollen lassen für einen kurzen Moment einen Luftstrom ins System, der letztlich eine Taste bewegt und einen Ton anschlägt. Diese Geräte gab es in einfacherer Form für Jahrmärkte, Kinos oder Gaststätten aber auch mit hochauflösenden Klangbildern für ernste Musik, bekannt dafür sind die **Welte-Reproduktionssysteme** mit auch heute noch faszinierender Wiedergabe.

Welte-Klavier von 1919 mit Blick auf das Innenleben

HG: Die Firma Yamaha hat auch selbstspielende Klaviere auf elektronischer Basis entwickelt und auch Steinway und Bösendorfer sind auf diesem Gebiet aktiv.

US: Diese Systeme ersetzen die auf Saugluft basierenden Walzenklaviere und verwenden digitale Datenträger und elektromagnetische Impulse zur Tonerzeugung. Zu erwähnen sind das „**Disklavier**“ von Yamaha und die Firma „Pianodisc“ in Sacramento/Kalifornien. Beide Systeme funktionieren sehr ähnlich und waren anfangs mit den Datenträgern sogar kompatibel. In Europa haben diese selbstspielenden Klaviere heute keine große Verbreitung, aber in den USA stellen sich viele wohlhabende Bürger so ein Instrument ins Wohnzimmer und genießen so etwas wie Live-Musik! Man kann dazu auch noch die entsprechende Live-Performance auf einem Bildschirm ansehen und Gesang oder Orchester abspielen. Auch zu erwähnen ist das **elektronische Klavier**.

E-Piano (elektronisches Klavier). Ein Klavier, bei dem der von einer Klaviatur über eine Mechanik initiierte Klang mit Hilfe von Elektrizität erzeugt oder

verstärkt wird. Das geschieht auf elektrische, elektronische oder digitale Weise (ohne schwingende Medien wie Saiten, Metallplatten, Blättchen etc.)

Auch Steinway mit dem „**Spirio**“ und Bösendorfer mit dem „**Ceus**“ haben solche Systeme aufgegriffen und technisch wesentlich verfeinert, so dass auch kleinste Variationen im Anschlag wiedergegeben werden können. Allerdings kosten die so ausgerüsteten Instrumente sehr viel, so dass der Käuferkreis exklusiv bleibt und nicht besonders groß ist.

Spirio (Steinway) Flügel mit integriertem hochauflösendem Selbstspielsystem und Bildschirm

Aber eine Variante dieser Systeme hat in wenigen Jahren die ganze Welt erobert: Das sogenannte **Silent-System**. Hier wird zwar auch der Zeitpunkt, die Bewegung und die Geschwindigkeit der angeschlagenen Taste gemessen, nur werden diese Daten nicht in elektromagnetische Impulse zum Bewegen der Tasten verwendet, sondern sie leiten diese in einen klangerzeugenden Synthesizer. Damit kann man Klavierklänge aber auch viele andere Klänge aktivieren und über Kopfhörer für andere lautlos spielen, weil in diesem Modus die Hämmer des Klaviers nicht mehr die Saiten berühren können. Das ist ein großer Vorteil, wenn man in hellhörigen Mietwohnungen leben muss oder auch nachts üben will. Klavierhändler in großen Städten von Paris bis Tokyo berichten, dass an die 90 % aller verkauften Klaviere mit einem Silent-System ausgerüstet sind!

Man vereinigt hier sozusagen zwei Welten: Das traditionelle Klavier mit der elektronischen Tonerzeugung. Aber das geht auch umgekehrt, nämlich die traditionelle Klaviermechanik in einem Digitalpiano. Diese nennt man fast etwas despektierlich „**Hybridpianos**“ und sie sind durchaus auf dem Vormarsch, nur die auch dort notwendige routinemäßige Wartung bleibt oft aus, weil der Besitzer gar nicht daran denkt oder dem Klavierstimmer diese Instrumente noch etwas fremd sind.

HG: Es gibt auch weitere Erfindungen hinsichtlich des Transponierens und der

Anschlagsverstärkung, auch ein Klavier für Linkshänder soll es geben. Was hat es mit der Jankó-Klaviatur auf sich?

US: Die Klaviatur mit zweierlei Tasten und deren Anordnung wurde von einem unbekannten Genie bereits im 11. Jahrhundert erfunden. Allein die Tatsache, dass sie sich in tausend Jahren kaum verändert hat, beweist ihre Vollkommenheit. Dennoch gab es immer wieder Leute, die sich an Verbesserungen wagten. Einer davon war **Paul von Jankó**, der 1882 seine neue Klaviatur für Tasteninstrumente vorstellte. Wenn man der klassischen Klaviatur eines ankreiden kann, dann sind es die unterschiedlichen Spielweisen in den einzelnen Tonarten und man kann wegen der Anatomie der menschlichen Hand nur begrenzte Tonspannen greifen.

Jankó-Klaviatur, 1882 von Paul von Jankó entworfen
(Quelle: Reinert® Innovativer Klavierbau)

Beide Probleme wollte Jankó in einem Handstreich lösen und technisch gesehen hat er dies auch geschafft. Sicher zu seiner großen Enttäuschung fand er zwar Zustimmung in der Fachwelt, sogar Anton Rubinstein und Franz Liszt waren begeistert, aber durchgesetzt hat sich seine Erfindung nie. Die war, wie so manches im Klavierbau: Eine brillante Lösung, bei der nur das passende Problem fehlt! Dennoch werden auch heute noch solche Klaviaturen gebaut und verwendet, auch für elektronische Tasteninstrumente.

Ähnlich erging es dem **Flügel für Linkshänder**, eine neuzeitliche Erfindung aus den 1980er-Jahren. Der Pianist und Klavierpädagoge Geza Loso gab ein solches Instrument beim Klavierbauer Blüthner in Leipzig in Auftrag. Es sieht aus wie ein ganz normaler Flügel, nur ist alles spiegelbildlich angeordnet. Aus der Sicht des Klavierbauers bedeutet dies eine gigantische Herausforderung, denn man muss sämtliche Formen, Vorrichtungen und Pressen neu spiegelbildlich aufbauen, was mit immensen Kosten verbunden ist! Soweit ich

weiß, wurde nur ein Exemplar gebaut und obwohl es viele Alltagsgegenstände und auch zum Beispiel Gitarren für Linkshänder gibt, ist hier kein Trend für die Zukunft zu erkennen. Es wirkt entweder eine große Trägheit des Faktischen oder Linkshänder kommen mit den herkömmlichen Flügeln gut zurecht!

Linkshänder-Flügel

Der erwähnte erschwerte Zugang mit der herkömmlichen Klaviatur zu verschiedenen Tonarten hat auch andere Geister aktiviert. Der Stuttgarter Klavierbauer Pfeiffer stellte im frühen 20. Jahrhundert **Transponierklaviere** her, bei denen man die Klaviatur im Verhältnis zu den Saiten verschieben konnte. Damit ließen sich Stücke in allen Tonarten spielen, ohne dabei die Spielweise verändern zu müssen. Auch hier verhinderte die fest gefügte Welt einen größeren Erfolg, denn die Komponisten haben ihre Stücke bewusst in einer bestimmten Tonart geschrieben und man müsste auf die Grundtonart C umschreiben, um sie dann mit dem Transponiermechanismus in die Originaltonart zu verschieben. Das brauchen gute Pianisten nicht und für die Anfänger sind anspruchsvolle Stücke vermutlich auch in C zu schwer! Allenfalls bei der Begleitung von einfachen Liedern durch ungeübte Klavierspieler könnte diese Erfindung von Nutzen sein.

Transponierklavier

Eine andere Idee ist ganz aktuell und steht am Anfang ihrer Entwicklung. Der französische Physiker Dr. Antoine Letessier-Selvon hat die Idee, den Impuls des Tastenanschlages mit Hilfe von linearen Servomotoren zu verstärken, so dass man mit einem nur schwachen Anschlag einen starken Ton erzielen kann. Er verspricht sich davon neue Möglichkeiten für behinderte Klavierspieler oder Kinder und auch neue Dimensionen der musikalischen Dynamik beim Klavierspiel. Man könnte dies ein „**Piano-Pedelec**“ nennen und über den praktischen Nutzen kann man erst sprechen, wenn die ersten dieser damit ausgerüsteten Instrumente verfügbar sind. Sicher ist aber, dass alle Klaviere und Flügel für menschliche Anwender ausgelegt sind und allzu kräftige Anschläge kein Mehr an Klang zeitigen, sondern nur die Saiten reißen lassen!

„piano-pedelec“: Dr. Antoine Letessier-Selvon will Grenzen von Fingerkraft und Flügelmechanik verschieben mit Hilfe von Linearmotoren von Faulhaber

HG: Ein Flügel braucht ja immer auch Platz, der sicher nicht überall wie gewünscht vorhanden war. Gibt es Entwicklungen oder Fantasien darin, die das berücksichtigten? Ich denke besonders an das Giraffenklavier.

US: Das **Giraffenklavier** ist eine längst veraltete Bauweise auf dem Weg vom Flügel zum aufrecht stehenden Klavier. Als Mitte des 19. Jahrhunderts aus dem höfischen Flügel das Klavier für das einfache Volk wurde, haben die Klavierbauer versucht, den sperrigen Flügel für die Wohnstuben der Bürger in eine kompaktere Form zu bringen. Da war eine der ersten Lösungen, den Flügel einfach hochkant an die Wand zu stellen und die Klaviatur vorne anzubringen. Als später die kreuzsaitigen Klaviere aufkamen, konnte man bei gleicher Saitenlänge die Gehäuse viel kürzer bauen und das Giraffenklavier verschwand. Es gab im 20. Jahrhundert noch vereinzelte Versuche, doch die kamen nie in eine Serienfertigung.

„Giraffenklavier“, war Anfang des 19. Jhds. in Gebrauch

HG: Welche Ideen gibt/gab es, um die Entwicklung am Klangkörper zu verändern? Ich denke an die Una Corda Pianos. Die Pianofortemanufaktur Sauter stellt als einziger Hersteller weltweit Mikroton-Klaviere her. Was ist dazu der gedankliche Ansatz?

US: Eine etwas abstrakte Form der Musik betreibt die **Mikroton**-Bewegung. Bereits Anfang des 20. Jahrhunderts entstand die 12-Ton-Musik, die sich, bei Auflösung der Tonarten, immer noch innerhalb unseres tonalen Systems bewegte. Die Mikroton-Künstler wollten dieses „Gefängnis“ verlassen, um in neue Welten vorzudringen. Einer der ersten Protagonisten war der Mexikaner Julian Carrillo, der bei unserer Pianofortemanufaktur Sauter solche Instrumente Ende der 1950er-Jahre für die Weltausstellung in Brüssel in Auftrag gab. Wir bauen heute noch regelmäßig Klaviere in Sechzehntel Tonintervallen und einem Tonumfang von einer Oktave, dazu braucht es 97 Tasten! Sauter ist weltweit der einzige Hersteller von **Mikroton-Klavieren**. Yamaha hat uns vor einigen Jahren gefragt, ob sie auch solche Instrumente bauen dürften. Obwohl wir zugestimmt haben, ließen sie uns später wissen, dass der Markt für den Aufwand zu klein wäre! Dennoch gibt es heute eine weltweite und sehr aktive Gruppe, die diese Musik betreiben und ich kann nur empfehlen, solch ein Konzert zu besuchen!

Mikrotonklavier (SAUTER): Projekt von Julián Carrillo, 1/16 Ton Klavier), ein Tonintervall hat 16 Zwischenstufen

Einen ganz anderen gedanklichen Ansatz hat das „**Una Corda Piano**“ von David Klavins. Sein Klavier hat, wie der Name schon vermuten lässt, nur eine Saite pro Taste. Deshalb besteht auch viel weniger Saitenzug und das Klavier kann ganz leicht und kompakt gebaut werden. Der Klang ist entsprechend verhalten, eher zart und brüchig – ähnlich dem der ersten Fortepianos von Cristofori oder Silbermann. Für viele Musiker ist der Klang der modernen Flügel und Klaviere zu hart, zu laut, zu gewaltig und zu weit weg vom zarten Klang der Instrumente, für die Mozart oder Beethoven ihre Werke komponiert haben. Es gibt auch Klavierpädagogen, die glauben, dass der kräftige Klang moderner Klaviere für das empfindliche Gehör von Kindern schädlich sei und sogar Gehörschäden verursachen könnten. Es gab in den letzten Jahren verschiedene Versuche, solche „gezähmten“ Klaviere auf den Markt zu bringen, aber die Erfolge waren sehr verhalten, unter anderem auch, weil ja Digitalpianos über einen Lautstärkeknopf verfügen, der dieses Problem schnell und einfach löst!

Una Corda Piano, David Klavins Manufaktura

HG: Kinder haben ja kleinere Hände und sie bespielen ja nicht die ganze Klaviatur. Gibt es Klaviere speziell für Kinder?

US: **Kinderklaviere** und Spielzeugklaviere gab es, seitdem es Klaviere gibt, aber in den letzten 20 Jahren verzeichnete man einen weltweiten kleinen Boom. Vor allem in Asien und merkwürdigerweise auch in Brasilien werden große Mengen davon hergestellt, die billigen Exemplare mit Klangstäben aus Metall wie beim Glockenspiel, aber auch ganz filigrane Miniflügel mit vollständiger echter Mechanik. Dennoch sind es aus der Sicht eines Klavierbauers eigentlich Klamotten und für die Kleinen eher eine Abschreckung, weil diese Dinger entweder immer verstimmt sind oder klappern wie Fisher-Price Babyspielzeug. Den pädagogischen Wert kann ich nicht einschätzen.

HG: Ich möchte auf das Thema der Optimierung der Klavier- und Flügelmechanik eingehen, die Repetitionstechnik ist für uns Pianisten ein großes Thema. Was gibt es dazu für Entwicklungen? Gibt es auch Ansätze, die versucht haben, die komplexe Mechanik bei Erhalt der Funktionen zu vereinfachen?

US: Die Entwicklung der Mechanik für aufrecht stehende Klaviere begann 1826 mit einer Entwicklung des Briten Robert Wornum, die die Voraussetzung für die weite Verbreitung der Klaviere in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts war. Doch sie hatte einen Mangel, denn der aufrecht stehende Hammerstiel konnte nicht durch die Gravitation in die Ausgangslage gebracht werden. Das hat zur Folge, dass der nächste Ton durch dieselbe Taste nicht zuverlässig erklang, wenn die Taste davor nicht vollständig in die Ruhestellung gebracht wurde, was beim flüssigen Spiel praktisch nicht möglich ist. Deshalb gab es zahlreiche Versuche, diesen Mangel zu beheben. Viele dieser Lösungen funktionierten sehr gut, waren aber sehr schwierig zu regulieren. Bis heute haben sich zwei Systeme erhalten, die **R2 (doppelte Repetition)** von Sauter, die nur mit einem zusätzlichen Bauteil auskommt und sehr zuverlässig funktioniert sowie ein System, das die Stoßzunge mit Hilfe von Magneten in die Ruhestellung bewegt. Letzteres funktioniert zwar auch gut, kann aber im Gegensatz zur R2 von Sauter nicht individuell eingestellt werden.

Doch manche Klavierbauer hatten nicht unbedingt das Ziel, die Klavier- oder Flügelmechanik weiter zu optimieren, sondern sie bei gleicher Funktion zu vereinfachen. Einer, dem dies eigentlich ganz gut gelang, ist der **Australier Ron Over**. Er bietet nicht nur diese Mechaniken an, sondern verkauft auch noch einen ganzen Flügel mit dieser Mechanik in seiner Heimat recht gut. Dennoch bleibt die Resonanz in den anderen Erdteilen sehr gering und es sind wohl die vielen tausend Klavierbauer auf der ganzen Welt, die nicht nochmal anfangen wollen, ihr Handwerk zu erlernen!

HG: Dann sind es in diesem Fall die Klavierbauer, also die eigenen Kollegen, die eine gut gelungene Entwicklung nicht wollen und damit stagnieren lassen. Darüber muss ich später noch nachdenken.

Bei einer BDK-Tagung im Kloster Banz 2013 habe ich Josef Meingast, des Erfinder der rotierenden Hammerstilrolle, persönlich kennen- und schätzen gelernt. Was ist das Besondere daran und kann sich diese Erfindung durchsetzen?

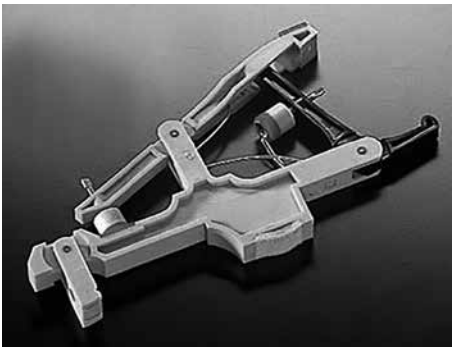
US: Ähnlich wie dem Australier Ron Over erging es der Erfindung der **rotierenden Hammerrolle von Josef Meingast** aus Bayern. Dabei waren es wohl die Pianisten, die nicht umlernen wollten, denn die traditionelle starre Hammerrolle erzeugt beim Anschlag einen gewissen Widerstand, den die Pianisten sozusagen als „Druckpunkt" wahrnehmen und der ihnen das Gefühl der besseren Kontrolle des Anschlags gibt. Bei der beweglichen Hammerrolle entfällt dieser und das wird von den allermeisten Pianisten als Nachteil empfunden. Ein klassisches Missverständnis zwischen Klavierbauern und Pianisten.

HG: Jetzt sind es wir Pianisten selbst, die eine geniale Entwicklung nicht erkennen oder gar (aus Unwissenheit) ablehnen. Unbedingt müssen wir uns mehr austauschen!

Was wird im Klavierbau mit neuen Materialien wie Carbon gemacht? Finden diese Einsatz in der Mechanik? Was sind die Vorteile von modernen Materialien im Klavierbau?

US: In diese Richtung gehen auch Bestrebungen von Herstellern von Klavier- und Flügelmechaniken, die hölzernen Spielwerke durch solche aus modernen Materialien zu ersetzen. Die Vorteile sind einleuchtend, denn diese sind weitgehend resistent gegen die negativen Auswirkungen der Schwankungen der relativen Luftfeuchtigkeit in den Jahreszeiten und in Regionen, die extrem trocken oder extrem feucht sind. Ungezählte Arbeitsstunden von Klavierbauern wären damit unnötig – mit allen Vor- und Nachteilen!

Den Anfang machte die Deutsche Klavierindustrie Ende der 1950er-Jahre, die Mechaniken aus **nylon-artigem Kunststoff** des Harmonika-Herstellers Hohner einbauten. Schnell war klar, dass es Probleme mit der Verleimung der hölzernen Hammerstiele gab und nur ein Jahrzehnt später begannen die Achsen zu klemmen, weil der Kunststoff die vernickelten Achsen angriff und die Drehbewegungen bremste. Es kam zu einem kollektiven Trauma und seither stehen „Plastik-Mechaniken" auf dem Index! Dennoch wagt der japanische Klavierhersteller Kawai den Einstieg in diese Technologie bis heute, doch es gibt noch etliche Teile aus Holz.



Kawai – Mechanik mit Carbon

Die pragmatischen Amerikaner gingen gleich aufs Ganze, die Firma Wessell, Nickel und Gross bietet Flügelmechaniken aus hochwertigem **Carbon**-Verbundstoff an, inklusive Hammerstiele aus hochstabilen Carbonröhren. Bei diesen Mechaniken könnte sich die überaus hohe Steifigkeit des Materials negativ auswirken, denn Mechaniken aus Holz reagieren im Anschlag etwas träger, weil sich die Energie des Anschlags zuerst in den Mechanikteilen speichert und sich dann explosionsartig entlädt, während die Carbonmechanik fast ohne diesen Effekt funktioniert. Dies haben extreme Slow-Motion-Aufnahmen des deutschen Klavierbaumeisters Jan Enzenauer eindrucksvoll gezeigt! Bisher gibt es noch keinen Klavier- und Flügelhersteller, der solche Mechaniken serienmäßig einbaut. Die Nachfrage von Seiten der Pianisten scheint nur gering zu sein, vielleicht, weil sie nicht gerne ihren Anschlag neu erarbeiten wollen?

HG: Fasse ich das zusammen, so gibt es viele Vorteile von modernen Materialien wie Carbon: Es ist leicht, gleichzeitig stabil und wetterbeständig. Der Nachteil ist die problematische Leimverbindung. Die Messungen von Jan Enzenauer belegen, dass die zeitliche Verzögerung zwischen Anschlag und Ton bei Carbon fehlt, was von Pianisten nicht gewohnt und damit größtenteils abgelehnt wird. Sind es hier erneut die Pianisten, die moderne Entwicklungen (aus Gewohnheit) ablehnen? Das muss uns zu denken geben!

Was gibt es noch an Neuerungen und Fantasien hinsichtlich Schwingungen, Klang- bzw. Luftaufbereiter im Klavierbau? Natürlich habe ich stets die Verbesserung an bestehenden Instrumenten und die Optimierung von der Flügelmechanik im Visier.

US: Für viele hochwertige Industrieerzeugnisse gibt es einen „After-Sales-Markt“, der Produkte oder Dienstleistungen anbietet, um diese noch weiter zu verbessern oder individuell anzupassen. So wie es zum Beispiel für Autos zahlreiche Tuning-Produkte gibt, findet man solche auch für Klaviere und Flü-

gel. Ein deutscher Klavierbauer zum Beispiel bietet an, das Schwingungsverhalten des Resonanzbodens zu optimieren, indem er verschiedene Gewichte an verschiedenen Stellen befestigt (**REE-Prinzip – Resonanzboden Energie Egalistor**). Dieses Verfahren wurde schon auf zahlreichen Fachkongressen vorgestellt und es wirkt beim ersten Hinhören verblüffend, nennt er sich auch „Klangflüsterer“ oder „Resonanzbodentherapeut“. Der Klang scheint irgendwie ausgeglichener, runder und weicher. Aber beim weiteren Hören und Spielen wird man auch wahrnehmen, dass die Dynamik und die Lebendigkeit des Klangbildes deutlich abgenommen hat, das liegt daran, dass der so beschwerte Resonanzboden Obertonreihen abschwächt.

REE©-Units in verschiedenen Größen. REE-Prinzip (Resonanzboden Energie Egalistor) – „Klangflüsterer“ oder „Resonanzbodentherapeut“. Verschiedene Gewichte, die ausschauen wie Türstopper in unterschiedlichen Größen, werden am Resonanzboden angebracht, um unregelmäßige Schwingungen auszugleichen.

In jüngerer Zeit tauchten in Frankreich und der Schweiz geheimnisvolle Geräte auf, die man aufs Klavier stellt und die angeblich die **Moleküle der Luft** elektrisch so ausrichten, dass sich die Wahrnehmung des Klanges verbessern soll. Der Klang würde voller und runder. Wir haben solche Geräte bei uns in der Fabrik ausprobiert und tatsächlich haben einige Mitarbeiter die beschriebenen Effekte gehört, die meisten aber nicht. Da es für diese Geräte weder eine technische Beschreibung gibt, noch eine Hersteller-Adresse erscheint, ist die gebotene Seriosität nicht sicher gegeben.

Weltweite Beachtung fand der Amerikaner **David Stanwood**, der an der Universität Boston Klavierbau lehrt. Er beschäftigt sich vor allem mit der Optimierung von Flügelmechaniken mit verblüffenden Ergebnissen. Die Grundidee seines „**Precision Touch Design**“ ist, alles, was zwischen der Taste und dem Hammerkopf beim Anschlag geschieht, völlig außer Acht zu lassen. Denn da können Achsen und Tasten scheuern, aber er nimmt sich nur den Hammerkopf vor und setzt kleine Gewichte aus Blei ein, bis jede Taste mit ganz genau demselben Niedergewicht gespielt werden kann. Das ist zugegebenermaßen etwas verkürzt dargestellt, aber es funktioniert sehr gut vor allem bei älteren Flügeln, bei denen eine gründliche Überholung zu teuer wäre und das nur mit ungewis-

sem Ausgang. Für Hersteller ist diese Methode nicht passend, da diese ja mit neuen Mechaniken arbeiten, die man auf herkömmliche Weise präzise regulieren kann.

David Stanwood: Piano action – Regulierung der Flügelmechanik/Pianomechanik. Durch „Rächen“ – Veränderung der Hebelverhältnisse (Touch Weight Metrology)

HG: Gibt es so etwas wie selbststimmende Klaviere durch eingebaute Temperaturregulierung? Was ist in der neueren Zeit die bislang größte klavierbauerische Revolution, die radikalste Neuerung am Klangkörper hinsichtlich Saiten-Zug-System im Gegensatz zum herkömmlichen Saiten-Druck-System? Und was ist daran so besonders?

US: Es gab gerade in der letzten Zeit zwei radikale Neuerungen auf dem Gebiet des Flügelbaus. Die eine ist das System des negativen Saitendrucks, das von dem Franzosen **Stephen Paulello** sowie vom Briten **Richard Dain** vorgestellt wurde. Beide arbeiten unabhängig voneinander und in der Tat unterscheiden sich diese Systeme etwas im Detail. Das Grundprinzip ist einfach: Alle Saiteninstrumente brauchen einen Resonanzboden, um eine gewisse Lautstärke zu erreichen. Damit aber die Saite ihre Schwingungen möglich verlustfrei auf den Resonanzboden ableiten kann, braucht man einen festen Kontakt zwischen Saite und Steg. Deshalb sind Resonanzböden gegenüber der Saite konvex gewölbt, um, ähnlich wie bei einem Ei, auch fragilen Körpern eine gewisse Stabilität zu geben. Dieses Prinzip sieht man deutlich bei Streichinstrumenten.

Der Nachteil dieser Bauweise liegt im Umstand, dass diese Wölbung ständig unter Druck steht und im Zeitablauf immer mehr nachgibt, bis der Resonanzboden flach ist und der Druck gegen Null geht. Dann erzeugt das Instrument zwar immer noch einen Klang, aber der ist sehr dünn und wenig dynamisch. Paulello und Dain stellen die Sache einfach auf den Kopf und verwenden völlig flache Resonanzböden und befestigen die darüber liegenden Saiten so auf dem Steg, dass die Saiten diesen nach oben ziehen, so dass eine Wölbung entsteht.

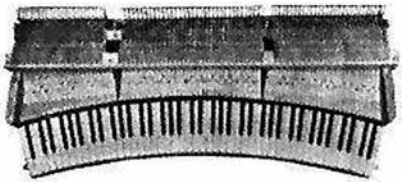
Dieses Prinzip ist nicht neu, man wendet das schon sehr lange an, zum Bei-

spiel bei Harfen. Da sind wir schon bei den möglichen Nachteilen dieses Prinzips: Wie man leicht hören kann, haben Harfen einen kurzen prägnanten Ton ohne langen Nachklang. Ich selbst habe den Eindruck, dass bei solchen Flügeln bei der Steigerung des Anschlags die Lautstärke zwar zunimmt, sich aber die Klangfarbe wenig ändert. Aber das muss jeder Pianist für sich entscheiden. Unbestritten sind die fast unbegrenzte Haltbarkeit des Klangkörpers und seine Unempfindlichkeit gegenüber Schwankungen der relativen Luftfeuchtigkeit! Dadurch ist auch die Stimmhaltung besser.

***HG**:* Daniel Barenboim ließ sich einen Flügel mit parallel bespannten Saiten anfertigen. Was hat dieser für Vorteile?

US: Der **geradsaitige bzw. parallel bespannte Flügel**, bei dem alle Saiten in Reih' und Glied parallel nebeneinander liegen, ist eine andere überraschende Neuerung, oder besser gesagt Renaissance. Der belgische Klavierbauer und Hersteller von historischen Tasteninstrumenten **Chris Maene** stellt solche Flügel her und er wurde durch den Dirigenten Daniel Barenboim allgemein bekannt. Dieses Prinzip war gebräuchlich bis etwa zur Mitte des 19. Jahrhunderts und wurde dann von den sogenannten kreuzsaitigen Klavieren und Flügeln abgelöst. Diese haben den Vorteil, dass man die Auflagepunkte physikalisch günstiger auf dem Resonanzboden verteilen kann. Es handelt sich hier aber sicher nicht um eine Trendwende im Flügelbau, sondern wir haben es mit einem bewussten technischen Rückschritt zu tun, der jedoch musikalisch interessant ist. Geradsaitige Flügel sind eine Reminiszenz an die Anfänge virtuoser Klaviermusik und verringern den Abstand der modernen Flügel zu den Meistern der Wiener Klassik und ihren zeitgenössischen Instrumenten.

Pedalflügel „Borgato". Ein Konzertflügel mit zusätzlicher Pedalklaviatur



Cludsam's Concave Keyboard, 1910

HG: Im Gegensatz dazu gibt es ja auch den **Pedalflügel**, einen Konzertflügel mit zusätzlicher Pedalklaviatur, der einer Kirchenorgel ähnlich kommt. Es gibt es schon länger Versuche mit **ergonomisch geformter Klaviatur**, die sich allerdings nie durchgesetzt haben. Auch in jüngster Zeit wird daran geforscht. Ebenso gibt es individuelle Anfertigungen von Flügeln, bei denen die Tasten etwas schmäler sind, was für kleinere Hände sicher von Vorteil sein kann. In der Praxis muss dieser Pianist dann immer mit seinem eigenen Flügel reisen.

Unsere Gesellschaft ist ja immer mehr visuell geprägt, dabei spielt sowohl das Design als auch die Gestaltung eine große Rolle. Wie reagiert der Klavierbau darauf?

US: Klaviere und Flügel sind zwar Musikinstrumente, aber aufgrund ihrer Größe können sie nach Gebrauch nicht einfach weggelegt werden, sie haben einen festen Platz im Haus. Deshalb haben die Klavierbauer aller Epochen einen Teil ihrer Kunst in der ansprechenden **Gestaltung der Instrumente** gesehen. Diese folgte natürlich dem Zeitgeist und so sieht man in Schlössern oder Museen sowohl schlichte elegante aber auch maßlos überfrachtete Gehäuse mit Engeln, frivolen Jagdszenen oder Löwentatzen. In unserer Zeit verloren die Klaviere und Flügel diese Extravaganzen, sie wurden äußerlich schlichter und es scheint, dass viele Klavierhersteller in dieser Hinsicht etwas nachlässiger geworden sind! Doch das stimmt nicht, denn Steinway hat immer wieder berühmte Architekten bemüht, Flügel zeitgenössisch zu gestalten, auch Bösendorfer stellte Flügel vor, die von Porsche- oder Audi-Designern entworfen wurde, Fazioli verpflichtete einen italienischen **Designer**, Schimmel arbeitete mit Luigi Collani und Pleyel mit verschiedenen französischen Gestaltern.

Design-Flügel

Eines aber haben alle diese Aktivitäten gemeinsam, sie sollten die Aufmerksamkeit der Medien erregen und nicht als ständiger Bestandteil des Programms dieser Hersteller gedacht. Eine Ausnahme macht der Pianoforteherstellerer Carl Sauter aus dem schwäbischen Spaichingen, der seit der Mitte der 1990er-Jahre mit dem **Möbeldesigner Peter Maly** aus Hamburg zusammenarbeitet und der bis heute zahlreiche Modelle gestaltet hat. Diese Modelle wurden nicht für Messen oder Ausstellungen geschaffen, sondern für die Wohnräume von Familien. Aber auch bei Digitalpianos sieht man mehr und mehr modern gestaltete Gehäuse, die den Markt beleben!

Design-Klavier von SAUTER

HG: Das Thema „Fantasien im Klavierbau“ ist unerschöpflich und wir können feststellen, dass der Fantasie keine Grenzen gesetzt sind. Was sich durchsetzt und was nicht, entscheiden Menschen: Sowohl die Klavierbauer als auch die Klavierlehrer und Pianisten. Wir haben anhand von Beispielen gesehen, dass es geniale Erfindungen gibt, die sowohl den Klavierbau als auch das Klavierspiel optimieren und verbessern mit Vorteilen, die es bislang noch nicht gab. Vorteile, die wir sogar haben wollen und brauchen! Doch in der Praxis des klavierspielenden Menschen haben diese so gut wie keine Chance. Das liegt m.E. daran, dass wir uns dafür nicht interessieren und es schlichtweg nicht wissen. Wir geben uns mit den Instrumenten zufrieden, wie wir sie vorfinden und wie sie eben sind. Ohne auch nur einmal nachzufragen.

In jedem Büro können die Mitarbeiter ihren Schreibtisch je nach Körpergröße einstellen. Völlig selbstverständlich. Wir, die Klavierlehrer und Pianisten, kommen nicht mal auf die Idee, die Klavierbauer dahingehend anzustoßen und ihnen unsere Bedürfnisse und Wünsche mitzuteilen. Bauen diese ja die Instrumente für uns! Also müssen wir mit ihnen kommunizieren! Allein die Tatsache, dass wir Menschen heute größer sind als noch vor 150 Jahren, die Instrumente jedoch in ihrer Höhe (meist) immer noch standardisiert sind, zwingt Personen mit einer Größe von 1,80 m und größer, unergonomisch am Klavier zu sitzen.

Auch die Pedale sollten ergonomischer gebaut sein, also etwas breiter (hüftbreit) angelegt werden. Kleinigkeiten, so wichtige und völlig unproblematische Dinge wie die Beinhöhe eines Flügels, können mit geringstem Aufwand verbessert werden. Dies sollte als Signal für Kooperation verstanden werden, die wir angehen sollten.

www.henriette-gaertner.com
www.sauter-pianos.de

Clemens Maria Kitschen

A E I O U – 5 struktuelle Ideen für musikalische Organisation am Klavier

In den folgenden Zeilen möchte ich eine Idee mit Ihnen teilen, die ich vor etwa einem Jahrzehnt hatte und die seitdem zum festen Bestandteil meines pädagogischen und künstlerischen Denkens wurde. Ich habe sie in vielen Unterrichtssituationen und in meiner künstlerischen Tätigkeit als Musikkabarettist weiterentwickeln können. Ich würde mich freuen, wenn für Sie, verehrte Kolleginnen und Kollegen die eine oder andere Anregung dabei wäre.

Annähernd jedes musikalische Phänomen lässt sich hiermit spielerisch variieren und bietet somit dem Hirn genug Anreize für eine eingehende Auseinandersetzung mit Improvisation, Klavier-Üben generell oder auch Komponieren.

Es geht mir um das Verhältnis beider Hände im Zusammenspiel. Die 5 Organisationsformen, die sich leicht mithilfe der Vokale **A, E, I, O** und **U** merken lassen, begreife ich als eine Art „Rezeptsammlung". Diese Rezepte sind jedoch nicht nach dem Motto „man nehme 53 Gramm Butter, 3 ½ Muskatnüsse, etc." aufzufassen, sondern sind eher so zu verstehen: „ein beliebiges Gemüse der Saison, einen kräftigen Spritzer Olivenöl, frische Gartenkräuter, wenn zur Hand". Sie sollen genug Platz lassen für Kreativität, eigene Variationsideen oder komplett neue Rezepturen. Ja, sie sollen ausdrücklich dazu ermuntern.

Mit anderen Worten:

„A E I O U" begreife ich als inspirierendes Gedanken-Spiel, das dem Pädagogen und dem Übenden Möglichkeiten aufzeigt, die er selbst verändern, weiterentwickeln und auf jede neue musikalische Situation zuschneiden kann.

Trotz alledem folgen nun ein paar Regeln, die meinen persönlichen Umgang mit dieser Idee im Klavierunterricht und beim Erarbeiten eigener Fertigkeiten verdeutlichen sollen. In *Abbildung 1* findet sich eine graphische Übersicht, die das Verständnis der nun folgenden Beschreibungen erleichtern soll. Im Anschluss daran folgen erläuternde Notenbeispiele, die nach Themen geordnet sind.

A: ANTWORT

Das erste „Rezept" ist so zu verstehen: eine Hand spielt ein Motiv oder eine kurze Passage, während die andere Hand pausiert. Daraufhin beantwortet die zweite Hand das Spiel der ersten mit einer kontrastierenden, einer variierenden oder auch nur wiederholenden Idee.

Wie in einer Dialogsituation werden die musikalischen Äußerungen getrennt voneinander und gleichzeitig aufeinander bezogen wahrgenommen.

E: ERGÄNZUNG

Die Ergänzung hat mit der Antwort gemeinsam, dass beide Hände nie gleichzeitig spielen. Der Unterschied ist jedoch, dass sie im Spielfluss des Zusammenspiels gemeinsam eine zusammenhängende Einheit bilden. Extrembeispiel: Jede Hand spielt im Wechsel mit der anderen nur jeweils einen Ton. Dabei bilden sie gemeinsam eine Melodie. Aber auch jede andere Form des fließenden Übergangs beider Hände kann hier gemeint sein.

I: IDENTISCHER RHYTHMUS

Hier ist die Regel ganz einfach: Beide Hände spielen rhythmisch exakt dasselbe. Dabei kann es sich um Unisono-Spiel handeln, muss es aber nicht. Es können parallele, entgegengesetzte, melodisch unabhängige Bewegungen oder auch die Kombination von Akkorden und Melodiespiel gemeint sein.

O: OSTINATO, PATTERN, PULS

Eine der beiden Hände spielt eine „ostinate“, also eine im Wortsinn „hartnäckige“, wiederkehrende Bewegung.

Man redet im Allgemeinen von rhythmischem, melodischem, oder harmonischem Ostinato, es geht also hier darum, eine gleichbleibende, „ostinate“ Komponente zu finden, die sich als Begleitgrundlage eignet.

Zum Thema „Hartnäckigkeit“ erlaube ich mir, Friedrich Wilhelm Nietzsche zu zitieren:

„Viele sind hartnäckig in Bezug auf den einmal eingeschlagenen Weg, wenige in Bezug auf das Ziel.“

Ist es also mein Ziel, eine vorgegebene Melodie zu begleiten, ergibt sich zwangsläufig aus der Idee des **Ostinato** das **Pattern**, eine mehr oder weniger gleichbleibende Spielfigur, die sich harmonisch anpasst, jedoch noch eine „ostinate“ Komponente erhält.

Ein uns allen bekanntes Beispiel als logische Weiterentwicklung des Ostinatos ist der Alberti-Bass.

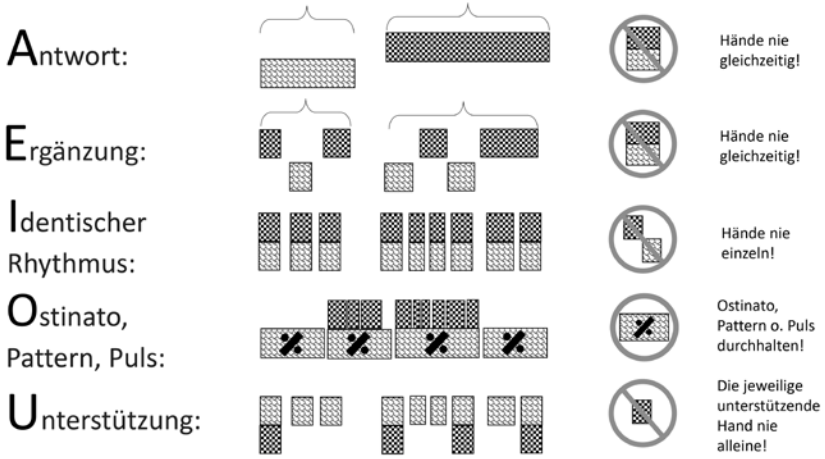
Ich halte es also in diesem Falle mit Nietzsche und fasse unter die Kategorie O den klassischen **Ostinato**-Begriff als auch das damit verwandte **Pattern**, die sich der jeweiligen harmonischen Situation anpassen (Alberti-Bass) oder einen durchgängigen **Puls**, der sich zwar auch in der Wahl der Töne der jeweiligen Harmonie anpassen kann, dies jedoch in variablerer Form. Beispiel: Walking Bass.

U: UNTERSTÜTZUNG

Die Regel: Während eine Hand eine musikalische Idee ausführt, wird sie von der anderen unterstützt, indem diese einzelne Akzente setzt oder in kurzen Passagen im selben Rhythmus der führenden Hand spielt. Zu beachten ist, dass die unterstützende Hand nie alleine spielt. Die unterstützte Hand kann alleine, oder zusammen mit der anderen Hand agieren.

Regelmäßige Taktbetonungen, aber auch unregelmäßige, an der Melodie orientierte Akzente (Spitzentöne, Hemiolen-Betonungen, Phrasenanfänge oder -enden) können mit Hilfe der Unterstützung eine deutlichere Wirkung entfalten.

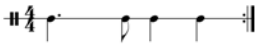
Ein uns allen vertrautes Beispiel, welches dieses Prinzip hervorragend verdeutlicht ist Schumanns „Wilder Reiter“. Hier spielt zunächst die rechte Hand eine Achtelkette, währen die linke Hand in Akkorden Taktschwerpunkte, Harmoniewechsel und Spitzentöne „unterstützt“. Die Funktion der Hände kehrt sich dann im B-Teil um.



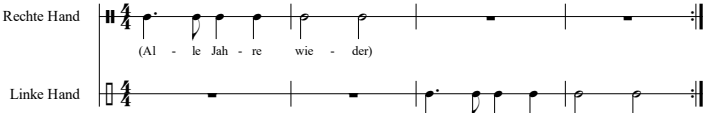
Um die konkrete Umsetzung in der Praxis zu verdeutlichen, folgen nun Beispiele zu den Themenbereichen **Rhythmik, Improvisation, Technik, Werkstudium** und **Arrangement**, die jeweils alle fünf Organisationsformen beinhalten.

Rhythmik

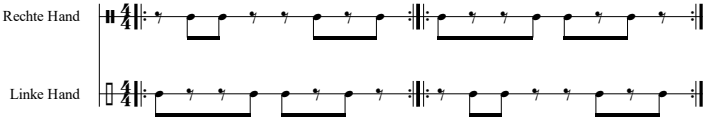
Ein rhythmisches Pattern, wie im folgenden Falle das Habanera-Pattern eignet sich als Übung zum Klopfen auf die Oberschenkel, oder auch als Partner-Klatsch-Übung und lässt sich auf diese Art und Weise gut verinnerlichen.



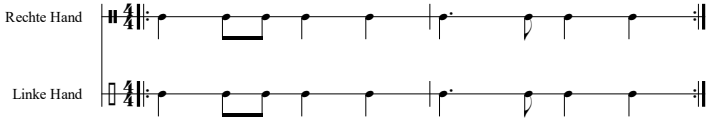
Antwort:
Als „Anker“ für einen Rhythmus eignet sich am besten ein allseits bekanntes Lied, dessen markante Zeile im Wechsel beider Hände geklopft wird:



Ergänzung:
Eine Hand klopft den Habanera-Rhythmus, die andere ergänzt die „fehlenden“ Stellen im Takt, so dass sich eine durchgehende Achtelkette dabei ergibt. Das laute Zählen der Achtel hilft dabei zusätzlich, den Rhythmus zu verstehen.

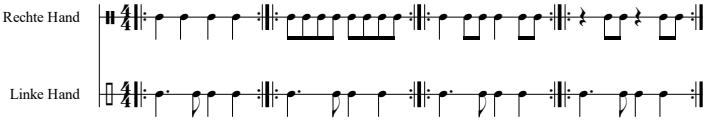


Identischer Rhythmus:
Hier wechseln wir den Habanera-Rhythmus im Wechsel mit dem etwas leichteren Rhythmus im ersten Takt ab. Das hilft dabei, die vollen Taktzeiten beim Klatschen zu erspüren.

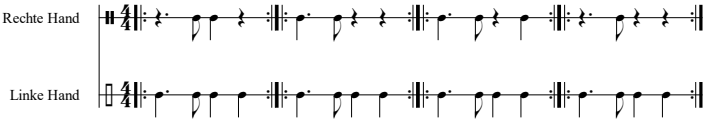


Ostinato, Pattern, Puls:
Da die Habanera im Allgemeinen als Begleitfigur fungiert, ist es unser Ziel, sie als rhythmisch-ostinate Grundlage zu etablieren.

Dafür wird sie mit anderen rhythmischen Figuren kombiniert, die sich im Schwierigkeitsgrad langsam aber stetig steigern. Diese Form des Übens eignet sich auch für die melodische Improvisation über ein Ostinato, ein Pattern oder einen Puls.



Unterstützung:
Hat sich die Habanera einmal im Unterbewusstsein „abgesichert“, können wir sie nutzen und von ihr ausgehend andere rhythmische Figuren und Phänomene ableiten, die sich daraus ergeben, dass wir einzelne Notenwerte durch Pausen ersetzen. In diesem Falle ist die rechte Hand die unterstützende.

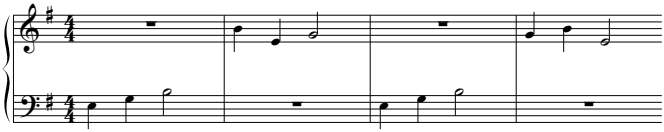


Improvisation

Im folgende Übung dient der improvisatorischen Annäherung an einen e-Moll-Dreiklang.

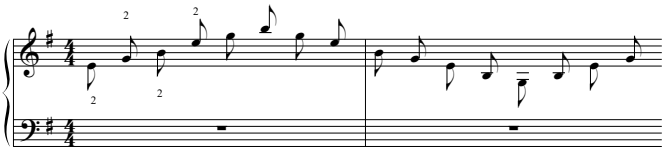
Antwort:

Aufgabe ist es, ein kurzes Musikstück aus Permutationen eines Dreiklangs zu improvisieren. Dabei müssen alle Dreiklangstöne erklingen, jedoch in einer beliebigen Reihenfolge. Für Anfänger in der Improvisation macht es Sinn, die Rhythmik zunächst nicht zu ändern. Der/die Improvisierende entscheidet spontan, wann das Stück zu Ende ist und kann dies mit einem simultan gespielten Dreiklang markieren.



Ergänzung:

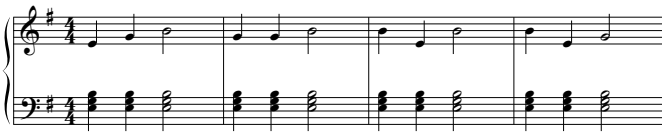
Die Hände spielen abwechselnd mit jeweils nur einem Finger und ergänzen sich zu einer flüssigen Achtelkette. Diese Spielweise nenne ich die „Lionel-Hampton-Technik“, da der Vibraphonist auf diese Art seine Spielweise auf das Klavier übertragen hat. Entsprechende Youtube-Videos, die das belegen, kann ich nur empfehlen.



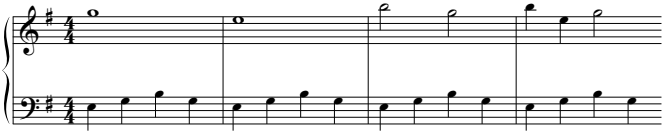
Identischer Rhythmus:

Die linke Hand spielt im Rhythmus der rechten einen Simultan-Dreiklang, während die rechte Dreiklangstöne in beliebiger Reihenfolge spielt.

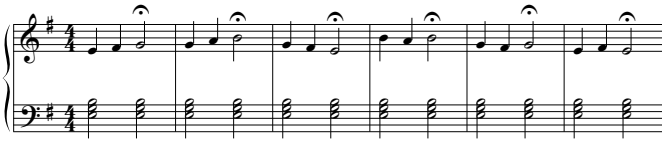
Im Gegensatz zu Permutationen, bei denen ja jeder Ton des Dreiklangs einmal vorkommen muss, können bei dieser Improvisation Töne auch mehrfach im Takt vorkommen. Zunächst sollte jedoch die Rhythmik beibehalten werden.



Ostinato, Pattern oder Puls:
Die linke Hand spielt eine Dreiklangs-Begleitung, während die rechte aus Dreiklangs-Tönen in wechselnden Notenwerten eine Melodie spielt.



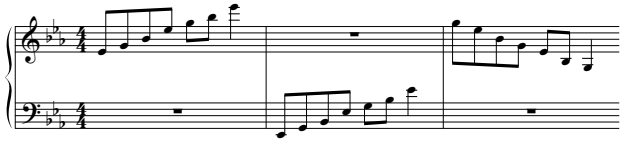
Unterstützung:
Die neu eingeführten melodischen Elemente Durchgangsnote und Wechselnote werden hier erfahrbar gemacht, indem die unterstützende Stimme immer auf dem Akkordton landet. Hier geht es um ein rhythmisch etwas freieres Konzept, das dem Ostinato nicht fern ist, jedoch aus einer anderen Motivation heraus zu begreifen ist.



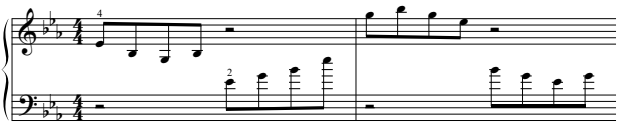
Die oben aufgeführten Beispiele lassen sich auch hervorragend auf das improvisatorische Erarbeiten von Harmonieschemen übertragen.

Technik
Bei den folgenden fünf Beispielen handelt es sich um fortgeschrittene improvisatorische Übungen zum Es-dur-Dreiklang. Hier sollte der Arpeggien-Standardfingersatz durchgehend beachtet werden, da ich ihn als Teil des Lernziels betrachte.

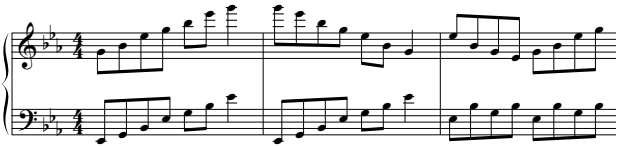
Antwort: Nach einer festgelegten Rhythmik wechseln sich die Hände im Arpeggio-Spiel ab. Dabei kann von wechselnden Starttönen entweder aufwärts oder abwärts gespielt werden.



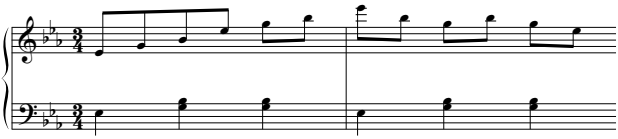
Ergänzung: Die Hände spielen jeweils 4 Töne im Wechsel und bilden damit gemeinsam eine Achtelkette.



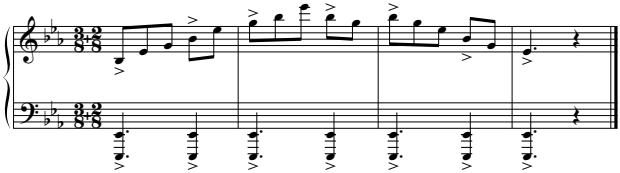
Identischer Rhythmus: Es kann, muss aber kein Unisono sein. Es sind auch Gegenbewegungen und unterschiedliche Starttöne möglich.



Ostinato, Pattern, Puls:
Eine einfache Walzerbegleitung in der linken Hand, die rechte Hand spielt das Arpeggio mit beliebigen Richtungswechseln. Nach ein wenig Übung werden auch andere Notenwerte in die Melodie mit einbezogen.



Unterstützung:
Die Betonungen eines ungeraden Taktes lassen sich mithilfe der Unterstützung besser erfahrbar machen.

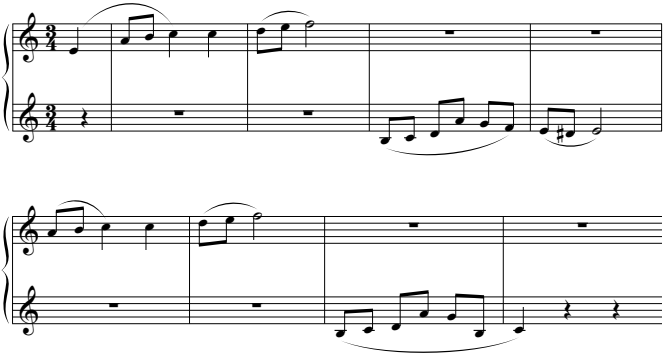


Werkstudium
Es folgt ein Beispiel für das (auswendige) Erarbeiten von Klavierliteratur, in diesem Falle des Walzers a-Moll von Chopin, KK IV-b Nr.11.

Die **Antwort**-Übung, hier das Aufteilen der melodischen Phrasen auf linke und rechte Hand, kann damit verbunden werden, die Schülerinnen an Aspekte der formalen Gestaltung heranzuführen.

Die Form **a b a' b'** lässt sich hier spielerisch leichter erfahren. Meine Erfahrung im Unterricht hat mir gezeigt, dass es an diesem Beispiel durch die

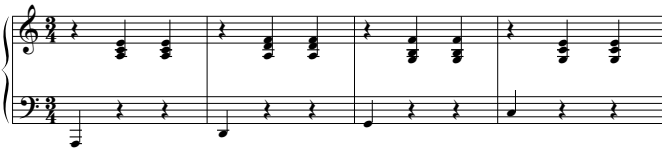
Aufteilung auf beide Hände leichter fällt, die Melodie auswendig zu lernen, da sich die Melodiephrasen der jeweiligen Hand stark ähneln.



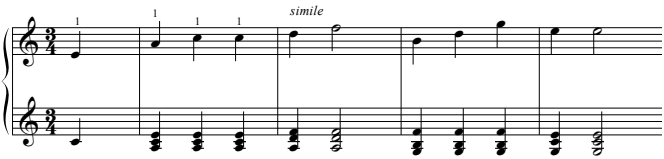
Die **Ergänzungs**-Übung teilt das Begleitmuster der linken Hand auf beide Hände auf. So kann mithilfe der linken Hand der Quintfall (in diesem Falle die steigenden Quarten) wahrgenommen werden, während die rechte Hand für die Akkordgriffe zuständig ist.

Das Betonen des Taktanfangs ist hier motorisch leichter zu bewältigen und erleichtert somit das Abspeichern der erforderlichen Klangvorstellung.

Hier kann das vorhandene Wissen der Schülerinnen über Dreiklänge, Umkehrungen, Dominantseptakkorde und deren Einbindung in das Kadenzen-Spiel erweitert bzw. vertieft und gleichzeitig eine wichtige Merkhilfe zum Erlernen des Stückes gegeben werden.

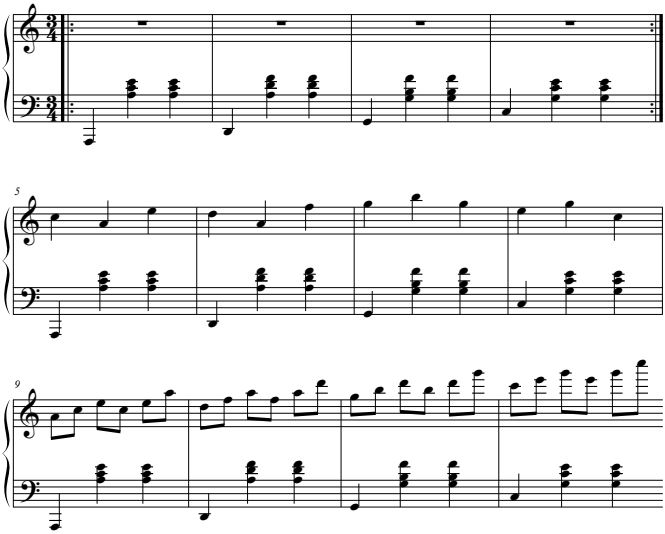


Die Übung zum **Identischen Rhythmus**, welche natürlich ganz leicht aus einem Unisono-Spiel der Melodiestimme bestehen könnte, kann aber auch, wie im folgenden Beispiel, im Spiel von einer auf Dreiklangstöne reduzierten Melodie und gleichzeitig begleitenden Akkorden bestehen.

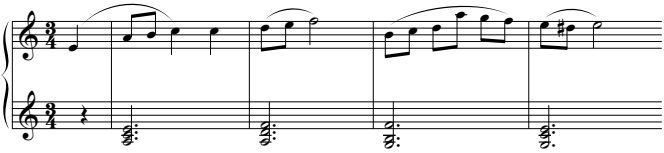


Als **Ostinato bzw. Pattern** begreife ich hier die Begleitung der ersten vier Takte (harmonisch-rhythmisches Ostinato), die zu einer Improvisationsübung mit Dreiklängen werden kann. Ich beginne bei der Improvisation in der rechten

Hand mit der Grundstellung, da diese hilft, die Harmonik besser zu verinnerlichen. Permutationen, Umkehrungen und rhythmische Varianten lassen je nach improvisatorischem Stand des Schülers unterschiedliche Niveaus dieser Übung zu.



Die **Unterstützungs**-Übung könnte sich so gestalten, dass die linke Hand einfach den Taktanfang spielt. Hierbei kann dieser ähnlich wie bei der Ergänzungsübung (siehe oben) besser verinnerlicht werden. Da die linke Hand hier durch den Verzicht auf Sprünge vereinfacht worden ist, macht es Sinn, diese Übung vor die Ostinato-Übung zu setzen. Überhaupt fordert die A E I O U – Idee keine zwingende Reihenfolge, was ihre Anwendung anbelangt, ja auch die Vollständigkeit aller fünf Spielstrukturen, die ich für mich selber gerne als Herausforderung sehe, ist nicht vonnöten. Schließlich soll **A E I O U** uns inspirieren und nicht einengen.



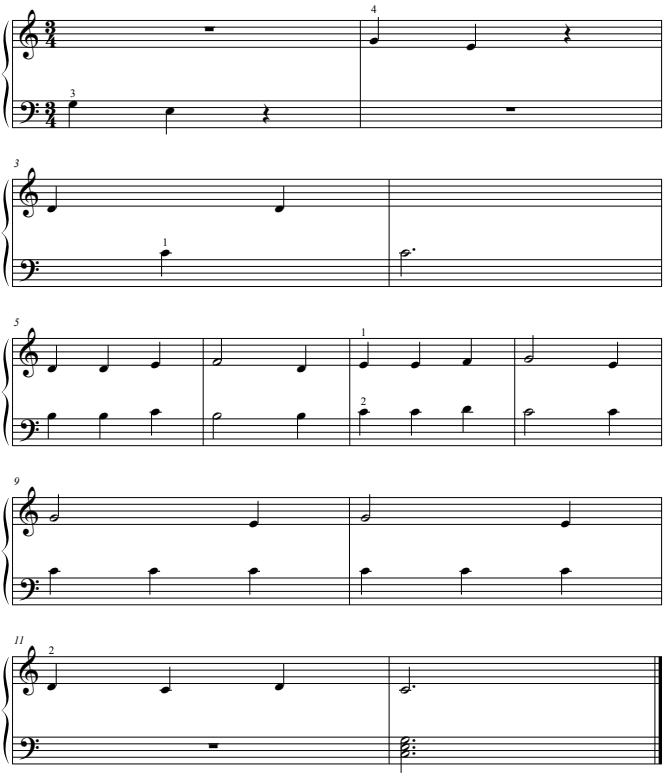
Arrangement

Das folgende, sehr einfache Volkslied-Arrangement lässt sich – mit oder ohne Noten – mit Schülern erarbeiten, um ein breites Bewegungsrepertoire zu fördern und zu einem fantasievollen Umgang mit musikalischem Material anzuregen.

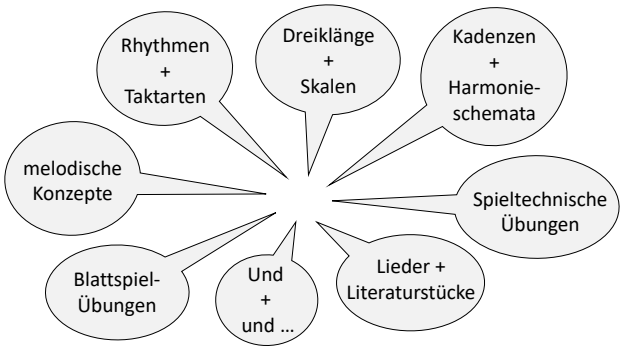
Mit jeder Zeile wechselt das Spielmodell:

Kuckuck, Kuckuck

Bearb.:
C. M. Kitschen



Zusammenfassung
Das Ziel von A E I O U ist die Erweiterung der Variationsbreite zum phantasievollen Umgang mit pianistischen und allgemein-musikalischen Phänomenen und Inhalten wie z. Bsp.:



Ich hoffe, dass ich Ihnen, liebe Kolleginnen und Kollegen inspirierende Anreize mit auf den Weg geben konnte und wünsche viel Spaß an der Auseinandersetzung mit A E I O U.

Renate Reitinger

Für Hund und Katz ist auch noch Platz!?

Tiere in Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien für den Klavierunterricht. Eine lern- und entwicklungspsychologische Umschau.

Der Titel „Für Hund und Katz ist auch noch Platz“ ist ein Plagiat. Das gleichnamige Buch von Julia Donaldson und Axel Scheffler findet sich landauf, landab in den Kinderzimmern: Die Protagonistin der Geschichte, eine Hexe, nimmt zu viele Tiere auf ihrem fliegenden Besen mit, so dass der Besen im Flug zerbricht und sie nach der Bruchlandung in die Fänge eines gefährlichen Drachen gerät, vor dem sie wiederum die Tiere gemeinschaftlich retten. So wie in der hier skizzierten Geschichte, kann man auch hinsichtlich des Klavierunterrichts und seiner Materialien fragen, welche Rolle Tiere darin spielen: Sind sie nur (verkaufsfördernder) „Ballast“ oder spielen sie eine relevante Rolle im Lernprozess?

Im Jahr 2003 hat Barbara Busch bereits in ihrem Artikel „Von musikalischen Mäusen, Bären und Hasen“ konstatiert, dass Tiere zunehmend die Instrumentalschulen für den Anfangsunterricht bevölkern und die Frage gestellt, welche Funktion den Tieren hier zukommt (Busch 2003 und 2008). Und Ulrich Mahlert überlegte unter kommunikationspsychologischen Aspekten, inwiefern Instrumentalschulen mit ihren unterschiedlichen Sprechweisen in die Interaktion zwischen Lehrkraft und Lernenden eingreifen können (Mahlert 2008). Anna Catharina Nimczik wiederum stellt die Verwendung von Tierbildern im konkreten und übertragenen Sinne in ihren Möglichkeiten für den Instrumentalunterricht insgesamt positiv heraus: Das kindliche Interesse an Tieren „lässt sich gewinnbringend für den Instrumentalunterricht nutzen […] Das Thema Tiere setzt Impulse für Improvisationen und spielerische Übungen. So werden gleichzeitig das Gehör, die musikalische Vorstellungskraft und die technischen Fertigkeiten auf dem Instrument geschult.“ (Nimczik 2014, 27). Zu einer kritischen Sicht auf die musikpädagogischen Implikationen des Mensch-Tier-Verhältnisses inspiriert in jüngerer Zeit die Forschungsdisziplin der Human-Animal Studies, indem sie die kulturellen Prägungen des Mensch-Tier-Verhältnisses untersucht und systematisch hinterfragt (Kompatscher et al. 2017).

An die Überlegungen der Vorgenannten anknüpfend, sollen hier folgende Fragen fokussiert werden und anhand einiger Beispiele und möglicherweise dahinter liegender Denkmodelle diskutiert werden: In welcher Form erscheinen Tiere in Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien? Welche Erklärungsansätze gibt es hierfür? Welche Funktion können Sie im Lernprozess übernehmen? Welche (kritischen) Schlussfolgerungen sind zu ziehen?

Erscheinungsweisen von Tieren in Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien

Unternimmt man eine Sichtung einschlägiger Lehrwerke und zahlreicher Unterrichtsmaterialien für den Klavierunterricht, findet man Tiere in den unterschiedlichsten Erscheinungsweisen vor. Auch in der Unterrichtssituation selbst gibt es – inspiriert vom Lehrwerk oder auch unabhängig davon – zahlreiche Bezugnahmen, so werden etwa Vergleiche von Spielbewegungen mit Bewegungsmustern von Tieren gezogen oder typische Eigenschaften von Tieren werden als assoziative Klanggestaltungsimpulse für Improvisationen angeboten etc.

Bei der Recherche hat es sich als nahezu unmöglich erwiesen, Materialien zu finden, die komplett ohne Bezug zu Tieren auskommen. Selbst in den älteren Schulwerken, die weitgehend frei von Illustrationen in überwiegend schwarz-weißem Notendruck gestaltet sind, trifft man auf das ein oder andere von Tieren handelnde Kinder- oder Volkslied, etwa dieses – etwas makabre – Beispiel aus Willy Schneiders Klavierfibel:

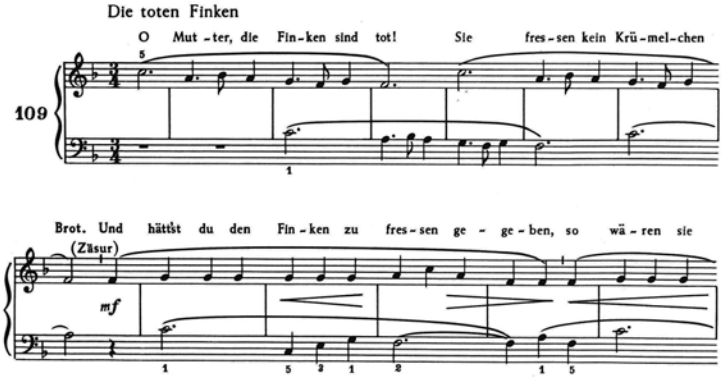


Abb. 1: Die toten Finken, Takt 1–12 (Schneider 1960, 34)

Typisch in den aktuelleren Materialien für den Klavierunterricht sind folgende Bezugnahmen zu Tieren:

Tiere treten als Namensgeber für Schulwerke und Unterrichtsmaterialien auf:
Bekannte Beispiele sind die Publikationen „Klavierspielen mit der Maus“ (Schwedhelm/Kretzmann 1996) oder „Das Tastenkrokodil“ (Haas/Salzbrunn 1988).

Eine Tierfigur begleitet durch das gesamte Spielheft:
Dies ist z. B. der Fall in „Musik wird lebendig. Klavierschule für Kinder Bd. 1. Rico lernt Klavier“ (Noona/Noona 1989), in der der Rabe Rico das Kla-

vierspielen erlernt. In Hans Günter Heumanns Lehrwerk „Piano Junior. Die kreative und interaktive Klavierschule für Kinder“ wird die Hauptfigur des Roboters PJ von einem Hund namens Mozart begleitet (Heumann 2018).

Bilder von Tieren zieren den Einband oder illustrieren die Stücke:
Selbst in der sonst recht nüchtern gestalteten „Russischen Klavierschule“ findet sich auf den Einbänden ein Bild von einem Bären auf dem Klavierhocker mit einem Bärenkind auf dem Schoß (Nikolajew 1999). Ein dagegen recht aufwändig und mit vielen Tierbezügen illustriertes Unterrichtsmaterial ist die „Europäische Klavierschule“. Hier ist jedes Stück mit einer bunt und detailliert dargestellten Szene angereichert (Emonts/Hoyer 1992).

Tiere treten als Namensgeber für Musikstücke oder als Thema von Liedern auf:
Quer durch alle Lehrmaterialien finden sich unzählige Beispiele neu komponierter Tier-Stücke oder tradierter und arrangierter Tier-Lieder. Hier stellvertretend zwei Beispiele aus der Klavierschule „123 Klavier. Klavierschule für 2-8 Hände“ (Wohlwender/Ehrenpreis 1995, Wohlwender/Ehrenpreis 1997):

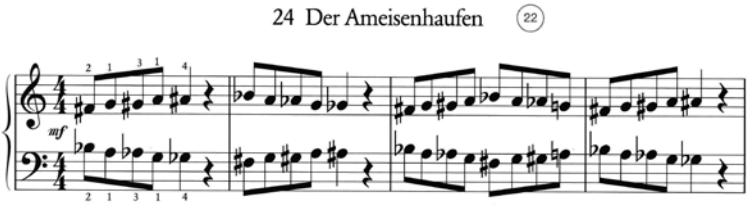


Abb. 2: Ameisenhaufen, Takt 1–4 (Wohlwender/Ehrenpreis 1995, 40)

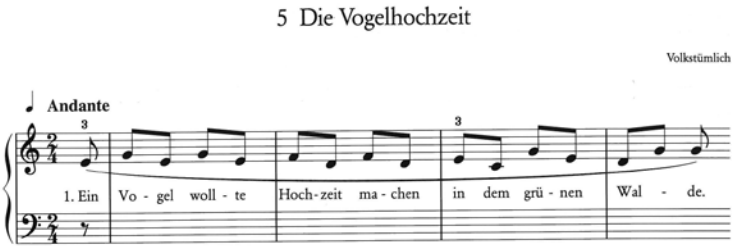


Abb. 3: Die Vogelhochzeit, Takt 1–4 (Wohlwender/Ehrenpreis 1997, 12)

Darüber hinaus existieren ganze *Stückesammlungen und Spielhefte zu Tierthemen* mit programmatischen Titeln wie „Tierisch klavierisch. Pianimals in motion“ (Groß 2010), „Maulwurf und Co.“ (Simoni 2008), „The Zoo“ (Scott 1983) oder auch „Schluckauf oder wie die Heuschrecke Klavier spielen lernte“ (Schwabe 2002).

Es lässt sich konstatieren, dass es vielfältige Tierbezüge in den Unterrichtsmaterialien für den Klavierunterricht gibt, tendenziell umso mehr, je jünger die Zielgruppe und je aktueller die Veröffentlichung ist. Beim Verlag Sikorski gibt es derzeit eine ganze Reihe von Kinderalben, deren Cover bunte Tiere – etwa ein Fisch, ein Tiger, eine Giraffe oder Katze – zieren, die quasi metamoph mit der Klaviertastatur verschmelzen, während die darin enthaltenen Stücke nur ganz vereinzelt überhaupt inhaltlichen Bezug zu Tierthemen aufweisen. Tiere werden hier aber augenscheinlich eng mit dem Thema Kindheit assoziiert, wofür es auch theoretische und empirische Belege gibt (s. u.).

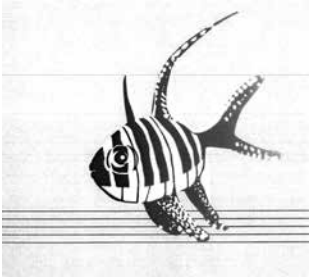


Abb. 4: Umschlaggestaltung zu Aram Chatschaturjan: Bilder der Kindheit. (Sikorski 2144)

Anhand einiger ausgewählter, im weiteren Sinne entwicklungs- und lernpsychologischer Denkmodelle sollen nun Begründungsansätze für die vielfältigen Bezugnahmen zu Tieren in der Unterrichtsliteratur skizziert und ihre möglichen Funktionen beleuchtet werden.

Biophilie-Hypothese als evolutionärer Ausgangspunkt

Der Biophilie-Hypothese liegt zunächst die Annahme zugrunde, dass Menschen eine angeborene Affinität zu allem Lebendigen, zur Natur und zur Vielfalt von Lebewesen haben. Sie besagt, „dass der Mensch über Millionen von Jahren hinweg eine biologisch begründete Verbundenheit mit der Natur und eine Bezogenheit zu all jenen in ihr beheimateten Lebewesen ausbildete, die ihn im Laufe seines evolutionären Entwicklungsprozesses geprägt und beeinflusst haben“ (Vernooij/Schneider 2010, 4). Die Biophilie, also die Vorliebe für das Natürliche, Naturgemäße, hat sich im Lauf der menschlichen Stammesgeschichte entwickelt und beschränkt sich nicht nur auf ein ausgeprägtes Interesse an allen mit der Natur verbundenen Phänomenen, sondern bedeutet auch, dass Menschen aus ihrer psychosozialen Veranlagung heraus schon vor langer Zeit Beziehungen insbesondere zum gejagten Wild aufbauten und es zähmten. Ausgangspunkte für diese angeborene Neigung, sich mit der belebten und unbeleb-

ten Natur in Verbindung zu bringen, sind etwa Verwandtschaft, Neugier, aber auch Angst oder Ausbeutung. Zwar spielt die Liebe zum Leben eine zentrale Rolle, jedoch lässt sich Biophilie allgemeiner als „physische, emotionale und kognitive Hinwendung zu Leben und Natur“ beschreiben, „die für die Entwicklung der Person eine weitreichende Bedeutung hat“ (Vernooij/Schneider 2010, 5). Evolutionär erfüllen Tiere für den Menschen eine wichtige Orientierungsfunktion, sie sind nicht nur Nahrungsquelle, sondern nehmen die Rolle des Gefährten ein bzw. sind dank ihrer sensiblen Sinnesausstattung in der Lage, vor Gefahren und Umweltveränderungen zu warnen und zu retten. „Tiere sind […] evolutionär bedeutsam gewordene Beziehungs-‚Objekte‘ in einem System oder besser: in einem Gefüge der ständigen Transaktionen, das individuelles Leben erst ermöglicht“ (Olbrich 2003, 73).

Gerade Kinder zeigen unabhängig vom kulturellen Hintergrund Tieren gegenüber eine besondere Aufmerksamkeit. Dies äußert sich etwa darin, dass sie direkt auf Tiere reagieren und schon ab dem zweiten Lebensjahr damit beginnen, Tierlaute nachzuahmen und zwischen verschiedenen Tieren zu unterscheiden. Diese und ähnliche kindliche Reaktions- und Verhaltensmuster lassen also eine emotionale Verbindung im Sinne der Biophilie-Hypothese vermuten: Kinder „werden mit einer natürlichen Sympathie für Tiere geboren“ (Krowatschek 2011, 40). Tatsächlich dient die Biophilie-Hypothese oft als Erklärungsbasis für die wohltuenden Effekte von Beziehungen zu (Heim-)Tieren. Allerdings fehlt es noch an weiteren empirischen Belegen, um ihre Existenz eindeutig zu belegen, insbesondere hinsichtlich der Frage der genetischen Verankerung (Turner 2003, 381).

Diese Verbundenheit und das Sich-hingezogen-fühlen zur Natur und ihren Lebewesen ist vielleicht auch ein Erklärungsansatz dafür, dass sich Komponisten seit Jahrhunderten von Tieren inspirieren lassen: Man denke etwa an Rimski-Korsakows *Hummelflug*, Saint-Saëns *Karneval der Tiere* oder Rossinis *Katzenduett*.

Du-Evidenz und Anthropomorphisierungstendenz

Die sog. Du-Evidenz stellt neben der Biophilie-Hypothese ein weiteres theoretisches Konzept dar, um die Beziehung zwischen Mensch und Tier zu erklären. Der Begriff Du-Evidenz geht auf den Psychologen Karl Bühler zurück, der ihn 1922 in Bezug auf zwischenmenschliche Beziehungen konzipierte. Er beschreibt die Fähigkeit und das Bewusstsein eines Menschen, eine andere Person als Individuum, als „Du“ wahrzunehmen und zu respektieren (Vernooij/Schneider 2010, 7). Später wurde die Du-Evidenz auf die Mensch-Tier-Beziehung übertragen und entsprechend erweitert um die Annahme, dass der Mensch nicht nur die Fähigkeit habe, Menschen als Du wahrzunehmen, sondern auch Tiere,

und somit eine Beziehung zu ihnen eingehen kann (Wohlfarth et al. 2013). „Mit Du-Evidenz bezeichnet man die Annahme, dass zwischen Menschen und höheren Tieren Beziehungen möglich sind, die denen entsprechen, die Menschen unter sich beziehungsweise Tiere unter sich kennen“ (Greiffenhagen/Buck-Werner 2012, 22).

Voraussetzung für die Entstehung von Du-Evidenz sind Gemeinsamkeiten bzw. Ähnlichkeiten in der Körpersprache, in den Empfindungen, Absichten und Bedürfnissen. Durch sie kann eine gemeinsame Basis entstehen, auf der man sich gegenseitig als „Du“ wahrnehmen und zueinander in Beziehung treten kann. Aus diesem Grund sind es vor allem sozial lebende Tiere, wie z. B. Hunde oder Pferde, mit denen Menschen eine Du-Beziehung eingehen, da sie vergleichbare Bedürfnisse auf sozialer und emotionaler Ebene haben und eine ähnliche Körpersprache und ähnliche Ausdrucksformen aufweisen (Vernooij/Schneider 2010, 8). Gerade in der sozialen Interaktion gibt es viele Formen, wie z. B. Rituale zur Begrüßung oder Angstsignale, die dem Ausdruck des Menschen ähneln und somit nachvollziehbar sind (Greiffenhagen/Buck-Werner 2012, 25). In der Mehrzahl der Fälle geht die Initiative für die Du-Evidenz vom Menschen aus. Dabei ist es unerheblich, ob das Tier diese erwidert oder ob die Du-Erfahrung einen einseitigen Charakter annimmt (Greiffenhagen/Buck-Werner 2012, 22f.). Von Bedeutung ist allein „die subjektive Gewissheit, es handele sich bei einer solchen Beziehung um Partnerschaft“ (Greiffenhagen/Buck-Werner 2012, 23). So wird die Du-Evidenz nicht so sehr auf kognitiver Ebene wirksam, sondern drückt sich vielmehr in subjektiven Erlebnissen und Gefühlen, also auf sozial-emotionaler Ebene aus. Im menschlichen Verhalten drückt sich die Du-Evidenz über die sog. Anthropomorphisierung, also Vermenschlichung von Tieren, aus. Diese zeigt sich zum Beispiel darin, dass wir Tieren Namen geben oder mit ihnen sprechen, ihren Tod betrauern etc. Auch in den Unterrichtsmaterialien finden sich unzählige Beispiele für anthropomorphe Darstellungen, in denen Tiere auf zwei Beinen laufen, menschliche Tätigkeiten ausüben oder ihnen personale Eigenschaften und Qualitäten zugeschrieben werden, so etwa in folgender Illustration von Julia Ginsbach:

Abb. 5: Illustration zu einer Allemande von J. H. Schein (Wohlwender/Ehrenpreis 1997, 53)

Tiere als „sichere“ Bindungsfiguren

Die Bindungstheorie zählt zu den empirisch am besten fundierten Theorien zur psychischen Entwicklung des Menschen. Sie postuliert die genetische Veranlagung von Kindern, Bindungen zu (in der Regel kompetenteren) Bezugspersonen aufzubauen, um das eigene Überleben zu sichern. Grundlage der Bindungstheorie bilden u. a. die Arbeiten des Psychoanalytikers John Bowlby und der Entwicklungspsychologin Mary Ainsworth (vgl. Grossmann/Grossmann 2015 für einen Überblick).

Während die Biophilie-Hypothese die Beziehung zwischen Mensch und Tier mit einer evolutionär bedingten Verbundenheit zu Leben und Natur erklärt und die Du-Evidenz von einer gemeinsamen Ebene ausgeht, auf der der Mensch das Tier als Du wahrnehmen und eine Beziehung zu ihm eingehen kann, kommt im bindungstheoretischen Modell (Beetz 2003) noch ein weiterer Aspekt zum Tragen. Es stellt den Versuch dar, die Erkenntnisse aus der Bindungstheorie auf die Mensch-Tier-Beziehung zu übertragen und geht davon aus, dass Tiere ebenso Bindungsobjekte für den Menschen sein können und umgekehrt. Tiere erfüllen in diesem Modell die Funktion einer sog. sicheren Bindungsfigur, das heißt, in Situationen von Unsicherheit, Angst oder Stress wird ihre Anwesenheit als tröstlich und stärkend wahrgenommen. Natürlich kann das Tier nicht wie eine menschliche Bindungsperson jederzeit angemessen auf die Bedürfnisse des Kindes reagieren, indem es ihm bei der Regulierung seiner negativen Gefühle zielgerichtet zu helfen versucht, aber es ist „ein sicherer und in seinem

Verhalten kontingenter und zuverlässiger Interaktionspartner, der einfach eingeschätzt werden kann“ (Beetz 2003, 82).

Interessant ist auch, dass es erste empirische Belege dafür gibt, dass Bindungsbeziehungen zu Tieren relativ unabhängig von bisherigen – unter Umständen negativen – zwischenmenschlichen Bindungserfahrungen funktionieren (Julius et al. 2014, 19). Könnte man, ausgehend von diesem Modell, also zu dem Schluss kommen, dass Tierfiguren in den im Lernprozess zwangsläufig immer wieder auftretenden Durststrecken und Problemstellungen unterstützende und motivierende Funktionen einnehmen können? Dass die Tierfigur im Lehrwerk unter Umständen positiver besetzt und wirkmächtiger ist als die menschlichen Bezugspersonen (Lehrkraft, Eltern, Peers etc.)?

Bis hierhin lässt sich festhalten, dass alle drei Modelle von einer potenziell engen Verbundenheit zwischen Mensch und Tier sowie positiven Wirkeffekten von Tieren insbesondere auf die Entwicklung von Kindern ausgehen, wobei sie sich dabei zunächst primär auf die Beziehung zwischen Menschen und lebendigen (Heim-)Tieren beziehen. Daher stellt sich die Frage, inwiefern überhaupt eine Übertragbarkeit auf die quasi virtuellen Tiere möglich erscheint, die in Form von Figuren, Bildern und Illustrationen in den Unterrichtsmaterialien auftauchen.

Tiefenpsychologische Deutungsmöglichkeiten als Projektionsfläche und Übergangsobjekt

Eine mögliche Erklärung bietet die weitere tiefenpsychologische Deutung der Tierfigur als symbolische Projektionsfläche und die Gestaltung von Unterricht und seinen Materialien als Übergangsraum mit Übergangsobjekten.

Abb. 6: Max im Wolfskostüm zähmt die wilden Kerle (Sendak 1967)

Das obige Bild stammt aus dem Kinderbuchklassiker „Wo die wilden Kerle wohnen“ von Maurice Sendak (Sendak 1967) und zeigt den Protagonisten Max, der nach einem Konflikt mit seiner Mutter zunächst ohne Essen ins Bett geschickt wird, dann im Wolfskostüm eine fantastische Reise zu den wilden Kerlen (mit zahlreichen Tierattributen) unternimmt, diese zähmt und schließlich zurückkehrt in die Realität, wo er nun doch noch ein warmes Essen vorfindet. Das Beispiel von Max zeigt eine typische Projektion im Freud’schen Sinne, also einen psychischen Abwehrmechanismus, bei dem eigene unerwünschte (triebhafte) Impulse oder Gefühle und Wünsche zunächst anderen Lebewesen oder Objekten zugeschrieben werden.

Das Tier in der Klavierschule wäre damit also eine potenzielle Projektionsfläche für eigene Wünsche, Triebe oder Gefühle. Es wird als Projektions- und auch Identifikationsfigur insbesondere in jenen Lehrwerken verwendet, die durchgängig von einer Tierfigur moderiert oder durchzogen werden, nicht selten in der Hoffnung, dass mit ihr assoziierte – in der Regel wünschenswerte – Eigenschaften auch vom betrachtenden Kind aufgegriffen werden, so wie hier in „Klavierspielen mit der Maus“, wo die Maus die Lehrkraft und der Bär den normalerweise folgsamen, manchmal aber auch frechen Schüler mimt:

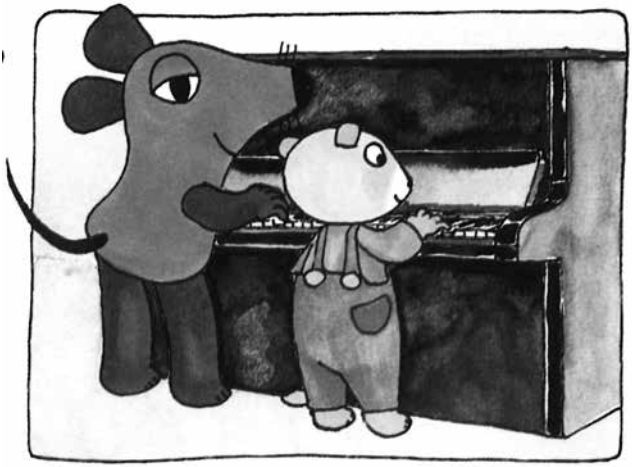


Abb. 7: Folgsamer Bär (Schwedhelm 1996, 8)

Abb. 8: Frecher Bär (Schwedhelm 1996, 18)

Mit **Übergangsraum** bezeichnet man primär jenen illusionären Schutzraum zwischen Mutter und Kind, in dem Mutter und Kind im frühen Bindungsgeschehen aufeinander eingehen und in dem Subjektives und Objektives, Fantasie und Realität ineinander übergehen können. Dieser Übergangsraum ist Modell späterer kultureller Übergangsräume in Kunst oder Religion, in denen es möglich ist, von innerer zu äußerer Realität überzugehen und vice versa. Insofern kann auch der Klavierunterricht eine besondere Variante des Übergangsraumes darstellen, ebenso wie die Klavierschule, in der die Realität des Musizierens und Lernens verschmilzt mit fantastischen Rollenspielen oder unbewussten Projektionen. Als **Übergangsobjekte** bezeichnete Winnicott ursprünglich jene Teddybären oder Schnuffeltücher, die dem Kind helfen, die Abwesenheit der Mutter(brust) auszuhalten, wohl wissend, dass die Mutter weg ist (Winnicott 1965/2002). Die tierliche Begleitfigur in der Klavierschule könnte also in diesem Sinne als Übergangssubjekt bezeichnet werden, das die Abwesenheit der Lehrperson zwischen den Stunden überbrückt. Im Sinne des Winnicott'schen lebenslangen Übergangsraums bewegen sich Lehrkräfte und Schüler_innen zudem im gemeinsamen Umgang mit Kunst oder Musik im Unterricht oder auch beim häuslichen Üben gewissermaßen in einem imaginären Raum, in dem Realität und Fantasie verschmelzen und daher auch Tiere musizieren oder menschliche Eigenschaften annehmen können.

Konstruktivismus: Spiel und Nachahmung als Ausgangspunkt für Lernprozesse

Der Konstruktivismus versucht in seiner lernpsychologischen Variante, kognitive Prozesse zu verstehen, um sie für Lernprozesse und die Gestaltung von Lernumgebungen nutzbar zu machen. Die Grundannahme besteht darin, dass menschliches Erleben und Lernen Konstruktionsprozessen unterworfen ist, die

durch sinnesphysiologische, neuronale, kognitive und soziale Prozesse beeinflusst werden und sich so eine je individuelle Repräsentation der Welt schaffen. Was jemand also unter bestimmten Bedingungen lernt, hängt somit stark, jedoch nicht ausschließlich, von dem Lernenden selbst und seinen Vorerfahrungen ab. Eine schöne bildhafte Darstellung hiervon gibt Leo Lionni in seinem Buch „Fisch ist Fisch“:

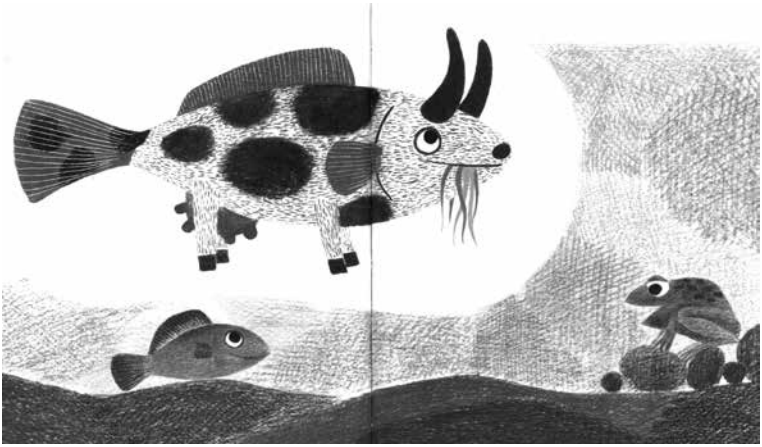


Abb. 9: Der Fisch stellt sich eine Kuh vor (Lionni 1972)

Der Frosch, der an Land eine Kuh gesehen hatte, beschreibt diese seinem Freund dem Fisch, der sie sich wiederum aufgrund seiner Vorerfahrungen nur als diesen seltsamen Fisch vorstellen kann. Der Konstruktivismus liefert damit eine weitere Erklärung für die starke Anthropomorphisierungstendenz in den bildlichen Darstellungen und Liedtexten.

Auch die Entwicklungstheorie von Jean Piaget steht in der Tradition des Konstruktivismus. Sie basiert auf der Annahme, dass in der Interaktion von Individuum und Umwelt eine wechselseitige Beeinflussung und Anpassung stattfindet. Diese geschieht durch zwei zentrale und sich ergänzende Prozesse: Spiel und Nachahmung. Im Piaget’schen Sinne wären die Tiere also sowohl Angebote für ein imaginäres oder musikalisches Rollenspiel oder anschauliches Modell für die Nachahmung und Darstellung von Eigenschaften oder Bewegungsabläufen. Diese machen sich viele Lehrwerke und Lehrkräfte zunutze (vgl. Heilbut 1977, Schwabe 1992, Nimczik 2014), nicht zuletzt in der Hoffnung, dass durch die Verknüpfung mit der konkreten, in der Regel positiv besetzten, Vorstellung von einem Tier auch die gestische Verkörperung erleichtert sowie eine schnellere Codierung und bessere Speicherung im Gedächtnis gewährleistet wird.

Funktionen von Tierbezügen in Unterrichtsmaterialien

Zusammenfassend lassen sich aus den vorangegangenen Überlegungen zu der Art und Weise, wie und warum Tiere in Unterrichtsmaterialien auftreten, vier grundlegende Funktionen von Tieren ableiten, die hier resümiert und abschließend mit einigen kritischen Anmerkungen versehen werden sollen.

Tiere als Identifikationsfiguren
Das Tier steht stellvertretend für das Kind – und manchmal auch für die Lehrkraft – und bietet somit eine Projektionsfläche für eigene Wünsche, Gefühle und Erwartungen, ohne dass diese direkt kommuniziert werden müssen. Gleichzeitig stellen diese Angebote einen Rahmen für Rollenspiele oder andere Spielsituationen dar, die von der Lehrkraft oder dem Kind im Unterricht initiiert und ausprobiert werden können und so persönliche Bedeutsamkeit in Bezug auf den Lerngegenstand generieren und die Lernmotivation stabilisieren können. Das alles passiert aber nicht automatisch, sondern nur wenn eine tragfähige Beziehung zur Lehrkraft und ein sensibles Eingehen auf die Kompetenzerfahrungen des Kindes gegeben sind.

Tiere als Instrument zur Steuerung der Aufmerksamkeit und Träger positiver emotionaler Zuwendung
Bilder von Tieren, insbesondere farbige, sollen die Aufmerksamkeitszuwendung steuern, allgemein die Attraktivität der Informationen erhöhen, Neugier und Interesse an neuen Themen wecken und Emotionen auslösen. Sie tun dies teilweise durch comicartige Verzerrungen oder extreme Kindchenschemata. Beispiele für naturnahe Darstellungen von Tieren sind in den Unterrichtsmaterialien eher selten. Bei manchen Illustrationen bleibt vielmehr die Frage offen, was hier eigentlich – neben den intendierten Sachverhalten – über Tiere an sich gelernt wird? Dass Hunde Rosinenbrötchen mögen?

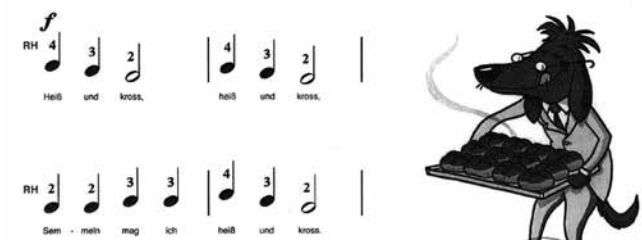


Abb. 10: Rosinenbrötchen servierender Hund (Lethco/Manus/Palmer 2018, 22)

Auch wenn solche Illustrationen verkaufsfördernd wirken mögen, ob sie die Motivation nachhaltig stabilisieren können, bleibt fraglich. Hier sind die echten Bezugspersonen gefragt, die auf situative Anforderungen reagieren und an

die konkreten Lernvoraussetzungen und Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler anknüpfen können.

Tiere als Interpretations- und Improvisationsanreiz
Die Verwendung von Tieren im Sinne programmatischer Titel oder Liedtexte bildet sicher einen möglichen Ausgangspunkt für die musikalische Gestaltung des Stückes und darüber hinaus auch Anreiz für vorgeschaltete oder weiterführende Improvisationen oder Kompositionen. Zusätzliche Bilder von Tieren bedienen wiederum das anschauliche Prinzip, das im Kindesalter das Denken und die Vorstellung bestimmt. Vergleiche aus der kindlichen Lebenswelt in Form von Tieren, die hinsichtlich ihrer vorgestellten Eigenschaften beleuchtet werden, können den musikalischen Ausdruckswillen stärken, Klanggestaltung und Energielevel beim Spielen differenzieren und so auch zunächst abstrakt wirkende Stücke mit Leben und persönlicher Bedeutsamkeit füllen. Problematisch kann sein, wenn die angebotenen Interpretationsimpulse nicht mit den emotionalen und musikalischen Aspekten der Interpretation übereinstimmen, wenn Gestus und „Programm“ also nicht übereinstimmen. Es lohnt sich daher bisweilen, die angebotenen tierlichen Interpretationsanreize kritisch zu hinterfragen und ggf. zu modifizieren.

Tiere als Ausgangspunkt für das Erlernen von (neuen) Spielbewegungen
Im Sinne eines Anknüpfens an die Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler ist es sicher sinnvoll, Lernaufgaben, insbesondere das Erlernen einer neuen Spielbewegung, einzubetten in vorhandenes Vorwissen. Hier können Tierassoziationen oder -programme äußerst nützlich sein, da sie – vor allem in Kombination mit dem Modellverfahren – die Kommunikation entlasten von ausführlichen und abstrakten Bewegungsbeschreibungen. Einmal verstanden, reicht dann ein kurzer Hinweis auf das Tier – quasi als Codewort – um die gewünschte Spielbewegung und damit Klanglichkeit zu initiieren. Auch hier können die angebotenen Assoziationen genutzt werden, nicht immer führen sie aber zum gewünschten Ergebnis. Dann heißt es kreativ sein und nach einem anderen passenden Vergleich suchen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es gute Gründe gibt, Tiere in den Unterricht und die zugehörigen Materialien einzubeziehen. Sie entsprechen der kindlichen psychischen Disposition und können als Symbole für effiziente Beweglichkeit, Kraft und Ausdauer ebenso gelten wie für wache und äußerst empfindsame Sinnestätigkeit. Alles wünschenswerte Eigenschaften beim Klavierspielen und -lernen. Dennoch lohnt es sich, ab und zu genauer hinzusehen und zu überlegen, wo Bezugnahmen sinnvoll und relevant sind und wo sie durch andere Interventionen ersetzt oder verstärkt werden müssen.

Literatur

Beetz, Andrea (2003): Bindungen als Basis sozialer und emotionaler Kompetenzen. In: Olbrich, Erhard/ Otterstedt, Carola (Hg.): *Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie*. Stuttgart: Kosmos, S. 76–84

Busch, Barbara (2003): *Von musikalischen Mäusen Bären und Hasen. Zur visuellen Gestaltung von Instrumentalschulen*. In: Üben und Musizieren, Heft 4/2003, S. 15–23

Busch, Barbara (2008): *Von musikalischen Mäusen, Bären und Hasen. Instrumentalschulen zwischen Ernst und Entertainment*. In: Busch, Barbara (Hg.): Einfach musizieren!? Studientexte zur Instrumentalpädagogik. Augsburg: Wißner, S. 79-94

Chatschaturjan, Aram (1926–47): *Bilder der Kindheit. Kinderalbum 1 für Klavier*. Hamburg: Sikorski 2144

Emonts, Fritz/Hoyer, Andrea (1992): *Europäische Klavierschule* Bd. 1. Mainz: Schott

Greiffenhagen, Sylvia/Buck-Werner, Oliver (2012): *Tiere als Therapie. Neue Wege in Erziehung und Heilung*. 3. Aufl. Nerdlen: Kynos

Grossmann, Klaus/Grossmann, Karin (2015): *Bindung und menschliche Entwicklung*. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. 5. Aufl. Stuttgart: Klett Cotta

Groß, Karin (2010): *Tierisch klavierisch. Pianimals in motion*. Bd. 1. Manching: Holzschuh

Haas, Elisabeth/Salzbrunn, Rosemarie (1988): *Das Tastenkrokodil. Leichte Klavierstücke für Kinder*. Wiesbaden: Breitkopf und Härtel

Heilbut, Peter (1977): *Spaß am Klavierspielen.* Schule für Kinder aus Grundkursen und Früherziehungskursen. 141 Lernschritte mit vielen Liedern und Spielstücken. Kassel: Bärenreiter

Heumann, Hans Günter (2018): *Piano Junior. Die kreative und interaktive Klavierschule für Kinder*. Bd. 1. Mainz: Schott

Julius, Henri/Beetz, Andrea/Kotrschal, Kurt/Turner, Dennis/Uvnäs-Moberg, Kerstin (2014): *Bindung zu Tieren. Psychologische und neurobiologische Grundlagen tiergestützter Interventionen*. Göttingen: Hogrefe

Kompatscher, Gabriela/Spannring, Reingard/Schachinger, Karin (2017): *Human-Animal Studies. Eine Einführung für Studierende und Lehrende*. Mit Beiträgen von Reinhard Heuberger und Reinhard Margreiter. Münster/New York: Waxmann

Krowatschek, Dieter (2011): *Tiere machen Kinder stark. Wie Tiere die kindliche Entwicklung fördern.* 2. Aufl. Ostfildern: Patmos

Lethco, Amanda/Manus, Morton/ Palmer, Willard (2018): *Alfreds Klavierschule für Kinder* 1. Die bewährte Methode für Kinder ab 5–6 Jahren. Basierend auf einer der meistverkauften Klavierschulen weltweit! Köln: Alfred Music Publishing

Lionni, Leo (1972): *Fisch ist Fisch*. Köln: Middelhauve

Mahlert, Ulrich (2008): *Didaktische Polyfonie. Kommunikationspsychologische Überlegungen zu Sprechweisen in Instrumentalschulen*. In: Grimmer, Frauke und Wolfgang Lessing (Hg.): Künstler als Pädagogen. Grundlagen und Bedingungen einer verantwortungsvollen Instrumentaldidaktik, S. 155–172

Nicolajew, Alexander (1999): *Die Russische Klavierschule*. Bd. 1. Revidierte und erweiterte Auflage. Hamburg: Sikorski

Nimczik, Anna Catharina (2014): *Einfach tierisch. Wenn das Cello tierische Töne von sich gibt…* In: Üben und Musizieren, Heft 3/2014, S. 27–30

Noona, Carol/Noona, Walter (1989): *Musik wird lebendig*. Klavierschule für Kinder Bd. 1. Rico lernt Klavier. Berlin: Ricordi

Olbrich, Erhard (2003): Biophilie: *Die archaischen Wurzeln der Mensch-Tier-Beziehung*. In Olbrich, Erhard/Otterstedt, Carola (Hg.): *Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie*. Stuttgart: Kosmos, S. 68–76

Schneider, Willy (1960): *Die Klavierfibel*. Op. 59. Wilhelmshaven: Heinrichshofen

Schwabe, Matthias (1992): *Schluckauf oder wie die Heuschrecke Klavierspielen lernte*. Materialien für den Klavierunterricht. Kassel: Bärenreiter

Schwedhelm, Bettina/Kretzmann, Imke (1996): *Klavierspielen mit der Maus*. Bd. 1. Spiel ohne Noten. Hamburg: Sikorski

Scott, Cyril (1983): *The Zoo. Tiere für Klavier*. Mainz: Schott

Sendak, Maurice (1967): *Wo die wilden Kerle wohnen*. Zürich: Diogenes
Simoni, Cristina de (2008): *Maulwurf und Co. 12 leichte Klavierstücke zum Vorzeigen und Nachspielen*. Zürich: Hug
Turner, Dennis (2003): *Die Ethologie der Mensch-Heimtier-Beziehung*. In Olbrich, Erhard/Otterstedt, Carola (Hg.): *Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie*. Stuttgart: Kosmos, S. 378–384
Vernooij, Monika/Scheider, Silke (2010): *Handbuch der Tiergestützten Intervention. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder* (2. Auflage). Wiebelsheim: Quelle und Meyer
Winnicott, Donald W. (1965/2002): *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. Studien zur Theorie der emotionalen Entwicklung*. Gießen: Psychosozial-Verlag
Wohlfarth, Rainer/Mutschler, Bettina/Bitzer, Eva (2013): *Wirkmechanismen tiergestützter Therapie. In: Strunz*, Inge (Hg.): *Tiergestützte Pädagogik in Theorie und Praxis*. Hohengehren: Schneider, S. 180–214
Wohlwender, Ulrike/Ehrenpreis, Claudia (1995): *123 Klavier. Klavierschule für 2–8 Hände*. Heft 1. Wiesbaden: Breitkopf und Härtel
Wohlwender, Ulrike/Ehrenpreis, Claudia (1997): *123 Klavier. Klavierschule für 2–8 Hände*. Heft 2. Wiesbaden: Breitkopf und Härtel

Paula Dickmann

Klavierkurs für Erwachsene ohne Vorkenntnisse
Ein Pilotprojekt

„Klavierkurs für Erwachsene ohne Vorkenntnisse“: Was ist das? Worum geht es? Seit vielen Jahren unterrichte ich Musikalische Früherziehung und Klavier am Peter-Cornelius-Konservatorium in Mainz. Immer wieder haben mich Eltern angesprochen: „So möchte ich das auch mal lernen! Gibt es das auch für Erwachsene?“ Diese Eltern hatten also den Wunsch, von Anfang an zu musizieren; sie wollten keine langatmigen Erklärungen hören, sondern die Dinge erspielen.

Von diesem Ausgangspunkt aus habe ich mein Konzept entwickelt. „Klavierkurs“ bedeutet: unabhängig von individuellen Fähigkeiten gemeinsam an mehreren Klavieren musizieren und so mit dem Tonsystem und den verschiedenen Spieltechniken vertraut werden; „ohne Vorkenntnisse“ heißt: Melodien im gemeinsamen Singen, Rhythmen im gemeinsamen Sprechen, Begleitungen über das Vor- und Nachmachen kennenlernen – Relative Solmisation und Rhythmussprache verdeutlichen dabei Tonhöhen und Notenwerte und führen Schritt für Schritt auch zur Notenschrift.

Im November 2017 konnte ich ein entsprechendes Pilotprojekt mit sechs interessierten Müttern und Vätern starten, zunächst in Form eines einjährigen Kurses mit wöchentlich 60 Minuten Unterricht. Das zugrunde liegende Konzept – das sich immer auch im Fluss befindet – möchte ich Ihnen nun vorstellen.

Was braucht es dafür? Einen großen Raum, vier Klaviere (drei Klaviere für die sechs Teilnehmerinnen und Teilnehmer, ein viertes Klavier als zusätzliche Option), einen großen Tisch, die nötigen Sitzgelegenheiten, eine Tafel mit Notenlinien, ab und an vielleicht Orff-Instrumente … Das hört sich nach Aufwand an – und ist es auch. Aber wo es Klaviere auf Rollen gibt, die sich aus den Nachbarräumen entführen lassen, dort ist es machbar.

Als Unterrichtsmaterial dient *Das kleine Land* von Martin Widmaier.[1] Man könnte meinen, diese Klavierschule sei nur für Kinder geeignet. Aber sie enthält viele schöne Dreitonlieder mit Texten von Robert Louis Stevenson, die auch Erwachsene ansprechen. Die Liedtexte helfen dabei, das jeweilige Lied in seiner Gesamtgestalt und seinem Ausdrucksgehalt zu erfassen; die Silben der Relativen Solmisation sind das Medium, um die Melodien hörend und singend zu erarbeiten.

Kommen wir zur ersten Stunde. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind im Alter zwischen etwa 30 und 60 Jahren. Manche haben noch nie eine Taste

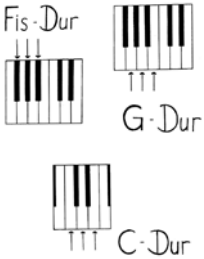
1 Alle angeführten Veröffentlichungen finden sich in der Literaturliste am Ende des Beitrags.

bewegt und probieren es vorsichtig mit dem ausgestreckten Zeigefinger. Andere kennen das Klavierspiel über ihre Kinder oder hatten selbst schon mal Unterricht. Grundtenor bei allen: Das mit den Noten hätten sie ja nie so richtig verstanden. Einige haben gar traumatische Erinnerungen an die Schulzeit …

Zur Akklimatisierung dürfen die Erwachsenen nun frei auf den schwarzen Tasten spielen – alle zugleich an drei Klavieren ohne weitere Vorgaben, egal ob mit dem einen oder anderen Finger oder mit beiden Händen. Am vierten Klavier kann ich nach Gusto begleiten: mit Bordunklängen im pentatonischen Raum, mit schlichten diatonischen Harmoniefolgen, mal im 4/4-, mal im 6/8-Takt … Die Teilnehmenden sind angenehm überrascht, wie schön das schon klingt!

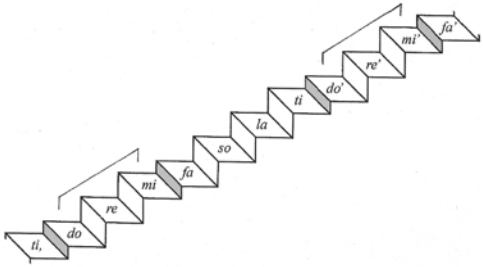
Dann nehmen wir die erste der drei schwarzen Tasten (heißt halt *fis*) und spielen „Glockentöne" über die ganze Tastatur, mit immer demselben Finger oder mit wechselnden Händen.[2] Wir veranstalten einen Rundlauf; verwenden das Pedal; inszenieren ein gruppendynamisches Crescendo und Decrescendo (eine Person beginnt, nach und nach kommen die anderen hinzu … und steigen wieder aus). Anschließend agieren wir mit verteilten Rollen: Die einen übernehmen die Glockentöne, die anderen spielen frei pentatonisch, und ich steuere wieder eine Begleitung vom vierten Klavier aus bei. „Ein wohliges Klangbad"[3] ohne Wertung, ohne Leistungsdruck – das ist gerade für Erwachsene eine belangvolle und befreiende Erfahrung! Den Ausklang der Stunde bildet eine zweite gemeinschaftliche Improvisation auf den schwarzen Tasten, diesmal aber mit CD-Begleitung.[4]

Wie geht es in den Folgewochen weiter? Wir greifen uns die drei schwarzen Tasten heraus und benennen die Töne (*mi-re-do* in Fis-Dur). Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer versuchen sich auch gleich an einer anschaulichen Skizze:

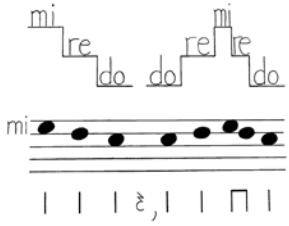


Zur Verdeutlichung der Tonstufen ziehen wir die Tontreppe hinzu, die ich Anfang der 1990er Jahre in Seminaren mit Malte Heygster und Wolfgang Schmidt-Köngernheim kennengelernt habe.

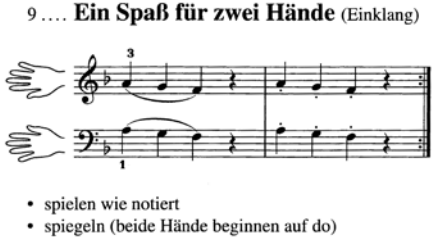
2 siehe Naumann, *Spielräume – Spielregeln*, S. 6
3 Widmaier, *Das kleine Land* Heft 2, S. 69
4 siehe Abelein/Tenni, *Liedbegleitung und Klavierimprovisation*, S. 8 sowie Track Nr. 1 der zugehörigen Audio-CD



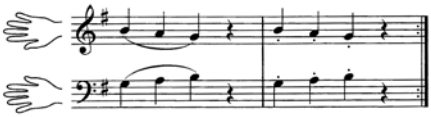
Nun steht, über mehrere Stunden verteilt, eine Flut von Echospielen auf der Agenda, alle auf den Stufen *mi-re-do*: Kurze Motive werden vor- und nachgesungen, mit den Fingern 3-2-1 vor- und nachgespielt, grafisch dargestellt, etwa in Form von Treppenstufen, und mit Notenköpfen auf Notenlinien relativ notiert (da eignen sich farbige Magnetpunkte am Whiteboard). Beim Sprechen der Rhythmen orientiere ich mich sowohl an Kodály (*ta-titi*) als auch an Gordon (*du-dude*); die Niederschrift setzt sich aus Notenhälsen, Balken und Pausenzeichen zusammen.



Plötzlich fällt es den Erwachsenen wie Schuppen von den Augen: Sie können den Noten entnehmen, was diese bedeuten! Ein wichtiger Moment! Nun spielen sie einzelhändig und beidhändig, forte und piano, legato und staccato, malen also die unterschiedlichsten Klangbilder.

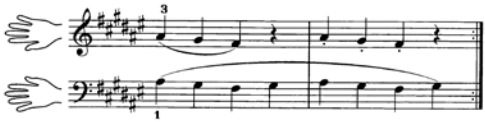


19 … **Ein Spaß für zwei Hände** (Gegenbewegung)

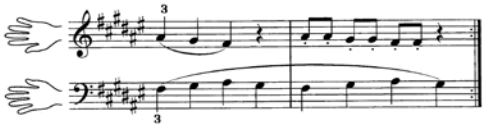


Die Mechanik des Klaviers lässt sich gut mit der Klangerzeugung auf dem Xylophon oder Metallophon vergleichen – ein sehr anschauliches Experiment, das den Teilnehmenden viel Spaß macht. Besonders eindrucksvoll: einen Flügel besichtigen, die Funktion der Pedale untersuchen, das rechte Pedal drücken, mit Schlägeln im Flügelinnenraum improvisieren. Ab jetzt wird das Xylophon oder Metallophon immer mal wieder in die Echo- und Kreisspiele eingebaut. Auch die Suche nach *mi-re-do* in F-Dur, G-Dur und C-Dur findet sowohl auf dem Klavier als auch auf dem Stabspiel statt. In den vier bekannten Tonarten wird es nun vor allem um wachsende Länge der Phrasen und wachsende Unabhängigkeit der Hände gehen.

Zunächst mit verteilten Rollen



- spielen wie notiert
- spiegeln (beide Hände beginnen auf do)



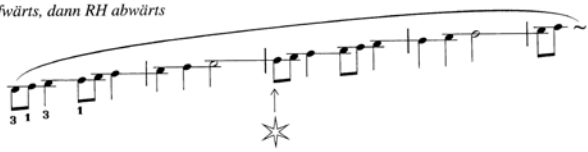
- spielen wie notiert
- spiegeln

Ganz wesentlich ist das Vorüben der Motive und Melodien auf dem Tisch! Es dient dem Sich-Einspielen und Voneinander-Abschauen, stärkt die Feinmotorik und Vorstellungskraft. Aber in erster Linie entspannt und entlastet es – auf dem Tisch gibt es weder falsche Töne noch schwergängige Tasten, der Gang ans Klavier ist nicht von Sorge, sondern von Unternehmungslust geprägt.

Eine Welt für sich: Das sind die *Zweifingergänge*. Wie auf zwei Beinen – Mittelfinger und Daumen – wandert die Hand über die ganze weiße Tastatur. Im Vorfeld, nämlich auf dem Tisch, erspüren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer den Bewegungsablauf; mithilfe der Rhythmussprache finden sie sich ins Taktgefüge ein; auf Signal gelingt ihnen der kanonische Einsatz; mit offenen Ohren rückt sich das Zusammenspiel zurecht.

18 … **Ein Zweifingergang**

LH aufwärts, dann RH abwärts



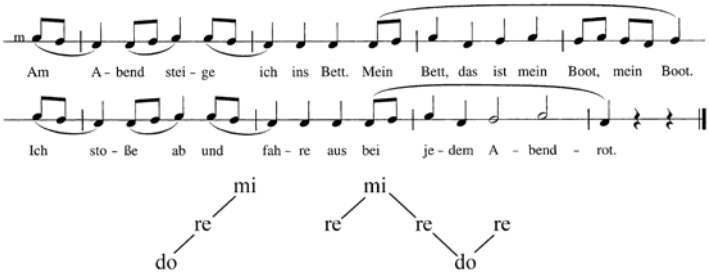
23 … **Ein Zweifingergang** (Terz)

LH aufwärts, dann RH abwärts

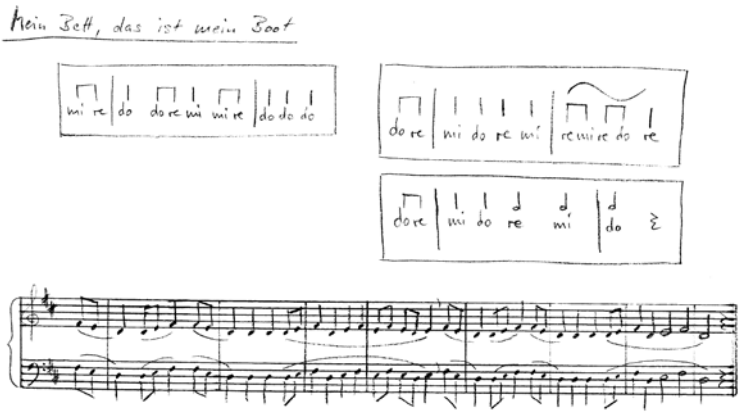
Nun möchte ich Ihnen ein Dreitonlied vorstellen: *Mein Bett ist mein Boot*.

25 … **Mein Bett ist mein Boot** – das ganze Lied

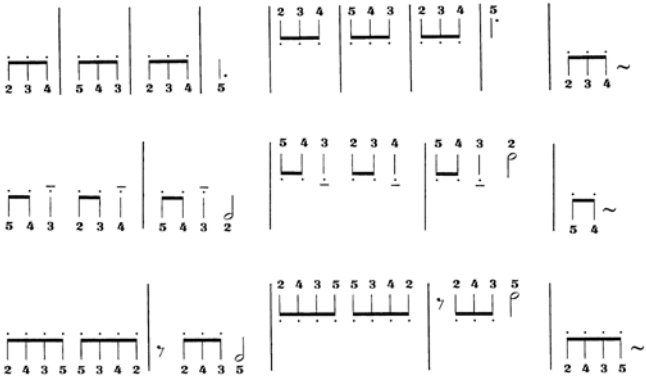
Text: Robert Louis Stevenson / Josef Guggenmos



Die Melodiebausteine werden gesungen und, mit immer neu verteilten Rollen, Stück für Stück zusammengesetzt. Ganz schön schwierig! Wann kommt z. B. die „Welle“ *re-mi-re-do-re*? Nach und nach lässt sich die ganze Melodie aneinanderreihen. Manche Teilnehmerinnen und Teilnehmer schaffen ein Motiv (und spielen nur das), manche zwei Takte, manche die komplette Melodie. Wer will einzelhändig, wer beidhändig spielen, wer mag die Glockentöne aus der ersten Stunde beisteuern, wie klingt die ergänzende Begleitung vom vierten Klavier? Neue Tonarten erschließen sich, neue Tastenbilder werden skizziert. – Mehr und mehr werden auch absolute Tonhöhen benannt und notiert (Violin- und Bassschlüssel) – das absolute tritt also neben das relative Bezugssystem, ohne dieses zu ersetzen.



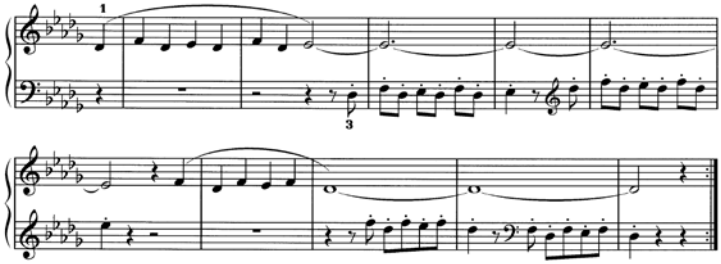
Bereits Ende des 19. Jahrhunderts formulierte die Musikpädagogin und Liszt-Biografin Lina Ramann, dass das Spielmaterial für insbesondere den ersten Elementarunterricht sich in denjenigen Grenzen halten solle, „welche mit der systematischen Bildung der Hand die systematische Bildung des Wissens“ ermögliche.[5] Das ist doch ein großartiger Satz! – Mit im Boot sind auch die *Vierfingertänze* – hier agieren die Finger ohne Daumen in ganz engen Lagen (Chromatik).



Zur Vorbereitung entlocken wir einer großen Tischtrommel vielfältige Klänge und Rhythmen – schauen in die Noten und sprechen Fingersatz und Rhythmus – tippen den Vierfingertanz auf den Tisch oder die Rückenlehnenkanten der Stühle. Im Zusammenspiel an den Klavieren ergeben sich überraschende Zusammenklänge, kontrastreiche dynamische Verläufe und spannende Pausen. – An dieser Stelle geht das viele Staccato in *Regen* über (ein weiteres Dreitonlied):

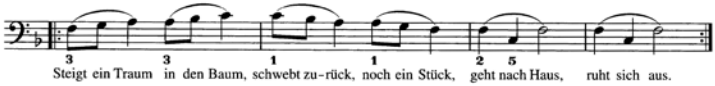
5 zitiert gemäß Widmaier, *Das kleine Land* Heft 1, S. 65

36 … **Regen** – das ganze Klavierstück



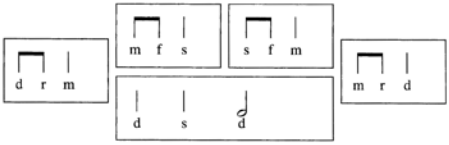
Direkt auf den Tasten improvisieren alle gemeinsam einen gleichmäßigen Landregen – und einen heftigen Platzregen. Dann lernen wir das Lied *Regen* singend kennen, lesen die Solmisationssilben von der Tafel ab und erarbeiten uns die beiden Tonfolgen. Eine sanfte, stimmungsvolle Begleitung dient als „Klangteppich“. Wir verteilen die Legato- und Staccato-Stellen auf zwei Parteien oder spielen – wie notiert – beidhändig mit Übergreifen. – Ganz poetisch erweitern wir den Tonraum durch den *Linke-Hand-Traum*, der den Fünftonraum und die Unterquarte öffnet:

35 … **Der Linke-Hand-Traum** – ein Kanon (Quart)



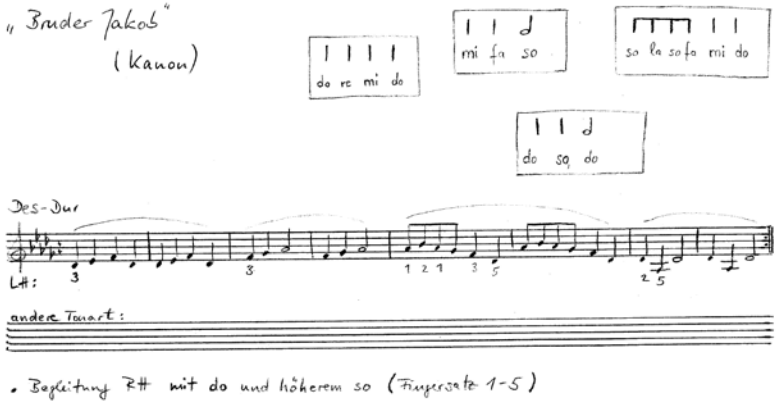
- im Kanon singen, Einsätze jeweils nach einem halben Takt
- Melodie auf Stufensilben singen, die LH setzt nach einem Takt im Kanon ein.
- mit der LH in vielen DUR-Tonarten spielen

36 … **Melodie-Baukasten**

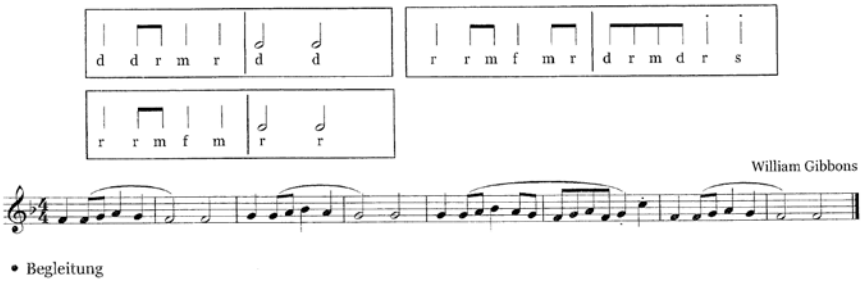


Die Tontreppe hilft, den „kleinen Tonschritt“ von *mi* nach *fa* zu erkennen und auf den Tasten zu fühlen. Die Teilnehmenden probieren das in mehreren Tonarten aus, verinnerlichen den Klang und erfahren im Kanonspiel das harmonische Gefüge. Die Erkenntnis, dass absolute Noten Vorzeichen benötigen, weil die Stufen angepasst werden müssen, ist ein enormes Aha-Erlebnis! Auf einmal öffnet sich der ganze Blick, das System wird logisch, und die Angst vor den Noten oder vor falschen Tönen scheint zu verpuffen. Eine Schlüsselstunde!

Wenn wir die Quinte *do-so* mit den Fingern 5-1 greifen und in regelmäßigen Abständen wiederholen, haben wir eine Begleitung gewonnen, zu der sich mit drei oder fünf Tönen gut improvisieren lässt. Und mit *do* und tieferem *so* haben wir einen Wechselbass kennengelernt, der sich ebenso gut für Begleitaufgaben eignet. – Dicht an die Fersen des *Linke-Hand-Traums* heftet sich – Sie ahnen es schon – *Bruder Jakob*. Dieser Kanon ist allgemein bekannt, deshalb fällt es ausgesprochen leicht, die mit Solmisationssilben an die Tafel geschriebene Melodie unmittelbar abzusingen und die Melodie taktweise auf die Tasten zu tragen.

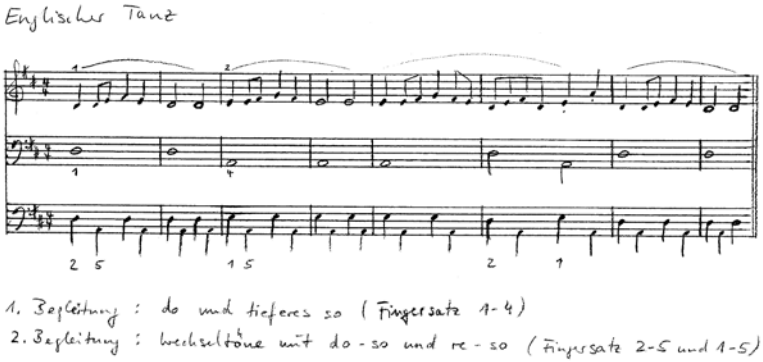


Eine schöne Methode ist das Bäumchen-wechsel-dich-Spiel: Die vier Kanonzeilen werden den vier Klavieren zugeordnet, nach jedem Durchgang rücken alle einen Platz weiter. Schließlich werden die Noten gemeinsam an der Tafel erarbeitet; ein Blick auf die Treppenstufen macht große und kleine Terz deutlich. – Seit sich der Fünftonraum geöffnet hat, stehen viele geeignete Melodien, Lieder und Spielstücke zur Auswahl. Mein Favorit ist hier der *Englische Tanz* von William Gibbons:

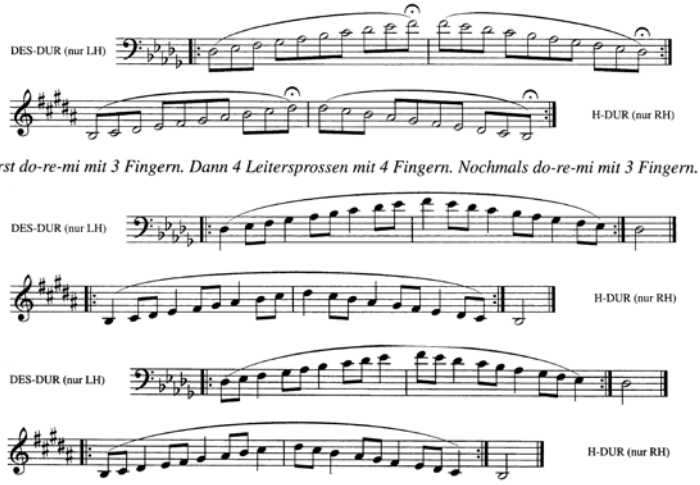


Sehr vergnüglich: die ganze Melodie singen, aber nur zwei Staccato-Töne spielen (*re-so*). Die Erarbeitung aller Motive und Bausteine mit verteilten Rollen

schließt sich an. Für die Begleitung stehen *do* und tieferes *so* zur Verfügung, alte Bekannte aus dem *Linke-Hand-Traum* und *Bruder Jakob.* Mit Faust (Kleinfingerballen nach vorne) und flacher Hand (Handrücken nach vorne), den bewährten Handzeichen für *do* und *so*, wird den Spielerinnen und Spielern signalisiert, wann welcher Basston erklingt.[6] In einem weiteren Schritt lassen sich die Basstöne in einen Wechselbass auflösen:

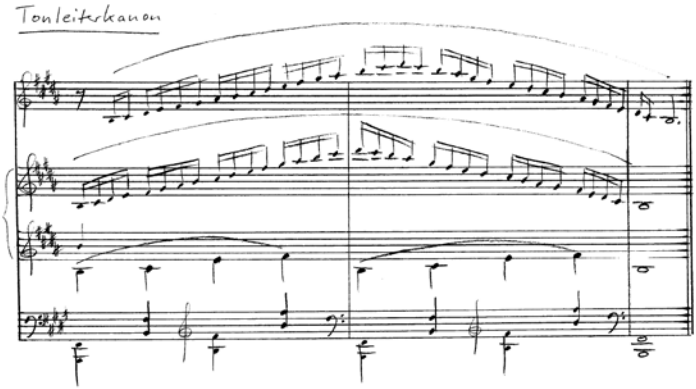


Im einzelhändigen Spiel mit verteilten Rollen lässt sich nun ein dreistimmiger Satz realisieren; für das beidhändige Spiel stehen zwei unterschiedliche zweistimmige Sätze zur Auswahl. Auf dem vierten Klavier erklingen Begleitungen in verschiedenen Stilen (mit nachschlagenden Achteln, im Rumba-Rhythmus) und tragen zum farbigen Gesamteindruck bei. – Auch *Tonleitern* müssen nicht langweilig sein:



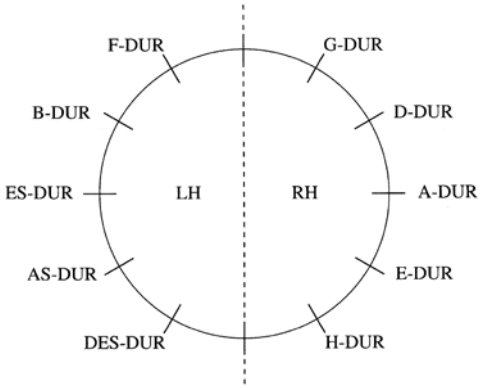
6 siehe Heygster/Grunenberg, *Handbuch der Relativen Solmisation*, S. 15

Die linke Hand spielt *do-re-mi* in Des-Dur … nicht nur „im Erdgeschoss“, sondern auch „im ersten Obergeschoss“. Von vorne, aber diesmal fügen vier Finger die vier fehlenden Treppenstufen ein – die Tonleiter ist komplett. Nun das Gleiche mit der rechten Hand in H-Dur. Hier wie dort werden die „kleinen Tonschritte“ *mi-fa* und *ti-do* deutlich (und mit Blick auf die Tontreppe anschaulich). Sobald der Ablauf steht, wird rhythmisiert, im Kanon gespielt, eine Begleitung hinzugefügt. Sehr beliebt ist z. B. folgender Tonleiterkanon:



Eine Tonleiter in Sechzehnteln über zweieindrittel Oktaven; eine ebensolche Tonleiter, die kanonisch einsetzt (Terzabstand); Quinten, im Wechsel oder übergreifend; die Gegenstimme *do-re-fa-so*; ergänzende Unterstützung vom vierten Klavier – kaum zu glauben, aber so machen Tonleitern richtig Laune! Im Laufe des Kurses erobert sich die linke Hand alle Durtonarten in der linken Hälfte, die rechte Hand alle Durtonarten in der rechten Hälfte des Quintenzirkels.

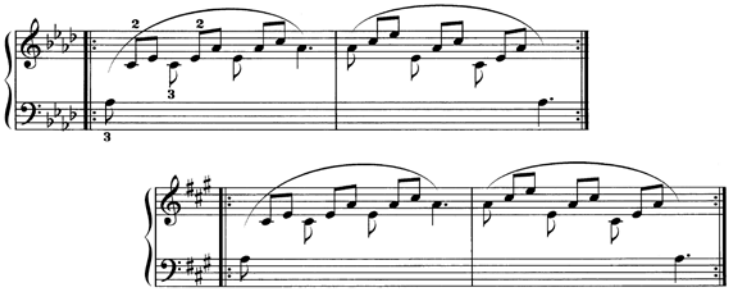
45 … **Tonleitern** – in den Rhythmen „Blaumeise“ und „Klapperstorch“



Die Teilnehmenden schreiben sich die Anzahl der Vorzeichen in den Quinten-

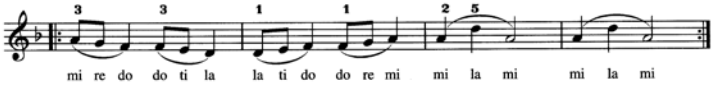
zirkel und notieren diese und jene Tonleiter auf zweimal fünf Linien. Nach etwa einem dreiviertel Jahr können wir mit vielen Elementen in vielen Tonarten improvisieren; können bekannte und unbekannte Melodien spielen und begleiten – immer im Hinblick auf: Wer kann was? Was ist beidhändig machbar, auch zuhause? Wie verteilen wir die Rollen im Ensemble? – Nach den *Tonleitern* möchte ich Ihnen noch die *Harfenklänge* vorstellen.

63 … **Harfenklänge** – in AS-DUR und A-DUR



Gebrochene Dreiklänge und ihre Umkehrungen: *do-mi-so*. Zunächst tupfen wir mit dem linken Mittelfinger Dreiklangstöne über die ganze Tastatur, auch mit Pedal. Die Saiten schwingen lange nach. Dann beidhändig wie notiert, auch im Kanon – ein Klangerlebnis. Die Tasten suchend, den Tönen lauschend erklingen immer wieder neue Dur-Akkorde; die Notenbeispiele werden mal nachbereitend, mal vorbereitend studiert. – Und als letztes noch, ganz wunderbar, der *Rechte-Hand-Traum* für die parallelen Molltonarten:

37 … **Der Rechte-Hand-Traum** – ein Kanon (MOLL)



- im Kanon singen, Einsätze jeweils nach einem halben Takt
- Melodie auf Stufensilben singen, die RH setzt nach einem Takt im Kanon ein.
- mit der RH in einer beliebigen DUR-Tonart beginnen (mi-re-do) und in die parallele MOLL-Tonart hinabsteigen (do-ti-la)

Die Tontreppe erlaubt einen aufschlussreichen Vergleich zwischen *Linke-* und *Rechte-Hand-Traum* (Dur und parallelem Moll), das Kanonspiel in vielen Tonarten lädt wieder zum „Klangbaden“ ein, und das Tonsystem beginnt sich im Gesamtzusammenhang zu erschließen.

Notenbeispiele

Die Notenbeispiele auf S. 188 unten, 189, 190, 192, 194 und 196 wurden aus folgenden Veröffentlichungen übernommen:
Das kleine Land 1: © 2005 by Henry Litolff's Verlag.
Abdruck mit freundlicher Genehmigung C.F. Peters, Leipzig.
Das kleine Land 2: © 2006 by Henry Litolff's Verlag.
Abdruck mit freundlicher Genehmigung C.F. Peters, Leipzig.

Literatur

Ralf Abelein und Jyrki Tenni: *Liedbegleitung und Klavierimprovisation: – stilsicher Songs begleiten – Melodien passend harmonisieren – kreativ über Akkordfolgen improvisieren*, Helbling Verlag, Innsbruck 2014

Malte Heygster und Manfred Grunenberg: *Handbuch der relativen Solmisation* (verbesserte zweite Auflage), Schott Music, Mainz 2009

Malte Heygster und Wolfgang Schmidt-Köngernheim: *Wir am Klavier. Musik zum Singen und Spielen für den Klavierunterricht in der Gruppe oder einzeln*, Schott Music, Mainz 2000

Sigrid Naumann: *Spielräume – Spielregeln. Leichte Klavierstücke aus vier Jahrhunderten*, Breitkopf & Härtel, Wiesbaden 2015

Christa Schäfer und Irmhild Ritter: *Die Klangstraße. Sing mit, tanz mit, spiel mit mir. Elementares Musizieren mit Kindern* (2 Kinderhefte und 2 Lehrerordner), Schott Music, Mainz 2001

Martin Widmaier: *Das kleine Land* (2 Hefte), C. F. Peters, Frankfurt 2005/2006

Martin Widmaier: *Zur Systemdynamik des Übens. Differenzielles Lernen am Klavier*, Schott Music, Mainz 2016

Christian Weigend

Digital-Pedal

Phantasievolles Fingerpedal bietet vielfältige und faszinierende Möglichkeiten

Vom Dämpferpedal, der ‚Seele des Klaviers', machen die meisten Pianisten ausgiebig Gebrauch, unabhängig davon, ob und wie dies in der Notenschrift verankert ist. Das Instrument bietet allerdings noch eine weitere Möglichkeit, einmal gespielte Töne weiter klingen zu lassen, nämlich das sogenannte Fingerpedal. Da man bei dieser Technik die Möglichkeit hat, einzelne ausgewählte Töne weiter klingen zu lassen und andere nicht – sich das ‚Pedal' sozusagen nur auf einzelne Tasten und damit Töne bezieht und mit den Fingern bewerkstelligt wird, möchte ich dieses spieltechnische Werkzeug als „Digital-Pedal" bezeichnen.

Das Fingerpedal ist jedem Pianisten natürlich ein geläufiger Begriff. Dessen bewusster und reflektierter Einsatz beschränkt sich aber häufig auf einige typische Formen der Klavierstilistik, z.B. Legatissimo-Spiel bei Alberti-Bässen in der Klassik. Natürlich macht die ausgiebige Verwendung des Dämpferpedals den Gebrauch des Fingerpedals oft hinfällig. Allerdings bringt man sich damit um die Möglichkeit, manche faszinierenden Klangwirkungen zu erzeugen, die gerade der Einsatz des Fingerpedals bietet. Insofern handelt es sich hier auch um ein Plädoyer für den sparsamen Umgang mit dem Dämpferpedal.

Ziel des Vortrags ist es, Anwendungsmöglichkeiten systematisch aufzuzeigen, zu kategorisieren und somit den gezielten Einsatz des Finger-(Digital-) pedals mehr ins Bewusstsein sowohl bei Lehrenden als auch bei Lernenden zu bringen.

Gleichzeitig will ich anregen, selbst kreativ zu werden in der aufgezeigten Art und ich möchte zu einem fantasievollen Umgang mit dem Notentext ermuntern.

Was ist Fingerpedal?

Als Definition für Fingerpedal wähle ich eine sehr einfache und allgemeine:

… es ist das Liegenlassen eines Tones, während die Finger der gleichen Hand neue Töne dazu spielen oder dieselbe Taste von Neuem anschlagen.

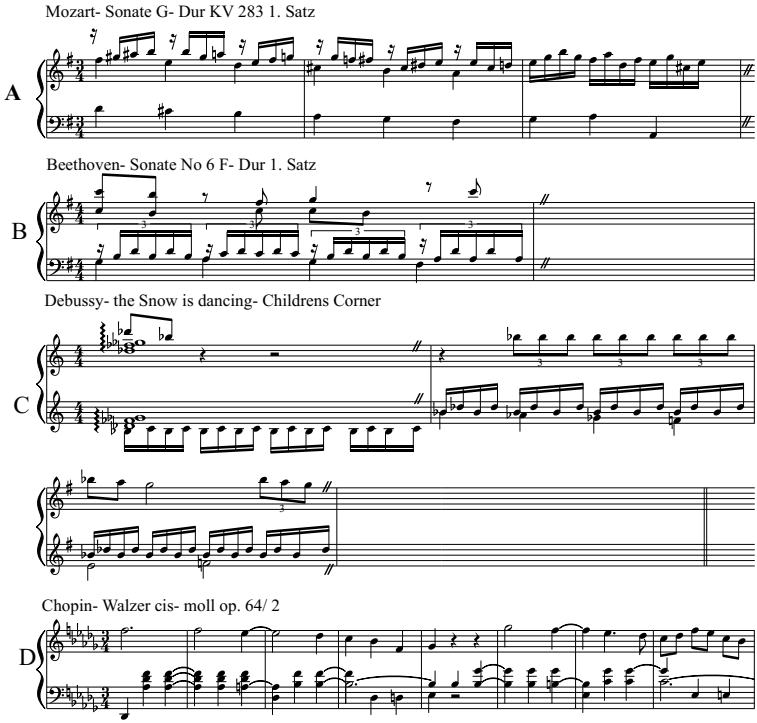
Die doppelte Repetition beim Flügel ist in diesem Fall Voraussetzung für die perfekte Ausführung!

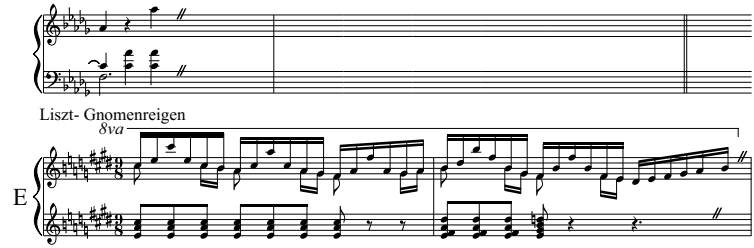
Nach dieser Definition ist das Fingerpedal also ein übliches klaviertechnisches Mittel, das beim Spielen sehr häufig Verwendung findet. Um es anzuwen-

den benötigt man Techniken wie z. B. den „Gefesselten Finger“, den „Stummen Wechsel“, das „In-den-Ton-Spielen“. Zugegebenermaßen haftet diesen Techniken allen ein bisschen das Odium der Unbequemlichkeit oder zumindest der koordinativen Herausforderung an. Aber abgesehen davon, dass in Klavierstücken diese Fähigkeiten allein schon durch den Notentext in hohem Maße gefordert werden, lohnt sich die Auseinandersetzung mit dem Fingerpedal auch ganz besonders im Hinblick auf die nicht so offensichtlichen Einsatzmöglichkeiten, also diejenigen, die - aus welchen Gründen auch immer - nicht zwangsläufig aus der Notation hervorgehen, aber faszinierende klangliche Bereicherung darstellen können. Und man wird überrascht sein, wie schnell auch komplizierte Abläufe ein intuitives Eigenleben entwickeln!

Notiertes Fingerpedal

Es gibt in der Klavierliteratur unzählige Beispiele für notiertes Fingerpedal, beispielsweise, weil mehrere selbständige Stimmen in einer Hand bewältigt werden müssen, ein Orgelpunkt erzeugt oder einzelnen Tönen in einer Folge gleicher Notenwerte ein Eigenleben zugeschrieben wird (Beispiel 1, A–E).





Die Betrachtung von notiertem Fingerpedal kann sehr aufschlussreich sein, um Einblicke in die Vorstellung des Komponisten zu bekommen, sowohl in klanglicher als auch in technischer Hinsicht.

Wir müssen aber nicht davon ausgehen, dass die Notation den Klangverlauf zu 100% wiedergibt.

Notation im Allgemeinen ist in den verschiedenen Epochen auch unterschiedlichen Konventionen unterworfen.

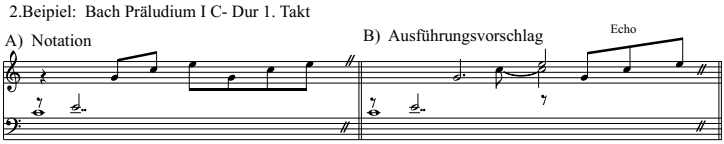
Man kann in der Entwicklung zwar eine gewisse Tendenz vom reduzierten zum möglichst genauen Notieren der Musik feststellen, aber eine alles umfassende Notationsweise ist weder möglich, noch wünschenswert. Je genauer notiert wird, desto komplizierter und überladener wird auch das Notenbild, was gleichermaßen für den, der die Noten zu Papier bringt, als auch für den ausübenden Musiker die Sache verkompliziert. Der Notentext muss also gedeutet werden.

Fingerpedal und Notation – *„Wir nehmen uns gewisse Freiheiten“*

Beginnen wir mit zwei offensichtlichen Beispielen.

Das Präludium in C-Dur aus dem Wohltemperierten Klavier I besitzt in seiner Tonfolge einerseits melodische Qualität (das kann man sehr schön bei einer einstimmig vokalen Interpretation, wie sie z. B. Bobby Mc Ferrin zum Besten gibt, wahrnehmen) als auch harmonische Qualität.

Bach hat das Stück für das Klavier nicht einstimmig konzipiert. Das geht aus der Notation hervor:



Während die linke Hand zweistimmig notiert ist (d.h. beide hintereinander angeschlagenen Töne sind weiter gedrückt zu halten), ist die rechte Hand einstimmig notiert. Das wirft schon Fragen auf: Soll man die beiden Töne der linken

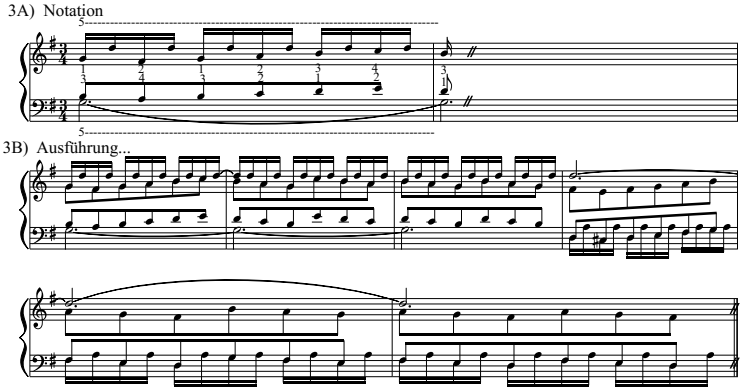
Hand als harmonischen Grundstock betrachten und die Töne der rechten Hand gewissermaßen als Melodie? Wohl kaum! Aber wo beginnt die Melodie, endet die Harmonie?

Viele Pianisten benützen hier das Dämpferpedal, lösen das Problem also auf eine Weise, die Bach nicht zur Verfügung stand und dem Stück einen für meinen Geschmack zu „romantischen“ Charakter verleiht. Naheliegend ist es doch, einen fünfstimmigen Dreiklang entstehen zu lassen, indem man die gedrückten Tasten der rechten Hand einfach liegen lässt, also quasi ein Arpeggio zu erzeugen, dessen drei letzte Noten wie in einem Echo wiederholt werden - d. h. man spielt sie „In-den-Ton“. Für die linke Hand ist das „Fingerpedal“ ohnehin schon notiert (Beispiel 2).

Auch im nächsten Beispiel ist die linke Hand zweistimmig, die rechte Hand einstimmig notiert. Der Ablauf beider Systeme ist aber sehr ähnlich und das möchte ich mit dem Fingersatz verdeutlichen:

Außen spielen die 5ten Finger einen gleichbleibenden Ton. Dazwischen spielen beide Innenhände zwei parallele Linien im Sexten-Abstand. Innerhalb der ersten sieben Töne spielt die eine Hand die umgekehrte Fingerfolge der anderen. Der Unterschied besteht darin, dass die rechte Hand den 5. Finger nicht nur einmal gemeinsam mit dem ersten Ton anschlägt, sondern immer wieder abwechselnd mit einem der anderen Töne (Beispiel 3A)!

3. Beispiel: Bach Wohltemp. Klavier II Präludium G Dur



Es entsteht so ein zweistimmiger paralleler Gesang, der von zwei gleichbleibenden Tönen eingerahmt wird. Die Gesangslinie der rechten Hand unterbrochen zu spielen, so wie es die Notation genaugenommen beschreibt, macht für mich nicht viel Sinn und sobald dann die linke Hand die Bewegung der rechten Hand übernimmt wird das noch offensichtlicher (Beispiel 3B).

Die einstimmig notierte Tonfolge trägt, wie man sieht, eine Melodie und eine dazugehörige Begleitung in sich. Das zwei- oder dreistimmige Notenbild

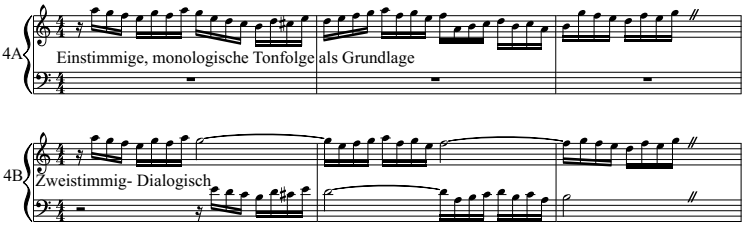
ist also eher die Skizze eines Ablaufs, in dem mehr Stimmen enthalten sind. Gehen wir doch auf Entdeckungsreise!

Die genommenen ‚Freiheiten' beschränken sich nur auf das Verlängern von notierten Noten(werten), eben auf digitales „Pedal" und das durchzieht alle kommenden Punkte.

Die nächste Überlegung wäre: Wie könnte man noch aus einer einstimmigen, also quasi zweidimensionalen Tonfolge einen mehrstimmigen, dreidimensionalen, also räumlicheren musikalischen Ablauf kreieren?

Fingerpedal und versteckte Mehrstimmigkeit – *„Aus Eins mach Zwei"*

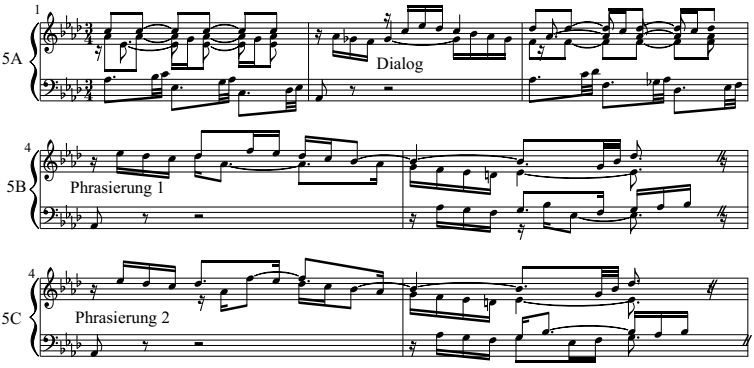
In seiner 1. Invention in C-Dur zeigt uns Bach ein sehr schönes Beispiel, wie man aus einer einstimmigen Tonfolge ein zweistimmiges Gebäude erstellt. Zur besseren Demonstration habe ich die Melodietöne in eine Lage zusammengeführt (Beispiel 4A).



Aus einem Monolog wird ein Dialog, der sich manchmal so gestalten lässt, dass ein Endton weiterklingen darf, bis die Stimme die „Rede" wieder aufnimmt (Beispiel 4B).

In diesem Fall präsentiert Bach schon das Ergebnis. In vielen anderen Fällen konfrontiert er uns mit der monologischen Schreibweise – fühlen wir uns aufgerufen zu gestalten (Beispiel 5A)!

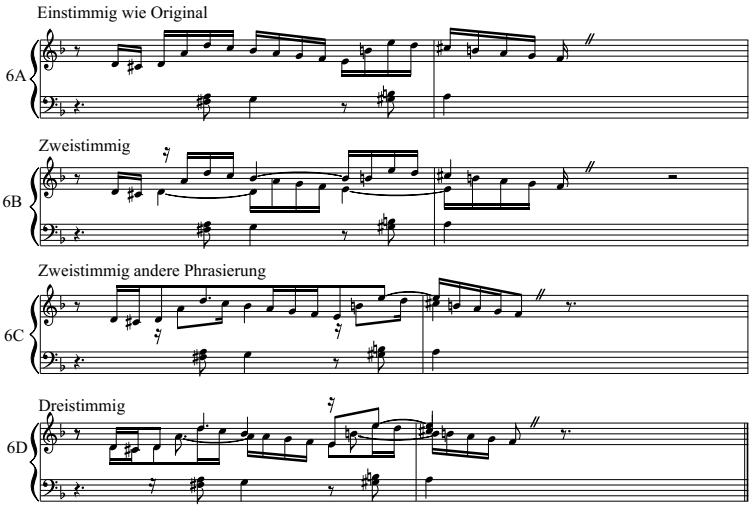
5. Beispiel: Präludium As- Dur Wohltemp. Klavier II



Will man eine einstimmige Tonfolge bzw. Melodie in einen Dialog umwandeln, ist die Phrasierung nicht zwangsläufig eindeutig, oft gibt es mehrere Möglichkeiten diese zu gestalten. Dabei muss man natürlich harmonische Gesichtspunkte berücksichtigen und auch die Ausführbarkeit auf der Tastatur (Beispiel 5B/C).

Sequenzierte Tonfolgen sind eine Fundgrube für versteckte Mehrstimmigkeit (Beispiel 6A).

6. Beispiel. Bach: Sequenz aus der Klavier - Toccata d- moll

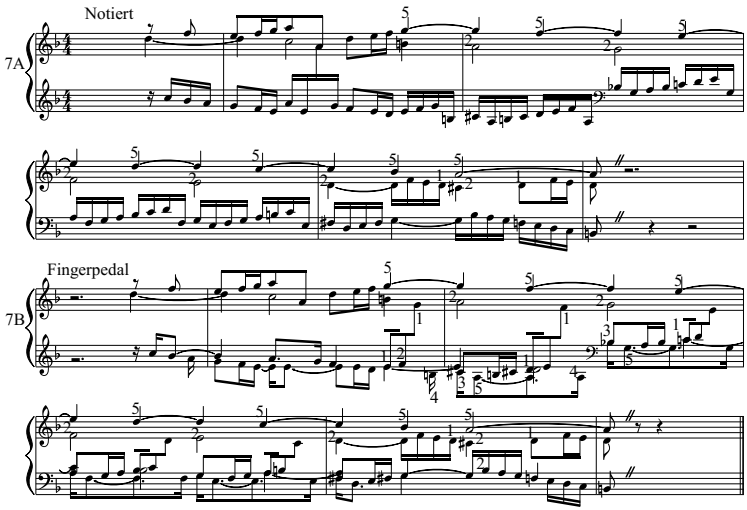


Die Phrasierung kann unterschiedlich gestaltet werden (Beispiel 6B/C).
Wenn man die harmonischen Gesichtspunkte berücksichtigt, können wunderbare Klangwirkungen entstehen und man kann in diesem Sinne auch drei Stimmen erzeugen (Beispiel 6D)!
Die Möglichkeit, durch geschicktes Liegenlassen oder auch nur kurzes Verlängern von Tönen eine Mehrstimmigkeit und damit eine Mehrdimensionalität im Klangraum zu erzeugen, ist nur eine Option, zu der uns das Digitalpedal befähigt.

Als Beispiel für einen phantasievollen Umgang mit dem Notentext möchte ich eine Passage aus der Klaviertoccata d-Moll von J. S. Bach anführen:

Eigentlich dort, wo man gegen Ende der ersten Fuge einen Höhepunkt erwartet, reduziert sich der Satz auf eine eilige Bassfigur, die lediglich von zweistimmigen Intervallen der rechten Hand gestützt wird. Wie kann man damit umgehen (Beispiel 7A)?

7. Beispiel: Bach Klaviertoccata d-moll Takt 94.4 - 99.1



Wenn man hier die harmonisch wesentlichen Töne mit Fingerpedal verlängert, kann man einen rauschhaften Choralgesang erzeugen, der das Ende der Fuge würdig ankündigt. Das bedeutet gleichzeitig, dass sich die Stimmzahl erhöht! Die vormals einstimmige Tonfolge wird nun das Ergebnis mehrerer zusammenwirkender Stimmen. Tatsächlich wird dabei aber kein einziger zusätzlicher Ton angeschlagen (Beispiel 7B).

Fingerpedal und Harmoniebildung – *„Wir spielen Generalbass“*

Redet man von Fingerpedal, ist ein Beispiel meist nicht weit, nämlich das Adagio aus der Sonate Facile von W. A. Mozart.

Die linke Hand bietet ein Paradebeispiel für das sogenannte Legatissimo-Spiel bei Alberti-Bässen.

Da die Melodie viele Tonschritte beinhaltet, ist der Einsatz des Dämpferpedals problematisch. Um ein vollstimmiges harmonisches Fundament zu erzeugen, kann man Fingerpedal einsetzen. Das heißt, solange ein bestimmter Akkord präsent ist, lässt man die Töne liegen und spielt nochmals angeschlagene Töne „In-die-Taste“ (Legatissimo- Spiel). Wechselt die Harmonie, lässt man gleichbleibende Töne ebenfalls liegen, die Basstöne werden, wenn sie sich ändern, aneinandergebunden. Bei den Stimmfortschreitungen der Mittelstimmen, die ja nicht gemeinsam mit dem Basston stattfinden, ist die Kreativität dann schon in höherem Maße gefordert. Wird eine Mittelstimme im neuen Klang beispielsweise zu einem Quartvorhalt, kann man in manchen Fällen diesen Vorhalt an

die folgende Terz binden. Aber Vorsicht! Wie auch beim Generalbass-Spielen muss so ein Vorhalt vom übrigen harmonischen Ablauf und der Melodie auch unterstützt werden.

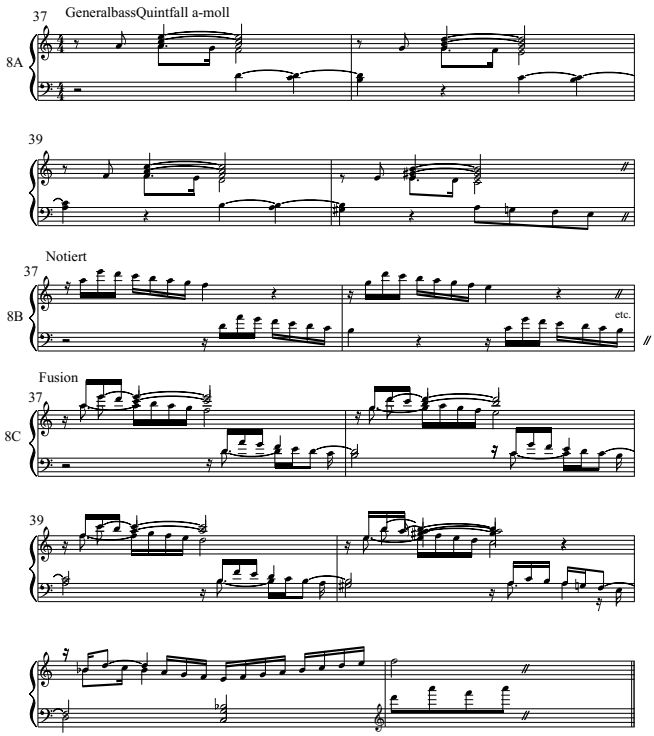
Das Beispiel der Alberti-Bässe ist hinlänglich bekannt - ich möchte nur so viel dazu sagen:

Die zusätzlichen Töne entstehen hier weniger durch polyphones Denken, sondern eher in der Art des Generalbass-Spieles. Wir verwenden die harmonieeigenen Töne des Notensatzes und erzeugen durch Liegenlassen ein akkordisches Fundament bzw. einen Hintergrund, in dem natürlich auch Stimmverläufe hörbar werden dürfen!

Auf diese Weise verwendet, kann Fingerpedal bei dieser insgesamt ja sehr schlicht notierten Sonate auch an anderer Stelle zu bestrickenden klanglichen Ergebnissen führen.

Begleitet ein Generalbass-Spieler eine Quintfall-Sequenz in a-Moll, könnte das folgendermaßen aussehen (Beispiel 8A):

8. Beispiel: Mozart Sonate Facile Allegro Take 37 ff



Die gleichen Töne erscheinen in der Sonate Facile an folgender Stelle (Beispiel 8B).

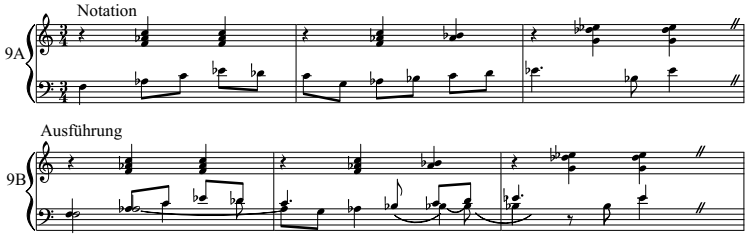
Lassen wir nun die „Generalbass-Töne“ einfach liegen (Fingerpedal), bekommen wir den Effekt einer virtuosen Tonleiterpassage über liegenden Harmonien (Beispiel 8C)

„Generalbass spielen“ bedeutet hier etwas allgemeiner gesprochen:

Wir ersetzen fehlende Hintergrundakkorde mit dem „Fingerpedalisieren“ von Tönen auf eine Weise, dass wenigstens kurzzeitig Zwei- oder Dreiklänge entstehen. Auf diese Weise bekommt man den „Generalbass-Akkord“ sozusagen mitgeliefert.

Auch in der linken Hand kann man in Passagen Dreiklangs-Folgen herausarbeiten (Beispiel 9A/B):

9. Beispiel: Chopin Walzer op. 64.3 Tak 99 - 101



Im zweiten Takt von 9B benütze ich das, was ich im Abschnitt „Stimmensuchbild“ beschreiben werde (siehe Beispiel 13B).

Beim Fingerpedal handelt es sich natürlich auch um ein Werkzeug, das nicht überall unreflektiert eingesetzt werden sollte! (Wie alle hier vorgestellten Werkzeuge!) Wie beim Einsatz des Dämpferpedals spielen Faktoren wie das Klangverhalten des Instruments und des Raumes eine Rolle, stilistische und geschmackliche Erwägungen und natürlich auch die technische Realisierung: Passagen-Brillanz wird durch gefesselte Finger natürlich erschwert.

Benutzt man im Zusammenhang mit der Interpretation eines Klavierstückes den Begriff „Instrumentieren“, meint man damit im Allgemeinen die Zuordnung eines bestimmten Instrumentes und dessen Klangs zu einer bestimmten Tonfolge. Wir können den Begriff auch erweitert sehen, nämlich im Sinne des Arrangierens eines Tonablaufes (auch wenn dieser einstimmig notiert ist) als Ergebnis des Zusammenwirkens mehrerer Abläufe und Instrumente.

Fingerpedal und „melodie-immanente“ Tonfolgen, Hüllkurven und ähnliches – *„Wir instrumentieren“*

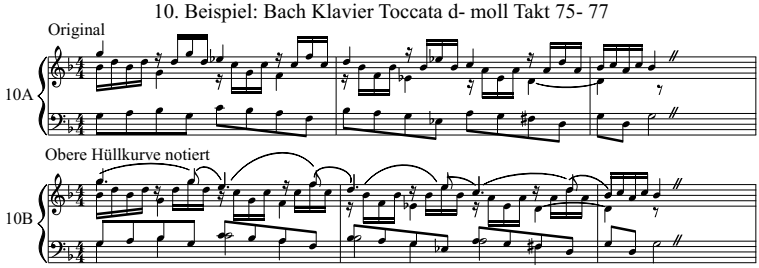
Beginnen wir mit den „Hüllkurven“. Eine Hüllkurve ist vergleichbar mit der

Silhouette einer Bergkette von fern: Man sieht nur die großen Höhen und Täler, Feinstrukturen nimmt man nicht wahr.

Die Etude op.25,1 von Chopin bietet ein schönes Beispiel für eine „Hüllkurven-Melodie“. Neu ist die Notationsweise: Normal notiert sind nur die Melodie und der Bass – die Binnenstruktur ist in kleinen Noten gedruckt. Gerade in der Romantik sind „Hüllkurven“ häufig schon notiert, d. h. die Verwendung des Dämpferpedals ist dann oft obligatorisch, weil man die Melodietöne aufgrund der sie umspielenden Girlanden oft nicht mit den Fingern (Fingerpedal) aneinanderbinden kann. Ist es dennoch möglich, verwenden interessanterweise viele Pianisten gleichzeitig Dämpfer- und Fingerpedal, obwohl das Fingerpedal dann eigentlich überflüssig ist. (Außer die Dämpfungsaufhebung des Fußpedals ist geringer eingestellt als die Aufhebung durch die Taste)

Beschäftigen wir uns aber einmal mit Hüllkurven, die nicht notiert sind. Es lassen sich viele Passagen finden, bei denen es etwas zu entdecken gibt (Beispiel 10A)!

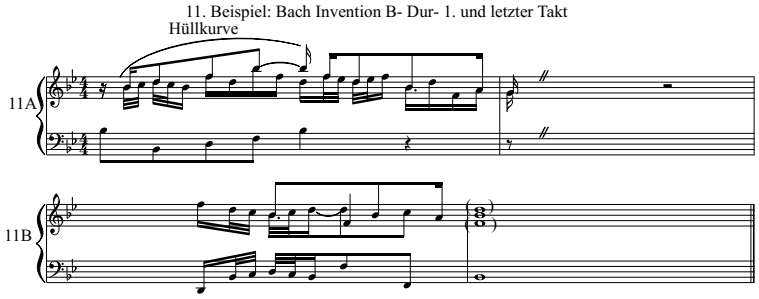
10. Beispiel: Bach Klavier Toccata d- moll Takt 75- 77



Verbindet man die Spitzentöne, erscheint eine gesangliche Oberstimme, die so jedoch nicht notiert ist! Wenn wir also instrumentieren, legen wir ein eigenes Instrument für die „Hüllkurve“ der Oberstimme fest. Auch in der linken Hand ist hier ein Auffüllen der Harmonien bereichernd (Beispiel 10B).

Strukturell starken Tönen eine eigene Stimme zu geben, stellt eine weitere Instrumentierungsmöglichkeit dar (Beispiel 11A). (Die Festlegung strukturell starker Töne unterliegt natürlich auch einem Interpretations-Spielraum!)

11. Beispiel: Bach Invention B- Dur- 1. und letzter Takt



Die Struktur dieses einfach erscheinenden Stückes besteht schon bezüglich des Motivs aus drei Ebenen:

Zum einen – unter der Lupe betrachtet der energiereiche 32tel-Anlauf – dann – die Zickzack-Melodik in 16teln, die die Hüllkurve der 32tel darstellt – schließlich von weitem betrachtet der aufstrebende Dreiklang in 8teln, der wiederum die Hüllkurve der Zickzack-(Dreiklangs-)Melodik ist.

Dieser aufsteigende Dreiklang wird als Basslinie von der linken Hand imitiert.

Wenn man an einer Stelle des Stückes die Dreiklangs-Figur heraushebt, muss das nicht zwangsläufig überall erfolgen. Das Spiel mit dem Gegensatz 32tel- Schritte zu 16tel-Sprüngen und 8tel-Dreiklangsaufbau bietet ein interessantes Gestaltungsmittel.

Der Schluss des Stückes lädt zu einer interessanten Betrachtung ein (Beispiel 11B).

Im vorletzten Takt, sozusagen in der Schlusskadenz, spannt sich in der rechten Hand ein Vorhaltsquartsextakkord auf, der sich so in die natürliche Form der Hand legt, dass ich gar nicht anders kann als einen vierstimmigen Klang entstehen zu lassen, in dem die letzten vier notierten Melodietöne dann die Stimmänderungen vornehmen: vorausgenommene Quarte – Dominante mit Quartvorhalt – Auflösung und Tonika.

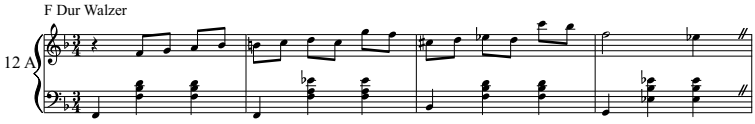
Für Bach war ja der Generalbass das „vollkommenste Fundament der Musik“ und man hat in vielen Klavierkompositionen den Eindruck, dass der Generalbass latent mit eingebaut ist. Dass dieser zum Klingen kommt, können wir mit Fingerpedal erreichen.

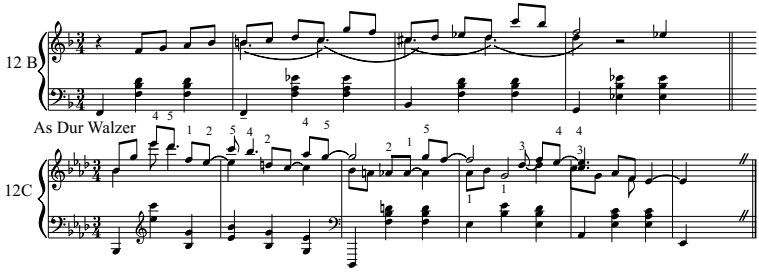
Vielleicht versteht Bach eigentlich dies, wenn er im Vorwort zu den Inventionen schreibt:

„...Lernen mit zwei Stimmen richtig zu verfahren...“

Arabesken, Tonumspielungen und Girlanden haben ja den Reiz, dass sie keine deutlichen Ankerpunkte haben. Manchmal kann aber doch eine sehr schöne Wirkung erzielt werden, wenn man solche Aufhängungen schafft (Beispiel 12A).

12. Beispiel Chopin Walzer op.34.3 und 64.3





Die Wiederholung des ‚Seitenthemas' wird von einem Achtel-Lauf eingeleitet. Die darin enthaltene, im 3-Achtel-Abstand aufsteigende chromatische Linie bildet eine strukturell starke Tonfolge mit einer nicht unüblichen duolischen Teilung des Walzer-Taktes. Instrumentieren wir diese Tonfolge als eigene Stimme, d.h. wir verbinden sie mit Fingerpedal, erhalten wir einen sehr zielstrebigen, energievollen Aufschwung (Beispiel 12B).

Nebenbei bemerkt, muss sich das Dämpferpedal hier weiterhin an der linken Hand orientieren, ansonsten würde der Walzertakt völlig zerreißen.

Im gleichen Beispiel finden Sie noch den Walzer op. 64.3, Takte 13 – 16:

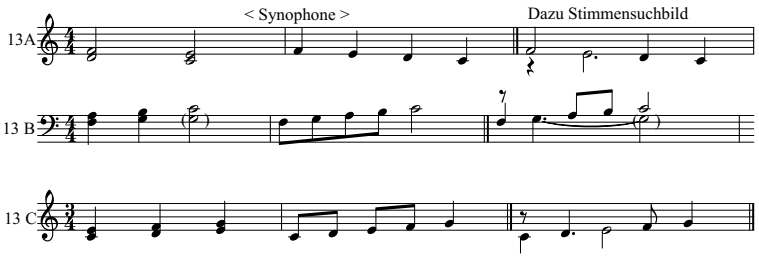
In der weit ausholenden Figur der rechten Hand findet sich eine absteigende, anfänglich hemiolische Stufenfolge, die man herausarbeiten kann - sozusagen auch als eine „Hüllkurve" ((Beispiel 12C).

Fingerpedal und latente Zweitstimmen – *„Das Stimmen-Suchbild"*

Was ich darunter verstehe, will ich kurz erläutern.

Nehmen wir einmal die Abfolge FEDC. Sie steht häufig „synophon" für das Nacheinander der beiden Terzen F-D und E-C. Durch geschicktes Liegenlassen der Töne erreicht man einen zweistimmigen Ablauf, der in die Dur-Terz mündet: nämlich 1. Stimme: FEDC in Viertel und 2. Stimme: FE in Halben – die 2. Stimme hält das angeschlagene F der 1. Stimme für ein weiteres Viertel und „leiht" sich dann für die Auflösung das E der 1. Stimme, das einfach weitergehalten wird (Beispiel 13A).

13. Beispiel



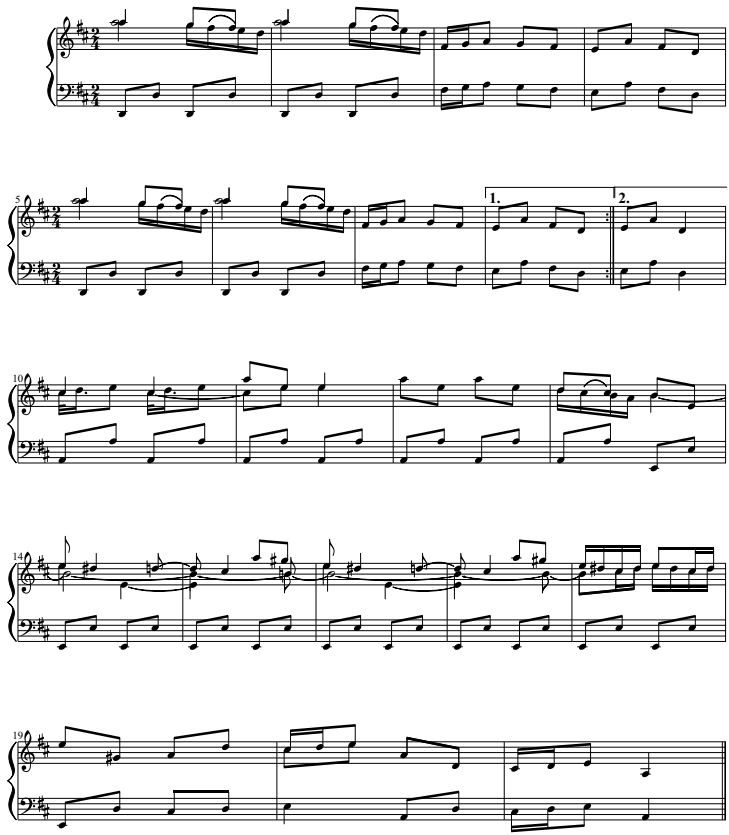
Man kann mehrere solcher „Synophone“ finden (Beispiel 13B/C).

(Suchen Sie übrigens nicht nach dem Begriff „Synophon“, ich habe ihn eigens für diesen Sachverhalt „erfunden“.)

Das nächste Beispiel ist ein bekanntes Stück, das, obgleich man es zu den technisch einfachen Stücken zählen würde, doch eine Fundgrube für Fingerpedal sein kann:

No 14 MUSETTE

Satz: Ch. Weigend J.S.BACH



Das Anfangsmotiv beinhaltet ein Stimmensuchbild.

Die freche Figur in Takt 9 bekommt besonderen Reiz, wenn man sie quasi als Verzierung spielt. (siehe auch nächster Abschnitt)

Ein zweites Stimmensuchbild in Takt 12.

Die etwas ziellos hin- und herspringende Tonfolge in Takt 13, 14 und 15, 16… wirkt ein bisschen wie… die sehr vereinfachte Reduzierung eines vielschichtigeren Ablaufs.

In Takt 17 habe ich mich zugegebenerweise ein bisschen „verkünstelt“, um eine lebhafte Dialog-Struktur darzustellen, auch wenn diese beim Spielen schwer zu verklanglichen ist.

Fingerpedal und Ornamentik – *„Die Höheren Weihen“*

Viele berühmten Pianisten haben sich mit der Kunst des Fingerpedals auseinandergesetzt und ihrem Spiel dadurch besonderen Klang verliehen. Vieles was als „Anschlagskunst“ bezeichnet wird, hat auch mit Fingerpedal zu tun. Manche Klangwirkungen lassen sich nur durch geschickt eingesetztes Fingerpedal und den gleichzeitigen Verzicht auf das Dämpferpedal erreichen.

Durch reine Höranalyse ist es manchmal schwierig nachzuvollziehen, was die Spieler da eigentlich so machen und ich möchte dazu anregen, selbst zu experimentieren.

Themen hierzu sind unter anderem:

– schnelle Akkordbrechungen und kurze Arpeggios
– bestimmte Verzierungen und Vorschläge
– gleichzeitiges Legato und Staccato in einer Hand

Kurze Arpeggios bekommen eine besondere Leuchtkraft, wenn der Akkord für kurze Zeit vollstimmig „erblüht“, man könnte auch sagen, es baut sich in ihm Energie auf. Das kann man sehr schön mit Fingerpedal erreichen. Man kann es auch mit einem „Schuss“ Dämpferpedal erreichen. Der Schuss kann aber auch nach hinten losgehen, wenn sich die Arpeggios in tiefen Lagen bewegen, und zwar aufgrund der größeren Inharmonizität der tiefen Klavierlagen, die mit Einsatz des Pedals noch verstärkt wird. Unharmonische Obertonschwingungen finden dann noch mehr Resonanz.

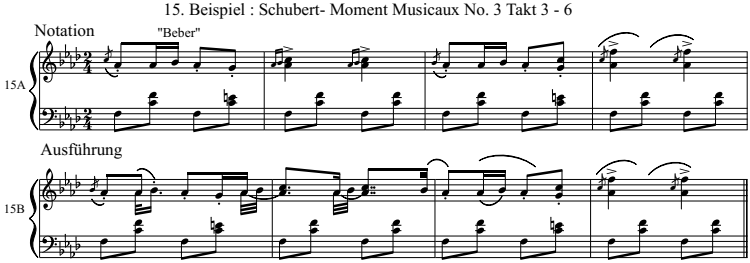
Verzierungen mit nachschlagenden Tönen kennt man eher von der Gitarre, wenn man die gezupfte Saite nachträglich erhöht oder erniedrigt. Beim Klavier ist der Effekt weniger üblich und mit gehaltenen Fingern verbunden. „Manieren“ in dieser Art waren in der Vor-Bach’schen Zeit vor allem auf der Orgel schon üblich, haben sich eher in der Folklore erhalten und sind jetzt (unter anderem durch den Jazz und die populäre Musik) wieder mehr ins Bewusstsein gekommen.

Den Effekt einer kurz gezogenen, also gedehnten Saite kann man am Klavier sehr schön imitieren, indem man den Hauptton relativ stark anschlägt und den höheren Ton (deutlich schwächer) unmittelbar danach. Losgelassen werden beide gleichzeitig oder nur der obere. Diese Verzierung nenne ich Bebung.

(Nicht zu verwechseln mit der „Bebung“ am Clavichord, die ein schnelles Vibrato erfordert.)

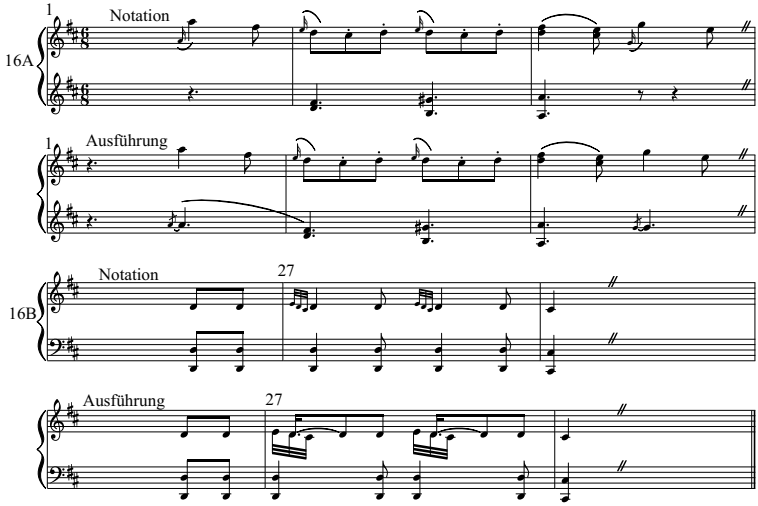
In der Nr. 3 der Moments Musicaux von Franz Schubert deute ich die Wechselnote in Takt 3 gerne als solch eine „Bebung“ entsprechend dem für mich folkloristischen Charakter des Stückes. Diese Deutung bietet sich an einigen Stellen an. Auch die Tonfigur in Takt 4 ist im Grunde die notierte Fassung eines „Schleifers“, ebenfalls eine Verzierung, bei der Fingerpedal benützt wird (Beispiel 15A/B).

15. Beispiel : Schubert- Moment Musicaux No. 3 Takt 3 - 6



Das weitere Gedrückt-Halten von kurzen Vorschlagsnoten kann durchaus begründet sein, z. B. zum harmonischen „Auffüllen“ oder wenn dem Vorschlagston die Zugehörigkeit zu einer anderen Stimme zugewiesen werden kann (Beispiel 16A).

16. Beispiel: Mozart Sonate KV 311 Rondeau



Im gleichen Stück findet man ein paar Takte später eine interessante Verzierungsmöglichkeit, die in den Verzierungstabellen seit Bach schon nicht mehr zu finden und mit Fingerpedal zu realisieren ist (Beispiel 16B).

Fingerpedal und Dämpferpedal – „Das kommt gar nicht ins Pedal“

Ein letzter Punkt, den ich nur kurz vorstellen möchte, ist die Kombination des Fingerpedals mit dem Dämpferpedal zu dem Zweck, aus einem heterogenen Tongemisch nur die erwünschten Töne herauszufiltern und in das Dämpferpedal zu übernehmen.

Ein gebrochener Dreiklang mit Durchgangstönen und Vorhalten erfordert beispielsweise mehrere Pedalwechsel. Durch geschicktes Fingerpedal kann man erwünschte Töne über den Pedalwechsel hinweg weiterklingen lassen und so in das neue Pedal mit übernehmen. Ein schönes Anwendungsbeispiel ist die Terzen-Etude von Chopin. (hier selbstverständlich die LINKE Hand)

Ausblick

So, damit wären die Themen aber noch lange nicht abgehandelt. Fingerpedal im Unterricht und Fingerpedal bei der Technik wären weitere interessante Bereiche.

Wie ich aber hoffentlich zeigen konnte, kann die Verwendung des Digitalpedals Einfluss nehmen auf unterschiedlichste Parameter der Musik wie Melodik, Harmonik, Rhythmik, Phrasierung, Stimmführung und Artikulation. Ob und wie man es einsetzt, hängt von der Deutung des Notentextes und der Interpretation der Musik ab.

Um die Intention meines Vortrags noch einmal zu thematisieren, möchte ich ein Zitat aus dem Reclam Klaviermusikführer bringen, das mir doch wunderbar das Wort redet, obwohl es so gar nicht gemeint ist. Es geht in dem Zitat um den Chopin Walzer cis-Moll, op.64.2:

„ Die...Achtelfigur (Anm.: Takte 33ff., 97ff. und 161ff.) ist als Anschlagsstudie der Virtuosen beliebt, die hier leider „Mittelstimmen“ zu entdecken pflegen, von denen Chopin nichts wusste.“

(Ja Sakradie, woher weiß der jetzt 150 Jahre später so genau, was Chopin gewusst hat?!)

Ist es nicht gerade die Faszination bleibender Kunst, dass es immer wieder etwas zu entdecken gibt?

Und über Bach sagte einst ein weiser Mann: Nicht Bach, Meer sollte er heißen!

Die hier verwendeten Notenbeispiele können Sie gerne zusätzlich als PDF von mir erhalten. Senden Sie mir eine Nachricht auf christian@weigend.de. Anregungen und Austausch sind ebenfalls herzlich willkommen.

Miho Ohki

Mentales Training im Klavierunterricht

Einleitung

Den Begriff „Mentales Training“ gibt es schon länger als ein Vierteljahrhundert. Im Sport wird Mentales Training systematisch und bewusst eingesetzt, und die Sportpsychologie setzt sich intensiv mit dem Thema auseinander. Viele verschiedene Studien zeigen, dass das Mentale Training den Bewegungsablauf des Sportlers verbessert und dass besonders erfolgreiche Athleten es häufig als Bestandteil des normalen Trainings einsetzen. Im Gegensatz dazu ist im Bereich der Musik bislang nur wenig über Mentales Training erforscht worden. Die Musikpsychologie, die zahlreiche Untersuchungen zur Wahrnehmung von Musik und zum Musikverstehen hervorgebracht hat, beschäftigt sich zwar damit, doch haben Themen wie das Lampenfieber und das Mentale Training bisher immer noch nicht die gebührende Beachtung gefunden. Mentales Training wird zwar auch in der musikpädagogischen Praxis und von konzertierenden Künstlern teilweise verwendet, jedoch in beschränkterem Maße und je nach Erfahrung des Instrumentallehrers oder Musikers in unterschiedlicher Weise. Manche Musiker gehen mit Auftrittsangst und Lampenfieber gut um, sehr viele dagegen jedoch nicht. Auf Grund dieser Forschungslücke entstand mein Forschungsprojekt über Mentales Training in der Musik, um die unterschiedlichen Methoden zu systematisieren, damit Mentales Training auch für Musiker besser zugänglich wird.

Definition

In der Sportwissenschaft gibt es für den Begriff „Mentales Training“ grob gesagt zwei Definitionen: eine engere und eine weiter gefasste. Im engeren Sinne bezeichnet der Begriff „Mentales Training“ etwas, das auch „Bewegungsregulation“ genannt wird, nämlich: „das planmäßig wiederholte, bewusste „Sich-Vorstellen“ einer sportlichen Handlung ohne deren gleichzeitige praktische Ausübung“ (Eberspächer 2012). Im weiteren Sinne dagegen beinhaltet Mentales Training auch weitere sportpsychologische Verfahrensweisen, darunter Entspannungstechniken, Aufmerksamkeitsübungen und die sog. „Zielsetzung“.
Diese Unterscheidung einer engeren und einer weiteren Definitionen gilt meiner Meinung nach auch für den musikalischen Bereich. Es gibt Autoren, die mit dem Begriff „Mentales Training“ ausschließlich die Übung ohne Instrument meinen – viele Autoren nennen dies auch „Mentales Üben“ –, und andere Auto-

ren, die mit dem Begriff auch darüber hinausgehende psychologische Vorbereitungen für den Auftritt sowie den Umgang mit Auftrittsangst bezeichnen.
In diesem Beitrag wird Mentales Training in der Musik grundsätzlich im weiteren Sinne verstanden.

Ziele des Mentalen Trainings im Klavierunterricht

Das vom Schweizer Pädagogen J. H. Pestalozzi bereits 1801 vorgestellte ganzheitliche Lernkonzept kann auch für Musiker gelten – von Robert Schumann soll die Formulierung stammen, dass die Balance von „Kopf, Herz und Hand" die Voraussetzung für die Arbeit eines guten Musikers sei (vgl. Mantel 2013). Eine gute Fingerfertigkeit alleine genügt nicht für die künstlerische Arbeit am Klavier, sondern gute Pianisten und Klavierpädagogen verfügen immer auch über ein gutes musikalisches Konzept, und sie entwickeln Ideen für ein effektives Üben. Es ist daher eine wichtige Aufgabe des Klavierlehrers, Schülern dabei zu helfen, die Verbindung von Kopf, Herz und Hand im Klavierspiel herzustellen. Dazu können beispielweise die folgenden Ziele des Mentalen Trainings im Klavierunterricht beitragen:

- Schülern dabei zu helfen, mit der Kopfarbeit sicherer ihre Stücke zu lernen,
- effektiver zu üben und mit eigenen Emotionen und Lampenfieber besser umzugehen
- sowie die Auftrittssituation zu trainieren, um selbstbewusster aufzutreten.

Bereits existierende Methoden in der Instrumentalpädagogik

Es gibt auch im musikalischen Bereich einige Autoren, die sich inhaltlich mit dem Mentalen Training oder Mentalen Üben in der musikalischen Praxis auseinandergesetzt haben. Beispielweise hat schon J. S. Bach in seinem Unterricht das Klavierspiel und das Komponieren parallel behandelt, wodurch das Vorstellungsvermögen der Schüler gestärkt wurde. Die Bedeutung der mentalen Vergegenwärtigung von Musik verdeutlicht auch eine briefliche Bemerkung Mozarts, die besagt, dass er sich ein Werk geistig vollständig und ganz unmittelbar vergegenwärtigen konnte, sobald es fertiggestellt war. An den „Musikalische Haus- und Lebensregeln", die Robert Schumann (1854) schrieb, ist zu sehen, dass mentale Arbeit auch für ihn ein sehr wichtiger Faktor der musikalischen Arbeit war. Auch Heinrich Neuhaus (1888–1964), der bedeutende russisch-ukrainische Klavierpädagoge, betont in seinem Buch „Die Kunst des Klavierspiels", dass nicht die Technik beim Klavierspiel an erster Stelle steht, sondern die geistige Vorstellung. Wie Neuhaus treffend schreibt, geht ein guter Pianist von einer klaren, tiefen geistigen Vorstellung von der Musik aus, und er verfügt über eine Technik, die ihm ermöglicht, diese Vorstellung umzusetzen (vgl. Neuhaus 1993).

In der folgenden Tabelle werden zehn besonders relevante deutschsprachige Veröffentlichungen des 19. bis 21. Jahrhunderts zum Mentalen Training in der Musik sowie deren zentrale Begriffe angeführt.

Tabelle 1. Ausgewählte Literatur über Mentales Training im Bereich der Musik vom 19. bis 21. Jahrhundert in Deutschland

Autor/In	Jahr*	Land	*Titel des Buches* (Schlüsselwörter)
Schumann	1854	Deutschland	*Musikalische Haus- und Lebensregeln* (Einbildungskraft, „Üben mit Kopf“)
Neuhaus	1967	Russland	*Die Kunst des Klavierspiels* (Geistige Vorstellung)
Orloff-Tschekorsky	1996	Deutschland	*Mentales Training in der musikalischen Ausbildung* (Vorstellung, Entspannung)
Langeheine	1996	Deutschland	*Üben mit Köpfchen – Mentales Training für Musiker* (Entspannung, Visualisierung, Mentales Üben)
Klöppel	1996	Deutschland	*Mentales Training für Musiker* (Vorstellung, Mentale Vorbereitung für Auftritte)
Leimer und Gieseking	1931	Deutschland	*Modernes Klavierspiel* („Reflexion“, Durchdenken des Stückes, Einprägung des Notenmaterials)
Mantel	2001	Deutschland	*Einfach üben* (Rotierende Aufmerksamkeit)
Langeheine	2004	Deutschland	*Lampenfieber ade* (Selbstbewusstsein, die innere Stimme, NLP, Affirmation)
Petrat	2007	Deutschland	*Motivieren zur Musik* (Motivation, Mentales Üben)
Mantel	2008	Deutschland	*Mut zum Lampenfieber* (Vorbereitung des Auftrittes)

*Anmerkung: Die Jahreszahl bezieht sich auf die Erstausgabe.

Natürlich habe ich in meinem Forschungsvorhaben weit mehr Literatur berücksichtigt, in diesem Beitrag beschränke ich mich jedoch auf die im deutschsprachigen Raum relevante Literatur.

In meiner Dissertation werden Geschichte, Theorie und Praxis des Mentalen Trainings auf dem Gebiet des Sports ausführlich untersucht und Vergleiche mit der musikalischen Praxis angestellt. Der Schwerpunkt dieses Beitrages liegt jedoch eher auf der praktischen Einsatzmöglichkeit des Mentalen Trainings in der Klavierpädagogik, so dass auf umfassende theoretische Erläuterungen an dieser Stelle verzichtet wird.

Studie

Funktioniert Mentales Training, um mit Lampenfieber besser umzugehen? Kann man Mentales Training tatsächlich in den Klavierunterricht integrieren?

Um diese Fragen zu beantworten, wurde eine Studie durchgeführt. Vor einem Schülervorspiel am 15.12.2017 wurde der Angstzustand der neun Probanden ohne vorheriges Mentales Training gemessen. Dabei wurde der Kurzfragebogen „Wettkampf-Angst-Inventar-State“ (Brand et al. 2008), der aus der Sportpsychologie stammt, verwendet. Der WAI-S besteht aus insgesamt 12 Fragen, von denen sich jeweils 4 Items den 3 Komponenten somatische Angst, Besorgnis und Zuversicht zuordnen lassen. Der Fragebogen misst den aktuellen Zustand der auf einen unmittelbar bevorstehenden Wettkampf (in diesem Fall Konzert) bezogenen Wahrnehmung körperlicher Symptome von Angst (somatische Angst), Sorgen und Zweifel (Besorgnis) und das Selbstvertrauen bzw. die Zuversicht in Bezug auf die eigene Leistung und den Erfolg. Der erste Wert, somatische Angst, beschreibt die Intensität der Wahrnehmung körperlicher Anzeichen von Aufregung, wie z. B. feuchte Hände oder Herzklopfen. Der zweite Wert, Besorgnis, beschreibt die Ausprägung von Selbstzweifeln und/oder spezifischen Sorgen und/oder die Intensität negativer Erwartungen in Bezug auf die eigene Leistung. Der dritte Wert, Zuversicht, erfasst, inwieweit der oder die Befragte überzeugt davon ist, die eigene Leistungsfähigkeit im bevorstehenden Wettkampf abrufen bzw. die bevorstehende Herausforderung meistern zu können (vgl. Brand et al. 2009).
Das zweite Experiment wurde etwa ein halbes Jahr nach dem ersten Experiment, am 22.06.2018, durchgeführt. Im Zeitraum vor dem Vorspiel, vom 08.05. bis 21.06.2018, wurden Interventionen – Interview, Diagnose und Anwendung des Mentalen Trainings – mit 9 Schülern innerhalb des normalen Klavierunterrichts durchgeführt. Jeder Schüler bekam 3 bis 5 Sitzungen im Klavierunterricht; eine Sitzung dauerte 15 bis 30 Minuten.
Der Effekt des Mentalen Trainings wurde durch den t-Test bi gepaarten Stichproben teilweise bestätigt. Das Ergebnis zeigte, dass die somatische Angst und die Besorgnis sich verringerten und die Zuversicht sich erhöhte.

Ergebnis der Interventionen
mit 9 Schülern

T-Test bei gepaarten Stichproben:

	t	Sig.
Somatische Angst t1-t2	2,582	,033
Besorgnis t1-t2	2,600	,032
Zuversicht t1-t2	-2,121	,067

($p < ,05$)

(Statistik und Analyse by: SPSS Version 25)

EPTA Kogress in Dresden
27.10.19

©Miho Ohki

Der Unterschied zwischen 2 Zeitpunkten bei SA und Besorgnis ist signifikant, bei Zuversicht kann man von einer Tendenz sprechen.
Diese kleine Studie hat meine beiden Forschungshypothesen bestätigt: 1. Mentales Training hilft bei einem besseren Umgang mit Lampenfieber; 2. Mentales Training ist in den Klavierunterricht integrierbar.

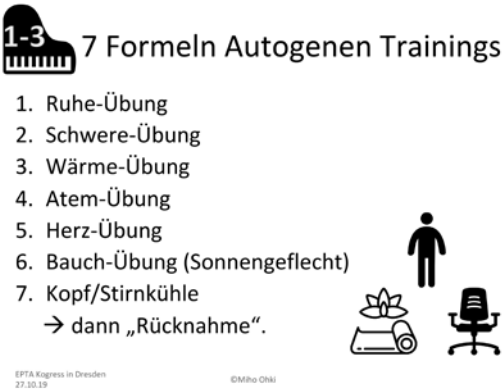
Praktische Beispiele für den Klavierunterricht

Wie genau lässt sich Mentales Training in den Klavierunterricht integrieren? Folgend seien 7 von 9 praktischen Beispielen, die ich im EPTA-Vortrag am 27.10.2019 vorgestellt habe, angeführt.

Beispiel 1: Entspannungstechniken
Ein ausgeglichener Aktivierungszustand ist eine Voraussetzung einer optimalen Leistung.
Nach meiner Erfahrung sind folgende drei Entspannungstechniken auch in den Klavierunterricht gut integrierbar:
1. Atemübung
2. Dehnung / Gymnastische Übungen
3. Autogenes Training

Der Atem ist sowohl für die Entspannung als auch für die Aktivierung wichtig. Es gibt viele Atemübungen, beispielweise die „4-7-8 Atemtechnik“ des amerikanischen Mediziners Andrew Weil, „Rechtes Atmen“ des japanischen Arztes Nobuya Shioya, die „Quadrat-Atmung“ („Noi Cong Chu Tan“) von Kang-Fu Großmeister und mehrere weitere. Eine simple Atemtechnik, die sich im Klavierunterricht einfach einsetzen lässt, ist die 1–2 Atemtechnik:
1. zuerst ausatmen
2. einatmen und dabei innerlich beispielweise bis 5 zählen
3. ausatmen und dabei innerlich beispielweise bis 10 zählen

Wichtig ist, die Aufmerksamkeit auf die Ausatmung zu richten. Man atmet ganz natürlich, wenn man vollständig ausgeatmet hat. Bei der Ein- und Ausatmung kann man sich vorstellen, wie die Atem-Welle kommt und geht.
Dehnungen oder eine kleine gymnastische Übung kann man auch im Klavierunterricht machen lassen. Es ist eine gute Aktivierungsmethode, wenn der Schüler im Unterricht müde ist oder sich träge fühlt.
Das Autogene Training wird auch in der Literatur über Mentales Training im Instrumentalunterricht oft erwähnt. Es wurde um 1920 von dem deutschen Neurologen Dr. Johannes Heinrich Schultz aus der Hypnose entwickelt. Um es zu beherrschen, braucht man eine gute Anleitung und eine regelmäßige Übung.



Beispiel 2: Zielsetzung
Das Anliegen der Zielsetzung ist in erster Linie die Steigerung der Motivation. Um die Motivation zu steigern und aufrechtzuerhalten, ist es wichtig, Ziele zu formulieren und sie vor Augen zu haben. Man kann beispielweise am Anfang des Jahres oder eines Schuljahres langfristige oder mittelfristige Ziele setzen oder auch ein Ziel für einen bestimmten Auftritt festlegen.
Bei der Überprüfung des Zieles ist die folgende „SMART“-Regel des amerikanischen Ökonoms Peter F. Drucker hilfreich:
S – pezifisch
M – essbar
A – ttraktiv / Angemessen
R – ealistisch
T – erminiert

Hierbei kann der Lehrer beispielweise folgende Fragen an die Schüler stellen:
– Was genau möchtest du erreichen? (spezifisch)
– Woran merkst du, wenn du dem Ziel näher kommst oder es erreicht hast? (messbar)
– Was steckt hinter dem Ziel? (attraktiv)
– Ist das Ziel wirklich erreichbar? (realistisch)
– Bis wann möchtest du das Ziel erreichen? (terminiert)

Außerdem kann man mit den folgenden Fragen die Ziele überprüfen und nacharbeiten:
– Ist das Ziel positiv formuliert? (Nicht mit dem Wort „nicht...“ beginnen!)
– Bist du für die Zielerreichung zuständig? Ist das Ziel nicht nur zufällig erreichbar?

Das gestellte Ziel kann man visualisieren und die Bilder für die Zielerreichung im Kopf entwickeln.

Beispiel 3: Erstellen des Übeplans
Nachdem das Ziel formuliert wurde, soll zunächst der Weg dahin erkannt und festgelegt werden. Um die gestellten Ziele zu erreichen, ist es wichtig, sich genaue Handlungsstrategien zu überlegen. Diese sind in der Musik mit dem täglichen Üben verbunden. Damit der Schüler genau weiß, was er üben soll und möchte, und damit die Qualität des Übens sowie die Konzentration darauf hoch bleibt, ist es hilfreich, einen Übeplan zu erstellen. Der Übeplan kann beispielweise wie folgt aussehen:

Übeplan

von bis

Stücke	Mo.	Di.	Mi.	Do.	Fr.	Sa.	So.

Nach dem Austausch mit anderen Klavierpädagogen und aufgrund eigener Erfahrung lässt sich feststellen, dass die Planung
- knapp formuliert,
- messbar,
- realistisch (lieber zu wenig als zu viel), und dass
- ein Tag zur Erholung frei gehalten werden soll (an dem Tag kann natürlich auch geübt werden, je nach der Lust des Schülers).

Vor allem beim ersten Erstellen eines solchen Übeplanes sollte der Klavierlehrer dem Schüler anhand der oben genannten Kriterien helfen.

Beispiel 4: Visualisierung
Mit Hilfe der Vorstellungskraft kann man bereits vor dem Auftritt imaginär mehrmals erfolgreich auftreten und die positiven Gefühle verinnerlichen. Sportler erstellen häufig ihr „Drehbuch“ vor wichtigen Wettkämpfen, um dieses Szenarium zu visualisieren. Es hilft auch Musikern, sich eine positive Vorstellung im Kopf zu bilden. Dabei ist es wichtig, sich möglichst lebendige Bilder vorzustellen und diese Vorstellung mit allen Sinnen fühlen zu können. Bücher über Fantasiereisen sind dafür eine Inspirationsquelle - darin kann man zahlreiche Beispiele für eine „Visualisierungsgeschichte“ finden.

Das folgende Beispiel zeigt, wie man mit einer Visualisierung üben kann, positive Gefühle im Konzert zu haben.

„Positive Gefühle im Konzert“

… Finde eine bequeme Sitzposition.
… Wenn du möchtest, kannst du sanft die Augen schließen.
… Atme tief ein und atme tief aus.
… Fühl die Entspannung in der Schulter, in den Armen, im Rücken.
… Du bist ganz entspannt und gelassen.
… Gehen wir jetzt gemeinsam in eine zukünftige Auftrittssituation. Spüre, was du in der Situation fühlst.
… Du bist gelassen.
… Du spürst die positive Energie.
… Du weißt ganz genau, dass du gut vorbereitet bist.
… Jetzt freust du dich auf deinen Auftritt.
… Du fühlst dich ganz wohl. Und du spürst die Liebe zur Musik.
… Wir nehmen jetzt von hier zwei oder drei positive Gefühle, die du in die Zukunft mitnehmen möchtest.
… Zum Beispiel: Gelassenheit, Freude, positive Energie, Sicherheit, Selbstbewusstsein, Liebe zur Musik.
… Es können gerne andere Gefühle sein. Nimm bitte, was du gerne im nächsten Auftritt haben möchtest.
… Such jetzt eine Stelle in deinem Körper, wo du diese positiven Gefühle einsetzen möchtest. Es kann deine Hand sein, der Oberschenkel, der Kopf oder etwas anderes. (Pause)
… Wir nennen diese Stelle „Anker“.
… Wenn du diese Stelle sanft anfasst, dann kannst du dich an die positiven Gefühle, die du in den nächsten Auftritt mitnehmen möchtest, erinnern.
… Fass zwei- bis dreimal die Stelle an und fühle, dass die positiven Gefühle verstärkt werden. (Pause)
… Atme tief ein und atme tief aus.
… Streck deine Arme nach vorne und nach oben.
… Wenn du einige Male tief geatmet hast und bereit bist, komm bitte ganz langsam wieder zum „hier und jetzt“ zurück.

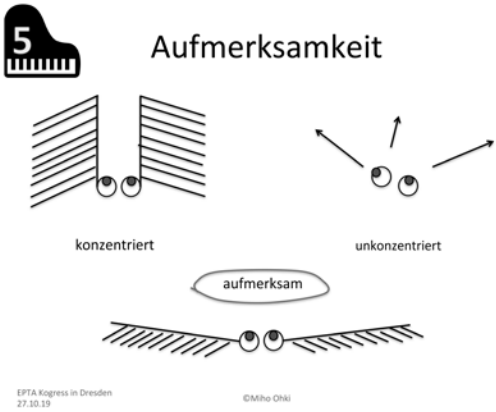
Diese Visualisierung kann in der Vorbereitungsphase eines Vorspiels oder Konzertes im Klavierunterricht unter Anleitung des Lehrers durchgeführt werden. Die Schüler sollten diese Übung in einem regelmäßigen Abstand – beispielweise einmal bis dreimal pro Tag – fortsetzen.

Beispiel 5: Aufmerksamkeitsübung im Klavierunterricht

Im Sport ist es ein großer Vorteil, die Fähigkeit zu besitzen , zwischen den verschiedenen Aufmerksamkeitsmodi hin- und herschalten zu können. Beispielweise scheinen schnelle Läufer ihre Aufmerksamkeit sehr flexibel, je nach Anforderung der Situation, auszurichten. Sportler führen als einen Teil des Mentalen Trainings sogenannte „Aufmerksamkeitsübungen“ durch, in denen man seine Aufmerksamkeit bewusst steuert. In der folgenden Abbildung wird gezeigt, wie diese Übung im Klavierunterricht aussieht.

Es gibt insgesamt folgende vier Aufmerksamkeitsmodi: internal – external und eng – weit. Bei internal ist die Aufmerksamkeit auf den Körper gerichtet, bei external auf die Umwelt. Dann gibt es engere und weitere Aufmerksamkeitsfelder, auf die man sich bewusst orientieren kann. Beispielweise kann die Aufmerksamkeit des Schülers im Klavierunterricht mit der Anweisung des Lehrers folgenderweise gerichtet werden:

– internal – eng: auf den Kontakt zwischen Fingern und Tasten, auf die Schulter
– internal – weit: auf die Länge des Rückens, auf den ganzen Körper
– external – eng: auf das Notenbild, auf eine bestimmte Stimme
– external – weit: auf die Klangresonanz im Raum, auf die ganze Umwelt

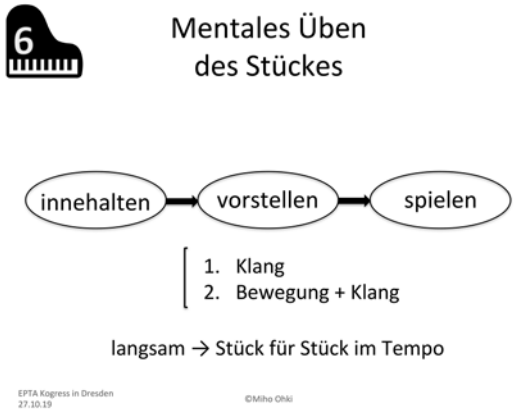


Dazu kann man den folgenden Unterschied zwischen dem konzentrierten und aufmerksamen Zustand bewusster machen.

In einem konzentrierten Zustand ist die Aufmerksamkeit auf einen engeren Bereich gerichtet, während die Aufmerksamkeit in einem aufmerksamen Zustand auf einen weiteren Bereich ge-

richtet wird. Hierbei starrt man nicht nur auf einen einzelnen Punkt, sondern nimmt gleichzeitig mehrere Dinge wahr. Da das Klavierspiel eine komplexe Tätigkeit ist, in der die Aufmerksamkeit auf mehrere Ebenen gerichtet werden soll, kann dieser Begriff der Aufmerksamkeit hilfreich sein.

Beispiel 6: Mentales Üben im Stück



„Üben ohne Instrument“ wird in einem musikbezogenen Kontext oft „Mentales Üben“ genannt. An den Ergebnissen der verschiedenen Studien, beispielweise von Ross (1985) und Highben / Palmer (2004), lässt sich erkennen, dass die Kombination von mentalem Üben und normalem Üben (physisch mit auditiven Feedback) am effektivsten ist.

Daher besteht ein effektives mentales Üben meiner Auffassung nach aus den folgenden drei Schritten: innehalten, vorstellen und spielen.

1. Innehalten

Bevor der Schüler aus Gewohnheit und Automatismus zu spielen beginnt, soll er bewusst innehalten. Zusätzlich ist ein entspannter Zustand – sowohl körperlich als auch geistig – eine Grundlage und Voraussetzung des erfolgreichen mentalen Übens. Da mentales Üben eine hohe geistige Anstrengung darstellt, ist eine kurze Pause nach einem Abschnitt erforderlich. Darum soll sich der Schüler zuerst unter der Anleitung des Lehrers geistig und körperlich entspannen. Die Augen sollen die Noten nicht anstarren, sondern sie entspannt wahrnehmen.

2. Vorstellen

Der gewählte Abschnitt wird zuerst klanglich vorgestellt. Hierbei wird ohne Bewegungsvorstellung eine rein klangliche Vorstellung erzeugt. Der Schüler soll sich vergegenwärtigen, wie eine bestimmte Stelle optimal klingen würde, wie er sie gerne hören möchte. Danach wird neben dem idealen Klang auch die Bewegung, die der Schüler ausführen soll, um diesen Klang zu erzeugen, in die Vorstellung einbezogen.

Während ein Stück im Geiste gespielt wird, kann innerlich „gefühlt“ werden, wie die Finger auf den Tasten spielen und wie sich die Arme dabei bewe-

gen. Die Töne werden natürlich dabei gehört, es handelt sich also um kinästhetische und auditive Vorstellungen. Dabei kann natürlich auch „gesehen“ werden, wie die Finger sich auf der Tastatur bewegen. Da jedoch durch das Verhindern visueller Reize die kinästhetische Empfindung normalerweise verstärkt wird, kann man sich zuerst auf das Bewegungsgefühl und die Klangvorstellung beschränken.

3. Spielen

Ein wichtiger Punkt beim Vorstellen eines Stückes ist das Tempo. Das Tempo soll beim mentalem Üben dem realen Tempo entsprechen, d. h. das Vorstellen des Stückes wird auch in einem außerordentlich langsamen Tempo (Zeitlupentempo) begonnen. Nach und nach wird das Tempo dann vorsichtig gesteigert. Wie Orloff-Tschekorsky (2001) schreibt, können Läufe auch mit Hilfe eines Metronoms im Kopf vorgestellt werden. Beim Spielen auf dem Instrument muss mit der gleichen Geschwindigkeit wie in der Vorstellung gespielt werden.

Um sich den Klang vorzustellen, muss man die Möglichkeiten der Klanggestaltung kennen. Dafür ist die Ausbildung des Ohres wichtig: Das konzentrierte Anhören verschiedener Musik sowie aufmerksames Sich-Selbst-Zuhören beim Spielen sind unbedingt erforderlich.

Beispiel 7: Alexander-Technik im Klavierunterricht

Da Geist und Körper untrennbar sind, beziehe ich auch die Körperwahrnehmung bzw. das Körperbewusstsein ins Mentale Training ein. Die vom australischen Schauspieler F. M. Alexander entwickelte sog. Alexander-Technik wird heutzutage auch in der musikinstrumentalen Praxis häufig angewandt. Einige Musikhochschulen bieten Kurse wie „Alexander-Technik für Musiker“ an.

Rennschuh (2011), der Autor des Buches *„Klavierspielen, Alexander-Technik und Zen“,* schreibt, dass im Zentrum eines Alexander-Technik-Unterrichts folgende zwei Aspekte stehen: 1. das „Innehalten“ und 2. die Aufmerksamkeit für Hals, Kopf und Rücken. Das Innehalten bedeutet, nicht etwa zu warten oder eine Reaktion nur zu verzögern – entscheidend für das Innehalten ist die Wahlfreiheit, die man sich erlaubt. Seitdem ich bei dem oben genannten Autor regelmäßig Einzelunterricht in Alexander-Technik nehme, ist mir klargeworden, dass man einige Prinzipien in den Klavierunterricht integrieren kann, beispielweise

- die Anweisung Alexanders: „Hals frei, Kopf nach vorne und oben, Rücken lang und weit” für das Körperbewusstsein im Klavierspiel,
- die Anmerkung, dass es keine „richtige Haltung“ für jeden gibt, sondern „richtige Richtungen“,
- das Einnehmen einer geeigneten inneren Haltung: Es gilt z. B., sich den Unterschied klar zu machen zwischen „ein Ziel haben“ und „zielstrebig bzw. zielfixiert sein“.

Das Thema des Kongress war „Fantasie". Der Begriff stammt vom altgriechischen Wort *„phantasía"*, welches *„Vorstellung"* bedeutet. Die Vorstellung spielt auch beim Üben am Klavier und bei der Vorbereitung eines Auftrittes eine große Rolle. Ans Ende meines Beitrags stelle ich ein Zitat des französischen Essayisten Joseph Joubert: *Die Phantasie ist das Auge der Seele.*

Mit dem Mentalen Training und mit unserer Vorstellungskraft können wir den Klavierunterricht vielschichtig gestalten sowie mit dem Lampenfieber fantasievoller umgehen.

Literaturverzeichnis

Brand, R. / Ehrenspiel, F. / Graf, K. (2009): Wettkampf-Angst-Inventar (WAI). Manual zur komprehensiven Eingangsdiagnostik von Wettkampfangst, Wettkampfängstlichkeit und Angstbewältigungsmodus im Sport. Bonn: Sportverlag Strauß.

de Alcantara, Pedro (2005): Alexander-Technik für Musiker. Kassel: Gustav Bosse Verlag.

Ross, S. L. (1985): The Effectiveness of Mantal Practice in Improving the Performance of College Trombonists. In: Journal of Research in Music Education, 33(4), S. 221–230.

Klöppel, Renate (2013). Mentales Training für Musiker. Leichter lernen – sicherer auftreten (6. Auflage). Kassel: Gustav Bosse Verlag.

Langeheine, Linda (2004): Lampenfieber ade. Leitfaden für die erfolgreiche Bewältigung von Auftrittsangst. Frankfurt: Zimmermann.

Langeheine, Linda (2011): Üben mit Köpfchen. Mentales Training für Musiker (5. Auflage). Frankfurt: Zimmermann.

Mantel, Gerhard (2013): Mut zum Lampenfieber. Mentale Strategien für Musiker zur Bewältigung von Auftritts- und Prüfungsangst (4. Auflage). Mainz: Schott.

Orloff-Tschekorsky, Tatjana (2001): Mentales Training in der musikalischen Ausbildung. (2. Auflage). Aarau, Schweiz: Musikedition Nepomuk.

Rennschuh, Helmut (2013): Klavierspielen, Alexander-Technik und Zen. Frei von störenden Mustern die Musik geschehen lassen. 2. Auflage. Augusburg: Wißner-Verlag.

Highben, Z. / Palmer, C. (2004): Effects of Auditory and Motor Mental Practice in Memorized Piano Performance. In: Bulletin of the Council for Research in Music Education, (159), S. 58–65.

Stoll, Oliver / Blazek, Ines (2013): *Mentales Training und sportliche Leistung.* In A. Güllich & M. Krüger (Hrsg.): Sport – Das Lehrbuch für das Sportstudium (S. 492–501). Berlin: Springer.

Icons in den Abbildungen aus https://www.freepikcompany.com

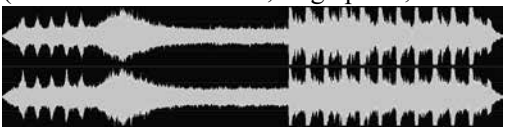
Volker Blumenthaler

„Die Aura des musikalischen Zeichens, Hintergrundschwingungen und Weitung“, dargelegt an meiner Komposition „musica minima“ für Klavier und einigen ausgewählten Stücken aus dem Zyklus „OT – Stücke für Klavier“

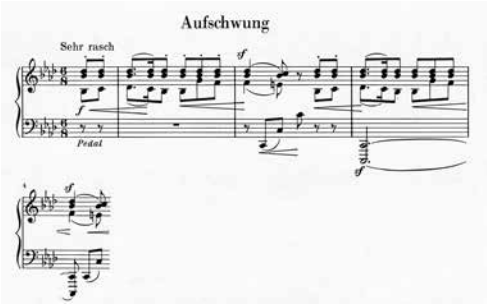
I. musica minima - Sieben Stücke für Klavier 1995

Statt einer Vorrede hören wir unkommentiert nacheinander:

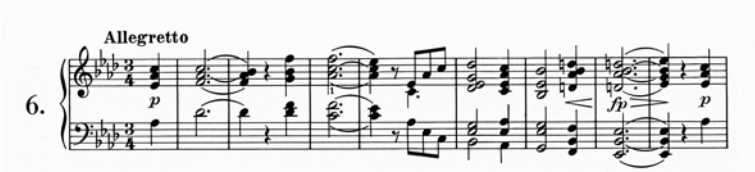
- Eine Tonbandaufzeichnung einer Straßenszene aus Taipei
  (Geräusche einer Gasse, Vogelpfiffe, das Rattern einer Ramme) (Bsp. 1)



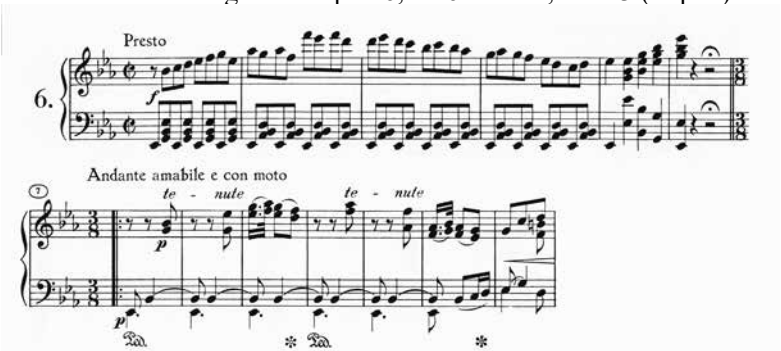
- Dann direkt hintereinander drei kurze Ausschnitte aus klassisch-romantischen Stücken, die sicher bekannt sind und die ich nicht näher erläutern möchte:
  R. Schumann: Fantasiestücke op.12, Aufschwung, T.1–4 (Bsp. 2)



  Fr. Schubert: Moments musicaux op.94, Nr. 6 As-Dur, T.1-8 (Bsp. 3)

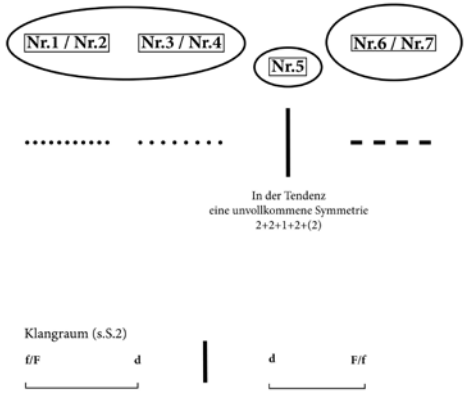


L. v. Beethoven: Bagatellen op.126, Nr.6 Es-Dur, T.1-13 (Bsp. 4)



Die Musik dieses kleinen Zyklus ist von einem aphoristischen Stil geprägt. Jeweils eine spezifische Gestik beherrscht jeden Abschnitt. Das verleiht dem musikalischen Ausdruck eine gewisse insistierende Schärfe und manchmal auch einen kargen Charakter. Auf jegliche Ornamentik wurde verzichtet. Darauf bezieht sich auch das Wort *minima* im Titel des Stückes.

Als eine Art Meta-Ebene hinter dem realen Klang verbirgt sich der formübergreifende Plan einer tonalen Kadenz. Neben den üblichen Klaviertechniken benutze ich in besonderer Weise die drei Pedale des Flügels, insbesondere das mittlere sogenannte Sostenuto-Pedal, um Saiten per stumm gedrückter Tasten, auch wenn sie nicht gespielt werden, zum Mitschwingen anzuregen, aber auch den Effekt von linkem und rechtem Pedal – una corda/tre corde. Hinzu kommen Gleitgeräusche der Finger bzw. Fingernägel auf den Tasten und einige sparsam eingesetzte Präparationen im Klavier. Irgendwie „alte Hüte“ seit Henry Cowell und John Cage, aber dennoch mehr als das Spielen auf weißen und schwarzen Tasten: eine Öffnung zum ganzen Instrument hin als Klangquelle.



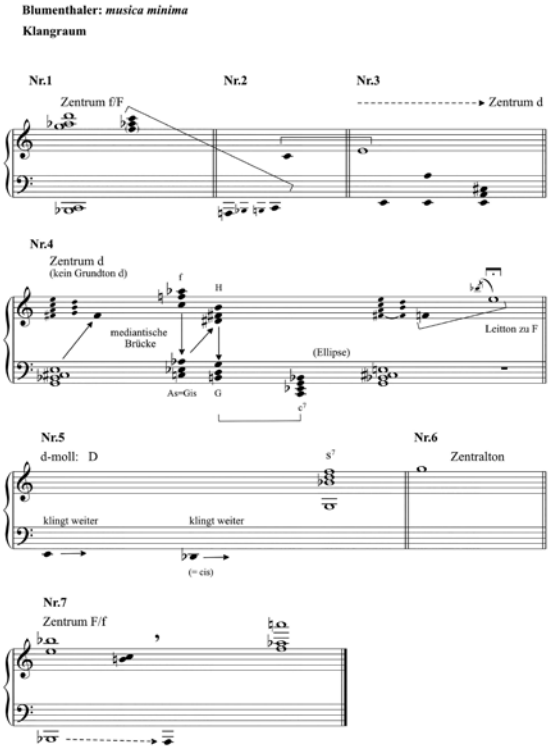
Form

Meistens sind zwei Miniaturen zu einem Paar gebündelt. Nur Nr. 5 steht für sich. Eigentlich hört man anstelle von sieben Stücken eher einen dreiteiligen Formablauf: zunächst zwei musikalische Blöcke (Nr.1/2 und 3/4), die in lang gehaltenen Klängen ausschwingen. Kontrastierend gesetzt Nr.5. Dieses Stück ist sehr eruptiv. Die Zeitverhältnisse und der Puls wechseln hier konvulsiv zwischen Beschleunigung und Verlangsamung. Der Klangcharakter wirkt wie zersplittert. Der dritte Block (Nr.6/7) verhalten, schwebend beginnend, endet mit Klangverfremdungen, die durch einen Pizzicato-Akkord beschlossen werden. Die Töne des Akkords sind eine Kombination aus F-Dur und f-Moll, das verborgene Klangzentrum des ganzen Zyklus. Man kann das als klassisch-romantisches Zitat auffassen, weil die beiden Tonarten sowohl für „Pastorale“ als auch für „Appassionata“ als Antipoden stehen.

Das Stück wurde 1995 in Taipei komponiert.

Das wäre die minimalistische Beschreibung des Stücks

(Hören wir das komplette Stück, gespielt von Uta Walther.)
Nun zum Hintergrund, zum Nahblick:



Der harmonische Raum, vordergründig atonal erscheinend, ist eine extrem ausgesparte Klangkadenz, ein Zitat. Ich sprach eben von einem Klangzentrum, das um F-Dur/f-Moll kreist. Nr.1 kann man als Klangzerlegung der Dominante auf C begreifen; Nr.2 als Überleitung zu *E* als Mediante von *C*. Das in Nr.3 erreichte *E* mutiert zur Quinte eines Dominantklangs auf *A*, was uns im 4.Stück zu einem gerade noch identifizierbaren d-Moll führt und zu einer Schubert-Schumannschen Assonanz, wie Ligeti solche Déjà-vu-Situationen nennt. Am Ende dann doch *F*, durch ein 30 Sekunden lang gehaltenes *E*, als Leitton, befestigt. Nr.5 mäandert zwischen verschiedenen Polen, um letztlich auf einem g-Moll-Septakkord zu landen, unterlegt im Bass von der kleinen Terz *Cis/E* – auch interpretierbar als Reduktion eines D^{v}-Akkords von d-Moll, es bleibt bei Andeutungen. In Nr.6 werden die Töne in die Luft entlassen wie Ballons, gehalten von dem Ton *G* wie mit einer dünnen Leine. Brutal der Aufriss im letzten Stück, ein zerlegter C^{7}-Klang, mündend in ein wüstes Zucken, die Töne denaturiert. Am Ende leuchtet unerwartet, pastoral, ein von leichtem Weh getrübtes F-Dur.

Das wäre die Beschreibung des Stücks durch die Makro-Linse, um einen Begriff aus der Fotografie zu entlehnen.

Angemerkt sei auch: Das Umkreisen eines Zentrums, ohne dieses tatsächlich zu benennen, ist typisch für die beginnende atonale Phase der Wiener Schule. Auch das kann man in diesem Stück als ein Z I T A T ansehen, als einen satztechnischen, kompositorischen Hintergrund.

Noch zu einem anderen Aspekt: Das Insistieren als Gestus.

Einer hämmert immer. Das gilt zumindest für die Gasse in Taipei, in der meine Schwiegereltern wohnen. Musikalisch kann das in einen heftigen Gestus des Einforderns von Aufmerksamkeit münden. Begonnen hat das eigentlich mit Beethoven. Ganz typisch bei ihm auch der Ruck, der hochreißt in Verbindung mit einer Repetition (s. Eroica-Symphonie, 1.Satz). Das setzte sich fort in der Musikgeschichte bis heute. Bei meinem älteren Kollegen Nikolaus A. Huber wird das zu einem ganz eigenen Topos. Bei frühen Werken der Minimal Music wie von Terry Riley oder auch bei Michael Nyman bekommt das eine regelrecht hämmernde Sogwirkung. Bei Huber geht es um das Aufbrechen von Hörgewohnheiten, bei den letztgenannten Komponisten um graduelle Verschiebungen innerhalb einer sich ständig wandelnden pulsierenden Fläche. In der *musica minima* kommt das Insistieren in verschiedenen Facetten vor: Heftig, fast agressiv, nachdrücklich, dann auch nachdenklich, nach innen gerichtet, sich selbst lauschend, Tropfen, Echos…

musica minima (Notenausschnitte: Bsp. 7,8 und 9)

musica minima 1995

Volker Blumenthaler

No.1 ♪ = 232

Klavier

f (keine Akzente)

poco a poco rit.

fff p sub. ff pp pp una corda

in tempo ♪ = 232 rit. ♩ = 76

sff p pp tre corde pp una corda ppp

♩ = 60

gliss. auf den Tasten ohne Ton

FK = Fingerkuppen / FN = Fingernägel

(wT = weisse Tasten) sf FK-gliss. ppp ord. wT

sT wT FN-gliss. mf f (sT = schwarze Tasten)

sT FK-gliss. p FN-gliss. sf pp ppp

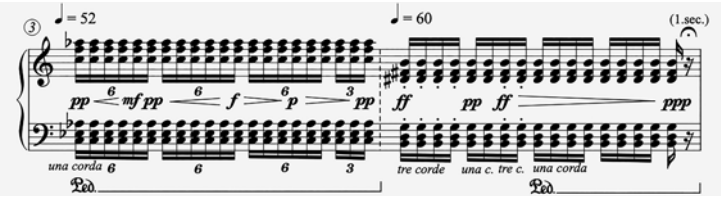
FK-gliss. ord. FK-gliss. wT f

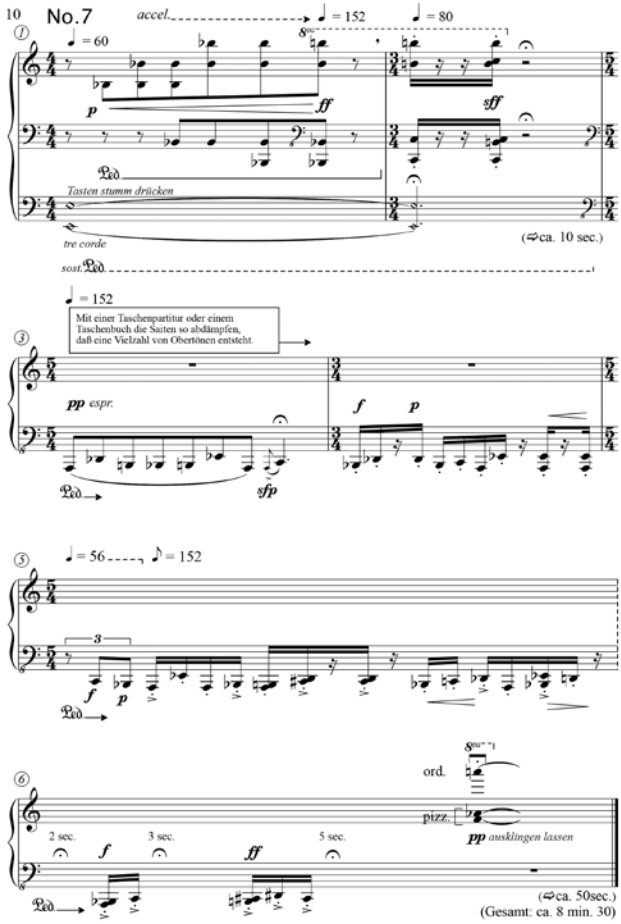
♪ = 232 ff marcato

© edition blumenthaler 2003

No.4 ♩ = 60

rsf f mf p (2 sec.) rsf f mf più f (3 sec.)


♩ = 52
♩ = 60
(1.sec.)
pp mf pp f p pp
ff pp ff ppp
una corda
tre corde
una c. tre c.
una corda

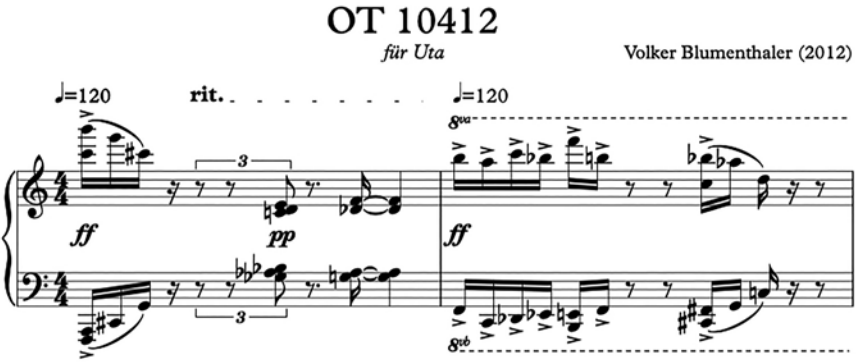

10 No.7
accel.
♩ = 60
♩ = 152
♩ = 80
p ff
sff
Tasten stumm drücken
tre corde
(⇔ca. 10 sec.)
sost.
♩ = 152
Mit einer Taschenpartitur oder einem Taschenbuch die Saiten so abdämpfen, daß eine Vielzahl von Obertönen entsteht.
pp espr.
f p
sfp
♩ = 56
♪ = 152
f p
ord.
pizz.
pp ausklingen lassen
2 sec.
3 sec.
5 sec.
f ff
(⇔ca. 50sec.)
(Gesamt: ca. 8 min. 30)

II. OT - Stücke für Klavier 2012/14

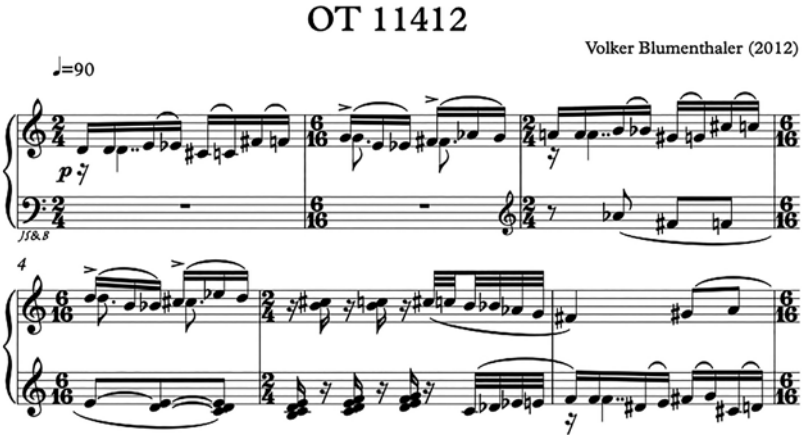
Die Auswahl:
OT 10412 *für Uta*
OT 11412
OT 12412
OT 9412
OT 021213 à Domenico
OT 100614 ...das flüchtige...

OT steht für „Ohne Titel“. Fünf der insgesamt zehn Klavierstücke sind ein Produkt der Bewegungslosigkeit. Was 2012 zunächst wie eine Spielerei aus Langeweile anfing – ich war für einen Monat leider ans Bett gefesselt – wuchs sich in dieser Zeit zu einer Art täglicher Obsession aus. Da Zeit keine Rolle spielte, führte die kreative Feinarbeit zu der Idee, die Aura historischer Klaviertopoi als Grundmaterial einzubeziehen, wie z.B. Bach, Chopin oder Scarlatti. Neben ganz abstrakten Abläufen wie Bewegung-Ruhe-Dualismen, Akkordstudien oder Glissandoformen. Zusammengefasst: Studien, Hinterfragungen zu klavierspezifischen Kompositionstechniken.

OT 10412 *für Uta*
Kein Kommentar, dafür die Pianistin auf ihrem Instrument (Bsp. 10)



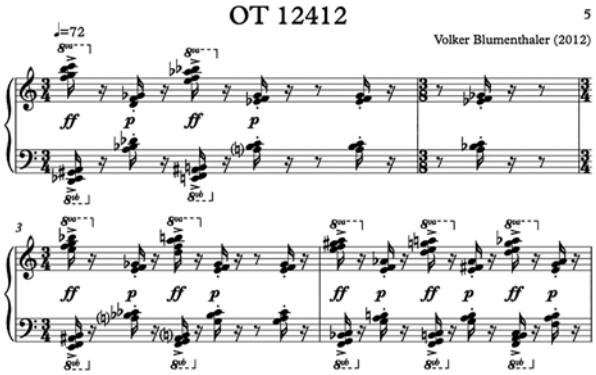
OT 11412 (Bsp. 11)



An dem von Ligeti geprägten Begriff Assonanz habe ich schon immer Gefallen gefunden, meint er doch nicht Zitat, sondern ein „als ob“ oder Déjà-vu. Irgendwie springt eine Assoziation an, ohne konkret benennbar zu sein.

Gleich das zweite der OTs, die Nr.11412 – will heißen, komponiert am 11.April 2012 – ist eine Parodie auf ein Kerngebiet der Musiktheorie: Kontrapunkt, verschärft Bachscher Kontrapunkt. Wenn man wie ich das jahrzehntelang unterrichtet hat, bleibt bei aller Ernsthaftigkeit und allem Respekt vor dem Meister künstlerisch gelegentlich nur der Aspekt der Parodie. Also in diesem Fall dennoch eine richtige Fuge mit allem was die Technik zu bieten hat: Umkehrung, Engführung. 14 schnelle Takte von 20 Sekunden Dauer in einen Tonraum von *h* bis g^2 also etwas mehr als eineinhalb Oktaven gepresst. Eine Art Schussfahrt durch eine enge Röhre.

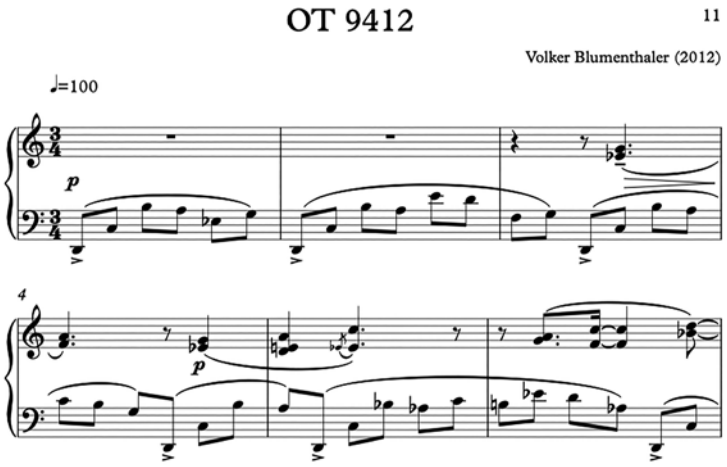
OT 12412 (Bsp. 12)



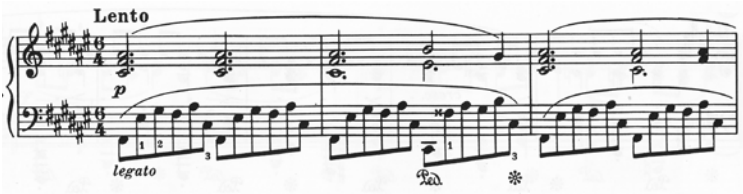
Im Flughafen von Singapur auf einem Rückflug von Taipei nach Nürnberg Anfang der Neunziger hatte ich einen längeren Aufenthalt und hielt mich in einer Lounge auf. Dort musste ein armer Pianist für hintergründige Unterhaltung sorgen. Faszinierend war, dass er eigentlich gar nicht richtig spielen konnte. Bei Sprüngen in die Peripherie der Tastatur hieb er einfach irgendwo hin. Läufe endeten im aleatorischen Nirwana. Das war die Vorlage zu diesem Stück: Sprünge aus der Peripherie in die Mitte, clusterähnliche Akkorde immer minimal variiert, ein rhythmisches Muster, auf Permutation basierend als eine Art Pseudowiederholung. Die kompositorische genaue Umsetzung des „Danebenhauens".

Eine simple Idee, aber spieltechnisch ziemlich vertrackt. Ein Bisschen von Henry Cowell, dem Altmeister experimentellen Klavierspiels, spukte dabei auch in meinem Kopf herum.

OT 9412 (Bsp. 13)



Von Bach zu Chopin:

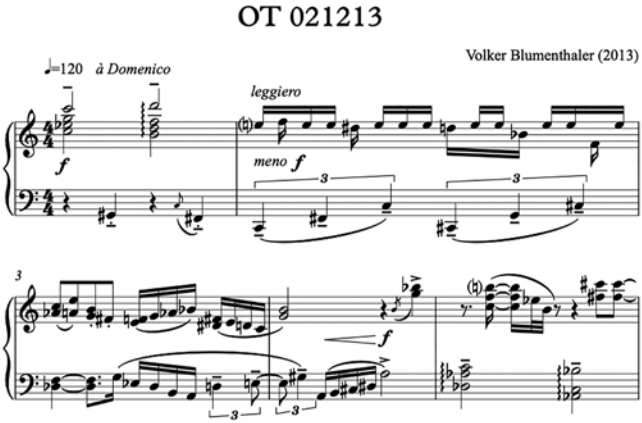


Zitat: Chopin: Préludes op. 28, Nr.13 Fis-Dur, T.1–3 (Bsp. 14)

Die Linke-Hand-Begleitung der Chopin-Zeit, das breite Auffächern eines Ak-

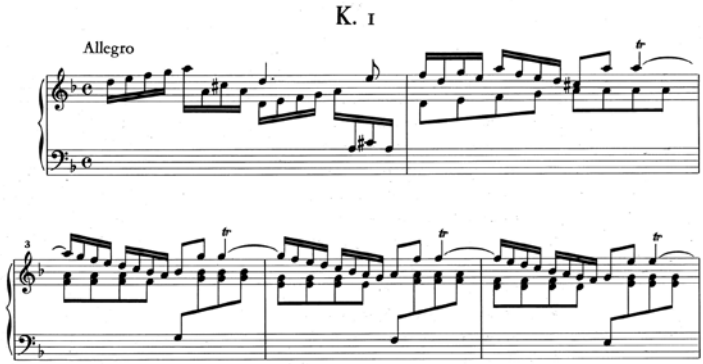
kords in eine Bewegung, ist zwar stiltypisch, auf Dauer wirkt sie gelegentlich etwas stereotyp. Natürlich ist diese Spielebene in sich differenziert durch Bass- und Mittelstimmen, die eine Art Gegenbewegung zu Linie der rechten Hand bilden. Allein die Invarianz der Rhythmik reizt wenig zur Nachahmung. Es sei denn, man findet Gefallen daran wie etwa Ludovico Einaudi. Und hier setzt dieses Stück an. Das Modell ist sofort erkennbar, allein es gibt nicht eine einzige Wiederholung, auch nicht in den Tonfolgen. Damit zwangsläufig verbunden metrische Wechsel, die dem Ganzen etwas Schwankendes, Unvorhersehbares verleihen, eingebaute Stolperfallen. Darüber eine akkordisch geführte Linie, die zunehmend ein Eigenleben entwickelt. Off-Beats, Akzentverschiebungen, jazzy.

OT 021213 à Domenico (Bsp. 15)



Noch etwas Scarlatti

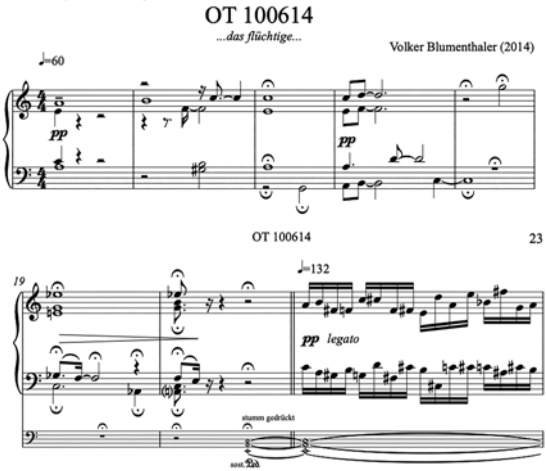
Zitat: D.Scarlatti: Sonate K1, d-moll, T.1–13 (Bsp. 16)



Die Sonate K1 in d-moll ist eines meiner Lieblingsstücke. Sie wird in diesem OT wirklich nicht zitiert. Aber es sind die eigentlich einfachen kompositorischen Strukturen, die auslösende Momente sind: Einprägsame Motive, simple harmonische Vorgänge wie Sequenzen, einfache Gegenstimmen, weg von komplexen kontrapunktischen Strukturen, instrumental und spielerisch, die klare zweiteilige Form. Scarlatti als ein Wegbereiter des klassischen Stils.

Im Stück wird das Einfache aus heutiger Sicht dann doch komplex: Rhythmische Überlagerungen, metrische Verschiebungen, vollgriffige Akkorde. Im Hintergrund bleibt dennoch Scarlatti. Eine Meta-Musik à Domenico.

OT 100614 (Bsp. 17a/b)
…das flüchtige…



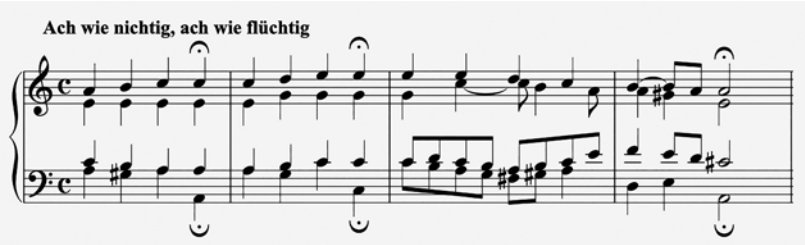
Noch einmal Bach, den Choral „Ach wie flüchtig, ach wie nichtig“ aus der Kantate BWV 26 melodisch zitierend, wie aus der Ferne…

Musik über Musik, auch Reflexion über unsere Existenz, Nachdenken…

Am Ende Stimmengewirr, Umtriebigkeit, das Rauschen der Zeit, das plötzlich abreißt.

Nachhall: Ein a-Moll-Quartsextakkord. Was das bedeuten könnte, wäre wieder eine andere Geschichte…

Zitat: Bach: Choral „Ach wie flüchtig, ach wie nichtig“, 4 Takte (Bsp. 18)



Liste der Beispiele

1 Wellenmuster: Taipei-Straßengeräusche
2 R. Schumann: Fantasiestücke op. 12, Aufschwung, T. 1–4 (Henle, München 1978)
3 Fr. Schubert: Moments musicaux op. 94, Nr. 6 As-Dur, T. 1–8 (Henle, München 1976)
4 L. v. Beethoven: Bagatellen op. 126, Nr. 6 Es-Dur, T. 1–6 (Henle, München 1978)
5 V. Blumenthaler: hand out S. 1
6 V. Blumenthaler: hand out S. 2
7 V. Blumenthaler: musica minima Nr.1 (edition blumenthaler, Nürnberg 2003)
8 V. Blumenthaler: musica minima Nr.4 (edition blumenthaler, Nürnberg 2003)
9 V. Blumenthaler: musica minima Nr.7 (edition blumenthaler, Nürnberg 2003)
10 V. Blumenthaler: OT 10412 *für Uta* (Musikverlag V. Nickel, München 2015)
11 V. Blumenthaler: OT 11412 (Musikverlag V. Nickel, München 2015)
12 V. Blumenthaler: OT 12412 (Musikverlag V. Nickel, München 2015)
13 V. Blumenthaler: OT 9412 (Musikverlag V. Nickel, München 2015)
14 Fr. Chopin: Préludes op. 28, Nr. 13 Fis-Dur, T. 1–6 (Henle, München 2007)
15 V. Blumenthaler: OT 021213 á Domenico (Musikverlag V. Nickel, München 2015)
16 D. Scarlatti: Sonate K1, d-moll, T.1–5 (Heugel 1984)
17a/b V. Blumenthaler: OT 100614 (Musikverlag V. Nickel, München 2015)
18 J. S. Bach: Kantate BWV 26, Choral „Ach wie flüchtig, ach wie nichtig“ (Public Domain)

Linde Großmann

Lina Ramann: Pädagogin – Musikschulgründerin – Liszt-Biografin

„Verehrteste Freundin! – Hochverehrte, liebe Freundin! – Liebste Freundin! – Mein gütiger Biograf! – Verehrtester, liebster aller Biografen!“ „Meine mutige Biografin!“

Die von Franz Liszt in vielen Briefen so oder ähnlich angesprochene Dame war Karolina Rosina Friederike Ramann, bekannt als Lina Ramann. Als wir im Vorstand unserer EPTA bei der Vorbereitung auf das Seminar in Nürnberg nach einem lokalen Bezug gesucht haben, bin ich durch Zufall darauf gestoßen, dass Lina Ramann hier am Dürerplatz 25 Jahre lang eine Musikschule geführt hat, die sie später an den Liszt-Schüler August Göllerich abgegeben hat, der dann seinerseits noch Filialen in Fürth, Erlangen und Ansbach eröffnete. Die Suche nach Informationen über Lina Ramann gestaltete sich dann als überraschend ergiebig. So kann im Folgenden versucht werden, ein kleines Portrait dieser bemerkenswerten Frau zu entwerfen.

Lina Ramann war nicht einfach eine Klavierlehrerin, die ihren Lebensunterhalt mit Klavierunterricht verdiente. Sie gehört zu den Frauen im 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts, die trotz ihrer als Frau gegenüber den männlichen Kollegen benachteiligten Stellung einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung des Instrumentalunterrichts und der Ausbildung von Instrumentallehrern, speziell von Lehrerinnen, geleistet haben. Darüber hinaus hat sie eine 1400 Seiten umfassende Biografie von Franz Liszt geschrieben und dessen Schriften in sechs Bänden herausgegeben, die sie dafür zum Teil aus dem Französischen ins Deutsche übersetzen musste. Durch eine Bekannte konnte sie auch das Erscheinen von einigen Schriften Liszts in England erreichen. Mit Liszt befassen sich außerdem ihre *„Lisztiana*“ und das „*Liszt-Pädagogium*“, auf die im weiteren Verlauf dieses Aufsatzes noch eingegangen wird. Über den Umfang ihrer sonstigen Veröffentlichungen gibt das Literaturverzeichnis Auskunft.

Geboren wurde Lina Ramann 1833 in Mainstockheim in der Nähe von Würzburg in der Familie eines Weinhändlers. Auch ihr Großvater und dessen Bruder besaßen eine Weinhandlung und zwar interessanterweise in Erfurt: sie waren die Weinlieferanten von Friedrich Schiller, möglicherweise auch von Goethe. Aus diesem Teil der Familie besaß Lina Ramann einen Vetter Bruno (1832–1897), der als Komponist auch in diesem Teil der Familie musikalische Begabung repräsentierte. Ihren eigenen Vater charakterisierte Lina Ramann als „genussfreudig, mit Liebe zur Musik und Freude an der Natur“ (*Lisztiana*, S. 148). Diese sympathischen Charaktereigenschaften hinderten ihn aber nicht

daran, eine einfache Volksschulbildung für seine Tochter als ausreichend anzusehen. Das wissenshungrige, intelligente Mädchen war deshalb ihr ganzes Leben lang immer wieder auf Selbststudium angewiesen. Auch ihre Klavierausbildung erfolgte, abgesehen von einigen Stunden beim Dorfschullehrer, zunächst überwiegend autodidaktisch. Das änderte sich, als die Familie etwa 1850 nach Leipzig zog. Hier lernte Lina Ramann im Ehepaar Brendel die für ihre weitere Entwicklung entscheidenden Personen kennen. Sie bekam Klavierunterricht bei Lysinka Brendel, einer Schülerin von John Field. Deren Ehemann Franz Brendel wird Lina Ramann später mit Liszt bekanntmachen. Brendel war der Nachfolger Schumanns als Herausgeber der Neuen Zeitschrift für Musik. Als Musikwissenschaftler und Kritiker vertrat er besonders die Ideen der von ihm so genannten Neudeutschen Schule mit den Hauptvertretern Liszt und Wagner. Lina Ramann lernte also in diesem Haus die zeitgenössische Musik kennen und erlebte die teilweise sehr stürmischen Diskussionen zwischen den Brahms-Verehrern auf der einen und den Wagnerianern und Lisztianern auf der anderen Seite.

Sie konnte sich finanziell außer dem Klavierunterricht keine anderen Fächer leisten, studierte also Harmonie- und Formenlehre, Musikgeschichte, Ästhetik, Partiturkunde usw. allein. 1853 ging sie als Klavierlehrerin nach Gera, und wiederum drei Jahre später wagte sie sich an ein ziemliches Abenteuer: sie begleitete eine Freundin, die dorthin heiraten wollte, nach Amerika und arbeitete zwei Jahre in der Nähe von Philadelphia als Lehrerin für Klavier, Geige, Posaune, als Chorleiterin, Organistin und Komponistin von Gebrauchsmusik. Ein aus Deutschland ausgewanderter Musiker hatte für seine Schule dort Verstärkung gesucht. Praktisch sah das so aus, dass sie von Farm zu Farm reiten oder auf dem Pferdewagen fahren musste, um ihre Schüler zu erreichen. Wohl aus gesundheitlichen Gründen kehrte sie zwei Jahre später nach Deutschland zurück. Ihre Eltern lebten zu diesem Zeitpunkt in Glückstadt, wo Lina Ramann 1858 ihr erstes Institut zur Ausbildung von Klavierlehrerinnen eröffnete. Um die Genehmigung dafür zu erhalten, musste sie eine Prüfung vor dem holsteinischen Generalsuperintendenten ablegen, zu der sie sich wieder ganz allein vorbereitet hatte und die sie glanzvoll bestand. In Glückstadt beginnen die lebenslange Zusammenarbeit und das Zusammenleben mit Ida Volckmann, die ebenfalls in Leipzig (bei Louis Plaidy) studiert hatte („mein Bund in Beruf und Leben“). In der Schule werden neben den praktischen musikalischen Fächern auch Musikgeschichte, Kunst-, Literatur-, Religions- und Kirchengeschichte unterrichtet.

Aufgrund des holsteinisch-dänischen Krieges um die nationale Zugehörigkeit des Herzogtums Schleswig musste das Institut 1864 schließen. Lina Ramann und Ida Volckmann zogen daraufhin nach Nürnberg. Dort eröffneten sie im Jahr 1865 am Dürerplatz 513, Ecke Glöckleinsgasse, ihre Schule, die sie erst

1890 abgaben. Danach lebten beide bis zu ihrem Tod in München. Lina Ramann starb 1912, die fünf Jahre jüngere Ida Volckmann 1922.

Ramann-Volckmannsche Musikschule

Mit Ida Volckmann hatte Lina Ramann eine ideale Mitstreiterin gefunden. Sie war offensichtlich pianistisch gründlicher ausgebildet und so konnte die eine sich mehr den theoretischen Fächern und der Methodik widmen, die andere den praktischen Teilen. Ob und, wenn ja, welchen Anteil Ida Volckmann auch an den Schriften Ramanns hatte, lässt sich heute schwer sagen. Ausgetauscht haben sie sich bestimmt immer.

Die Schule in Nürnberg war sowohl eine Schule für Kinder (die entsprechend weniger zahlen mussten), als auch ein Institut zur Ausbildung von KlavierlehrerInnen und PianistInnen. Der bekannteste Schüler, Berthold Kellermann, studierte später bei Liszt weiter und wurde nach Zwischenstufen in Berlin und Bayreuth schließlich Professor in München. Im Jahr 1867, also 2 Jahre nach der Gründung, hatte die Schule 40 Schüler beiderlei Geschlechts. Nach den Quellen von Willy Brussig (zusammengefasst von Helga Korteneck) waren es im Lauf der Jahre insgesamt 463 Schülerinnen und Schüler. Dieser Erfolg war keineswegs selbstverständlich und alles andere als leicht errungen. In der Anfangszeit sahen sich die beiden Inhaberinnen etlichen Anfeindungen ausgesetzt, die nur überwunden werden konnten durch die Treue und Begeisterung der Schüler.

Zu den angebotenen Fächern gehörten neben dem Klavierunterricht (der auch Begleitung und Ensemblespiel umfasste) noch Gesang und Chor, Partiturkunde, Harmonielehre, Formenlehre, Kontrapunkt, Musikgeschichte, Ästhetik und allgemeine Pädagogik/Methodik. Lina Ramann war sehr belesen und immer auf dem aktuellen Stand der jeweiligen fachlichen Diskussionen. Neben allen musikalischen Fragen galt ihr besonderes Interesse der allgemeinen Pädagogik.

Für sie war Musikunterricht Teil der humanistischen Bildung und sollte Jungen wie Mädchen gleichermaßen offenstehen. Ein wichtiger Grundsatz war, „die künstlerische Technik dem Schüler nicht an-, sondern aus ihm, aus seinem jeweiligen Kunstverständnis herauszubilden“, ihn also sozusagen von innen heraus zu entwickeln (*Die Musik als Gegenstand des Unterrichts*, S. 54, zitiert nach MGG[1], Artikel „Lina Ramann“ von Reinhold Sietz, Sp.1883). Der Lehrstoff solle niemals außerhalb der Aufnahme- und Verarbeitungsfähigkeit des Schülers liegen.

Ein wichtiger Platz in der Schule war der Konzertsaal. Hier fanden öffentliche Prüfungen und Konzerte statt. Häufig ergänzte Lina Ramann die Konzerte durch Vorträge über verschiedene Komponisten oder andere Themen (die dann z.T. auch veröffentlicht wurden). Mehrfach lud sie Komponisten ein: z.B.

Stephen Heller, Louis Köhler, Carl Reinecke, Robert Volkmann. Nach der erwähnten Quelle von W.Brussig/H. Korteneck sind 254 Veranstaltungen belegt, d.h. etwa 10 pro Jahr oder einmal im Monat, die Sommerferien nicht gerechnet. Das ist für eine solche kleine Schule ziemlich beachtlich. Die Veranstaltungen leisteten damit durchaus einen wichtigen Beitrag im kulturellen und gesellschaftlichen Leben der Stadt.

Hervorzuheben ist, dass in der Schule systematisch zeitgenössische Musik studiert wurde. Viele Stücke von Liszt oder Wagner erklangen hier in Bearbeitungen für Soloklavier oder vierhändig bzw. an zwei Klavieren.

Die Schule verfügte auch über eine Bibliothek mit 1200 eingetragenen Nummern.

Lina Ramann erarbeitete einen Lehrplan für die Schule. Ihre lebenslange Beschäftigung mit dem Klavierunterricht zeigt sich in der Tatsache, dass sie sowohl Materialien für den Elementarunterricht (1. und 2. *Elementarstufe des Klavierspiels auf der Grundlage des Volks- und Kinderliedes*, kleine Klavierstücke u.ä.), als auch technische Lehrwerke für das Klavierspiel auf allen Stufen der Ausbildung veröffentlichte. Zu letzteren gehören: der „*Grundriss der Technik des Klavierspiels in 3 Teilen*“ und 2 Hefte mit Technischen Studien für das Pianoforte. Ihr Grundriss der Technik des Klavierspiels wurde von Franz Liszt für so gut befunden, dass er ihn für die Budapester Akademie als Lehrmaterial empfahl.

Ansichten zum Gruppenunterricht

Lina Ramann hat sich immer kritisch gegenüber der Praxis des Einzelunterrichts ausgesprochen, wo der Lehrer in die Wohnung zu den Schülern kommt. Nicht nur die zeit- und kraftraubenden Wege für den Lehrer (die sie ja aus Amerika kannte), sondern vor allem der Umstand, dass bei dieser Unterrichtsform jedes Kind, jeder Schüler allein unterrichtet wird, erschien ihr nicht sinnvoll. Einzelunterricht sei „nicht nur widernatürlich und unzeitgemäß, sondern auch ein unfruchtbares Ding, das nur Halbheiten und Einseitigkeiten hervorbringen kann.“ (Noske, S.75) Sie hat deshalb immer konsequent das Prinzip des Gruppenunterrichts vertreten. Für sie bestand die ideale Gruppe aus vier Schülern (in einem Unterrichtsraum mit zwei Instrumenten), im allerersten Anfang sogar aus 8-12. Sie erläuterte zahlreiche Vorteile des „gemeinschaftlichen Unterrichts“, wie sie es nannte: Zusammensein mit Gleichaltrigen, Lernen vom Anderen (denn die unterschiedlichen Charaktere und Fähigkeiten der Schüler bringen neue Impulse in den Unterricht), Förderung der Selbständigkeit/“Selbsttätigkeit“ der Schüler durch die spezifischen Methoden im Gruppenunterricht, breiter gefächertes Feedback an die Schüler, größere Lebendigkeit der Stunden.

Natürlich braucht der Lehrende hier mehr Übersicht und Energie und viel-

fältigere Methoden als im Einzelunterricht. In ihrer Schrift „*Allgemeine musikalische Erzieh- und Unterrichtslehre der Jugend*“ aus dem Jahr 1873 widmen sich mehrere Kapitel den Anforderungen, die an die Lehrenden gestellt werden müssen. Sie fordert nicht nur die vollkommene Beherrschung des Unterrichtsstoffes, sondern verlangt, dass das Wissen und Können des Lehrers in jeder Beziehung über den Lehrstoff hinausgehen muss, denn, wie sie sagt, „jede Bildungsstufe hat Momente, welche über sich hinausweisen“ (1873, S. 122). Andere Kriterien sind für sie

- „Klarheit und Einfachheit der Unterrichtsweise“
- Eine „streng künstlerisch-pädagogische Methode“
- „Umsicht, die auf jeder Bildungsstufe in der Lage ist, das Nutzlose auszuschalten und das ihr Notwendige herauszufinden“
- Musikwissenschaftliche Bildung
- Erziehungswissenschaftliche und entwicklungspsychologische Kenntnisse
- Selbstverständlich eine künstlerische Ausbildung im Klavierspiel
- Aber auch Kenntnis der wissenschaftlichen Begründung der Klaviertechnik und deren Lehrmethoden

Sie empfiehlt dann wichtige Literatur für verschiedene dieser Gebiete.

Eine ihrer grundlegenden Überzeugungen bestand darin, dass die Lehrer, auch wenn sie im Beruf stehen, sich ständig fortbilden und „den künstlerischen und kunstwissenschaftlichen Erzeugnissen ihrer Zeit folgen“ müssen, um ihr „geistiges Leben frisch und flüssig zu erhalten. Nichts kann den anfangs strebsamen Lehrer leichter zum Mechaniker machen, oder ihn in die Bahn starren Künstlertums hineinführen, als ein Abschluss mit seinen Studien. Aus doppelten Gründen muss er sein Wissen weiter bauen, seiner selbst wegen als Künstler und seines Berufes wegen als Lehrer. Es wird immer ein großer Teil seiner inneren Befriedigung davon abhängen. Denn einestheils gewähren ihm Wissen und Kunst erst dann ein das Leben mit Gehalt füllendes Glück, wenn er sich innerlich flüssig und lebendig erhält, wodurch sie ihn andertheils schützen vor dem täglichen Misere des Lehrerberufs… Gerade das Studium lässt den Beruf in immer neuem und verjüngendem Lichte erscheinen und bewahrt vor dem niederdrückenden und so leicht abstumpfenden Gefühl, ein und dasselbe so oft wiederholen …zu müssen.“ (ebda., S. 126/27) „Jene Klagen, dass das Unterrichten entsetzlich ermüdend, langweilig, trocken, geistverzehrend und geisttötend sei, widerlegen sich von selbst; sie treffen den Lehrer, aber nicht die Sache. Langweiliges, Trockenes und Geisttötendes gibt es nicht.“ (ebda., S. 127)

Weiterhin bespricht sie „besondere Fähigkeiten zum Lehrberuf“. Liebe zur Jugend ist die Voraussetzung, Gabe des Mitteilens ein wichtiger Teil des Lehrtalents. Sie betont, dass der wahre Lehrer den Schülern nichts aufoktroyiert und immer ihre Individualität bewahrt. Ein guter Lehrer benötige „feste Lehrgrund-

sätze, aber keine festen Lehrformen“ (ebda., S. 128). Der Lehrer müsse in der Lage sein, sein Wissen jeweils den einzelnen, konkreten Zwecken anzupassen.

Es folgt ein Überblick über den Inhalt der ersten 47 Klavierstunden im Elementarunterricht. Dieser Teil wurde in die Reprintausgabe aber leider nicht aufgenommen.

Bekanntschaft mit Franz Liszt, Liszt-Biografie

1859 wird Lina Ramann durch Familie Brendel im Rahmen eines Tonkünstlerfestes mit Franz Liszt bekannt gemacht. Sie ist vom Menschen und Künstler vollkommen überwältigt und auch etwas beschämt, denn sie hat ihn früher mal einen Seiltänzer genannt. Als sie einige Jahre später Liszts Oratorium „Christus“ in Weimar hört, bittet sie Liszt um die Erlaubnis, darüber zu schreiben. Er gibt ihr diese und die Arbeit erscheint 1874 unter dem Titel „*Franz Liszts Oratorium Christus – eine Studie mit Notenbeispielen“* (später*: „eine Studie als Beitrag zur zeit- und musikgeschichtlichen Stellung desselben“*). Der Erfolg der Schrift veranlasste den Verleger Julius Schuberth, bei ihr eine größere Arbeit über Liszt in Auftrag zu geben. Die Arbeit an der hieraus erwachsenden Liszt-Biografie nahm die nächsten 20 Jahre in Anspruch und wurde von ihr als d i e Mission ihres Lebens verstanden. Nach dem Tod von Schuberth sprang der Verlag Breitkopf & Härtel ein und veröffentlichte die Bände zwischen 1880 und 1894.

Lina Ramann setzte sich zum Ziel, den Hauptschwerpunkt auf die „Darlegung der feinen psychologischen Fäden“ zu legen, „die Person und Kunstwerk durchflechten“ (*Lisztiana*, S. 154), die „psychologische Zusammengehörigkeit zwischen Ihnen und Ihrem Werk“ zu finden, wie sie an Liszt schreibt. Dieser unterstützte diese Ausrichtung: „Für das neue Buch haben Sie den sicheren Leitfaden erfasst: das Ineinandergreifen und Durchdringen von Leben und Kunst“. Er sah darin den Hauptwert der Arbeit. (Briefe, Hrsg. Jung, S. 244, 30.8.1874, Villa d’Este)

Während die Biografie (zumindest der 1. Band) damals von vielen Seiten sehr euphorisch aufgenommen wurde (in der *Lisztiana* werden Reaktionen berühmter Musiker, wie z.B. H. v. Bülow, zitiert), wurde sie später und bis heute bei Musikwissenschaftlern nicht ernst genommen. Ursache sind neben der fehlenden offiziellen akademischen Ausbildung der Verfasserin sicher vor allem die konkreten Umstände der Entstehung und wohl auch der etwas euphorische sprachliche Stil.

Lina Ramann verständigte sich fortlaufend mit Liszt: in zahlreichen Briefen schickte sie ihm Listen mit Fragen zu Entstehungsdaten und -orten von Kompositionen, nach evtl. vorhandenen Quellen und persönlichen Umständen. Er antwortete stets bereitwillig, sofern er sich erinnern konnte. Durch sein sehr

bewegtes Leben und viele Umzüge waren immer wieder Manuskripte verloren gegangen. Teilweise halfen die Verlage mit Informationen.

Liszt schickte Lina Ramann dann zur Fürstin Carolyne zu Sayn-Wittgenstein nach Rom. Seine ehemalige Lebensgefährtin, die er durch ein Veto des Papstes nicht heiraten durfte, könne ihr über seine Lebensumstände genauso oder sogar besser als er selbst Auskunft geben. Er schreibt an die Fürstin: „Diese excellente Person kommt nicht, um sich zu amüsieren“ (Briefe, Bd. IV, Hrsg. La Mara, Leipzig 1902, Nr. 127, S. 125). Sie sei eine „femme de mérite et savoir, aufgeklärt und rationaliste“, ein „Chevalier sans peur et sans reproche“.

Die Beziehung der beiden Frauen gestaltete sich dann aber höchst kompliziert, wofür wohl einerseits die unterschiedliche soziale Herkunft und gesellschaftliche Stellung und andererseits auch ihre sehr unterschiedlichen Charaktere verantwortlich waren. Die Fürstin hielt Lina Ramann für etwas spießbürgerlich und bieder, sie vermutete, dass diese den weiten geistigen Horizont Liszts wohl nicht erfassen könne. Sie wollte den Gast wegen angeblich zu vieler gesellschaftlicher Verpflichtungen nicht in den Wintermonaten empfangen, wie Lina Ramann gebeten hatte. So musste diese in den heißen Sommermonaten reisen, was ihr erhebliche gesundheitliche Probleme bereitete. Die Fahrt war teuer, sie finanzierte alles selbst, die Schule musste in dieser Zeit von Ida Volckmann allein am Laufen gehalten werden. Die zahlreichen Treffen mit der Fürstin fanden in den wegen der Hitze abgedunkelten Wohnräumen derselben bei Kerzenlicht statt. Einmal ist die Rede vom 27. Treffen! Lina Ramann spricht vom „biografischen Käfig“, in den sie sich immer wieder begibt.

Über die ganze Zeit der Erstellung der Liszt-Biografie bis zum Tode von Liszt 1886 führte sie ein Tagebuch, das unter dem Titel „*Lisztiana*“ 1983 bei Schott in Mainz erschienen und damit noch gut erhältlich ist. Darin erfährt man viel über die wechselnden Stimmungen der Fürstin. Nicht immer kam Lina Ramann mit ihr überein. Durch den regelmäßigen Briefwechsel mit Liszt und durch Besuche ihrerseits in Weimar und die ab 1873 praktisch jährlich stattfindenden Besuche Liszts in Nürnberg war sie natürlich auch von Liszt selbst über vieles informiert. Ihr alleiniges Ziel war es, so wahrhaftig wie nur möglich zu schreiben. Die starke emotionale Aufladung der Beziehungen zwischen Liszt und seinen beiden Lebensgefährtinnen: der Fürstin Sayn-Wittgenstein und der früheren Partnerin und Mutter seiner Kinder, der Gräfin d´Agoult, machten es aber sehr schwer, objektive Auskünfte zu erhalten. Die Fürstin Wittgenstein hätte es besser gefunden, wenn Lina Ramann nur über die Werke, nicht aber über die biografischen Details in Liszts Leben geschrieben hätte. Das wollte diese aber nicht.

Nach einem wohl ziemlich kritischen Brief der Fürstin antwortete Lina Ramann (Brief vom 16.2.1877): „Um eine Biografie Liszt’s schreiben zu können, die allen Forderungen genügt, müsste man ein Genie sein, wie er. Ein solches

Genie aber stellt durch sich eine Biografie dar, schreibt jedoch keine. Und … Vollkommenes giebt es auch hier nicht, außer in der I d e e.

…Hat meine Biographie auch nur e i n e r Seite des Lebens Liszt´s genug gethan – dann hat sie nach meiner Ansicht etwas Positives erreicht und sich ihres Daseins nicht zu schämen.

…Sie fragen mich: ob ich angesichts des unglücklichen Prognostikon, das Sie meiner Arbeit stellen, noch den Muth habe weiter zu schreiben? Ich antworte ja. Sie fragen weiter: ob ich Ihnen wegen der Wahrheit, die Sie mir sagen, „zürne"? – und ich antworte: Nein. Wer wegen einer unlieben Wahrheit zürnt, treibt eitel Spiel mit ihr – sie nicht vertragen können, muss ein moralischer Schwächling sein. Zu dieser Menschenklasse gehöre ich nicht….Diese Fähigkeit, ruhig und besonnen eine meiner eigenen Ansicht entgegenstehende entgegen zu nehmen und zu prüfen, werde ich mir immer angelegen sein lassen…

…"Wo ich mich durch das „Wie" subjektiv verletzt fühlen könnte, weise ich Derartiges von mir, der aufrichtigen und tiefen Verehrung wegen, die ich für Sie hege.

…"So kann ich Ihnen nur aufrichtig danken, dass Sie meiner Auffassung Ihre Gegenansicht geben. Die Ja-Zustimmung allein wird nie einen Fortschritt oder ein sachliches Vertiefen hervorbringen. Das ist Sache des Nein…Ebenso kann ich Sie nur bitten, Ihre Bemerkungen wie bisher zu geben, wozu Sie mir ja eigentlich schon Ihre Zusicherung mit den Worten verheißen – ich stehe Ihnen bei!"

Im August 1878 gibt es nochmal kritische Töne. Lina Ramann antwortet der Fürstin: „Ich habe nie Ihre Größe und Capacität verkannt, weder Ihre menschliche noch Ihre geistige…setzt aber eine solche Verehrung voraus, dass ich nur mit Ihren Augen sehen? Mit Ihren Gedanken denken? Mit Ihren Gefühlen fühlen kann? Die Reihe der Jahre ist zu lang, wo ich selbständig den Dingen gegenüberstehe, um auf einmal – Andere für mich denken zu lassen." (*Lisztiana,* S. 131)

Liszt selbst fühlte sich in seinen Ideen von Lina Ramann verstanden, wie er ihr schreibt und sagt. Seine Dankbarkeit drückte sich auch in einigen Geschenken aus, mal schickte er ihr Klavier- und Flügellampen für die Schule, mal einen praktischen Klavierstuhl. Außerdem widmete er ihr sein Stück „Trauergondel". Mehrfach versuchte er, für sie einen Ehrendoktor der Universität Jena zu erreichen, was immer an deren Statuten scheitert. Im Juni 1877 bekam sie einen Brief von einer Schülerin, die sich gerade bei Liszt in Weimar aufhielt. In ihrem Tagebuch zitiert Lina Ramann aus diesem Brief: „Als er neulich von Ihnen als Schriftstellerin sprach, (sagte er), so hätte ihn noch Niemand verstanden …es wäre kein Wort ohne Überzeugung geschrieben – Sie und Ihr Charakter hätten einen großen Style." Er hat recht, vielleicht auch darin, als er noch hinzufügte „Es wäre Ihnen im Verkehr manchmal etwas leichtgeschürzte Gewan-

dung zu wünschen. Die Toga wäre nicht immer bequem.“ (*Lisztiana,* S. 116) Tatsächlich fallen in ihren Schriften immer der Ernst und die Unbedingtheit auf. Gründlichkeit, Wahrheit, Sittlichkeit, Konzentration, Fleiß, Ausdauer, Gewissenhaftigkeit, Charakterbildung – das sind Begriffe, die in ihren Schriften ständig auftauchen.

Liszt-Pädagogium

Im Jahr 1902 erscheint eine weitere Arbeit von Lina Ramann, die ihre Bedeutung bis heute nicht verloren hat und deshalb zum 100. Todestag Liszts im Jahr 1986 bei Breitkopf & Härtel im Reprint erschienen ist: das *Liszt-Pädagogium* (Alfred Brendel hat dazu ein Vorwort geschrieben). Ähnlich, wie es Jean-Jacques Eigeldinger für Chopin getan hat, hat Lina Ramann aus den Angaben von Liszt- Schülern dessen mündliche und schriftliche Kommentare zu seinen Werken zusammengefasst. Besonders August Stradal, Berthold Kellermann, August Göllerich, Heinrich Porges, Auguste Rennebaum und Ida Volckmann lieferten Informationen bis hin zu wörtlichen Zitaten von Liszt zu den einzelnen Werken. Lina Ramann schickt dem Band eine Einleitung voraus, in der sie grundsätzliche Fragen der Liszt-Interpretation behandelt. Besonders hervorgehoben wird der Unterschied der Formbildung in Liszts Werken gegenüber den Werken der klassischen Zeit. Dort würde die Form den Inhalt erzeugen, bei Liszt jedoch der Inhalt die Form. Die Form sei „dort eine feststehende, hier eine, die den Modifikationen der jemaligen Idee folgt“ (*Liszt-Pädagogium*, S. 4).

Ein zentraler Begriff für die Interpretation ist dabei der sog. „periodische Vortrag“. Sie definiert ihn so, dass hierbei „die periodischen Rhythmen als Zeiteinheiten zusammengefasst werden, denen sich bezüglich der Accentuation (dem Gewicht) der Einzeltakt unterstellt, wie ein Taktteil dem Takt.“ Es geht also um eine großräumige Gestaltung, die nicht durch separate Betonung der einzelnen Takte zergliedert wird. Sie erläutert: „Die sich aus (ihm) ergebende Elastizität der Rhythmen löst die taktische Fesselung zur Freiheit der Bewegung und zu höherem Schwung des Ausdrucks, zu gefühlswahren Accenten und höchster Gewalt der Sprache; (er) bringt die Architektur des Baues zu lebendigem Fluss und wahrt zugleich die lichte Durchsichtigkeit ihrer Einzelteile – in summa: (er) führt zum g r o ß e n S t i l d e s V o r t r a g e s.“ (ebda., S. 4) Diese Sätze korrespondieren auffällig mit der Beschreibung des Spiels großer Musiker durch Michail Kurbatov, den Verfasser einer der ersten wichtigen methodischen Schriften in Russland (1899). Kurbatov berichtet am Beispiel von Anton Rubinstein: Wenn man beim Spiel dieser Musiker ein Metronom hätte mitlaufen lassen, so hätte es alle 8 Takte (oder wieviele Takte jeweils eine Einheit bilden) mit dem Pianisten übereingestimmt, dazwischen aber nie (S. Böll/L. Großmann, *Tonbildung am Klavier*, 2011, S. 29). Auch hier geht es

um die Zusammenfassung größerer musikalischer Einheiten und Vermeidung von standardisierten Betonungen metrischer Schwerpunkte.

Lina Ramann schreibt weiter über das Melos in Liszts Musik, darüber, dass es bei diesem Begriff nicht nur um Melodien im engeren Sinne geht. Das Melodische durchdringe alle Elemente der Komposition, auch die virtuosen Teile. Deshalb dürfe das ganze Passagenwerk niemals nur vordergründig der Bravour des Pianisten „als Steigbügel“ dienen. Sie nennt den Komponisten Liszt einen lyrischen Tondichter, der auch „Rhetore, Rhapsode und Mime“ sei.

Das Liszt-Pädagogium enthält insgesamt fünf Teile („Serien“) mit Besprechung von jeweils mehreren Werken. Allgemeineren Bemerkungen über die Besonderheiten der jeweiligen Genres, die Entstehungsgeschichte der Werke u.ä. folgen „pädagogische Glossen“. Hier werden der Charakter des jeweiligen Stückes, Details von dessen Form, Erläuterungen zu den pianistischen Aufgaben und deren Bewältigung und teilweise sehr detaillierte Anweisungen zur Interpretation angesprochen. Wie oben erwähnt, finden sich hier auch Zitate von Liszt selbst.

Als Beispiel für ihre Werkerläuterungen folgen nun einige ihrer Kommentare über die berühmte und viel gespielte Consolation Des-Dur („…die ein Nocturne am Comersee genannt werden kann“, s. *Liszt-Pädagogium*, 2. Serie, S. 9)

Zunächst geht es darum, dass die Finger in der Begleitung der linken Hand die Tasten so lange gedrückt halten sollen, bis sie wieder an die Reihe kommen. „Harmoniös-gebunden“ nennt sie diese häufig bei akkordischen Figuren auftretende Spielweise. „Ihre Ausführung bedingt durchweg eine ruhigste Hand, in der sich gleichsam die Ruhe der Natur verkörpert“. „Bei Liszt ruhten im pp die nicht-spielenden Finger, mehr schwebend als sie niederdrückend, auf den Tasten: ohne „wilde Luft“ zwischen Finger und Taste. Dieses Legatissimo wandte er häufig bei ähnlichen Begleitungsformen und Stimmungen an.“ *(ebda.*, S. 9) Liszt selbst ärgerte sich offenbar über buchstabengetreue Ausführung solcher Figuren: „Durch Abendstille in Triolen zu rudern, entsprach nie meinem Geschmack – : keine Rhythmik à la Hünten!“ (ebda.) Es folgen Bemerkungen zur Phrasengestaltung der Melodie, zu den klanglichen Balancen, zum Fingersatz usw.

Eine wichtige Bemerkung betrifft die Notation: „Es bleibt festzuhalten, dass sowohl die Bogenbezeichnung des Meisters, als auch seine Schreibweise der Achtel-, Sechzehntelbalken u.a. als Vortragszeichen zu behandeln sind“ (ebda., S. 9). Das heißt, man kann aus solchen Details z.B. Informationen über die Phrasierung bekommen.

Zu Unrecht ist Lina Ramann etwas in Vergessenheit geraten. Aber in einem kleinen Band aus dem Jahr 2004 mit dem Titel „Große Klavierpädagogen der Vergangenheit“ der russischen Autorin Svetlana Grienstein findet sich ein Artikel über Lina Ramann; sie steht dort neben Bernard Logier, Friedrich Wieck

und Margit Varró. Es gibt also gute Gründe, sich mit Lina Ramann wieder zu beschäftigen.

Literaturverzeichnis

Lina Ramann:

- *Die Musik als Gegenstand des Unterrichts und der Erziehung. Vorträge zur Begründung einer allgemein-musikalischen Pädagogik für Künstler, Pädagogen und Musikfreunde*, Leipzig 1868, Reprint 1986, Hrsg. Eva Rieger, MPZ, Zentralstelle für musikpädagogische Dokumentation im Didaktischen Zentrum der J. W. Goethe-Universität Frankfurt a. M.
- *Allgemeine musikalische Erzieh- und Unterrichtslehre der Jugend*, Leipzig 1873, Reprint 1986 MPZ (gleicher Band wie vorige Schrift)
- *Bach und Händel*. Eine Monographie, Leipzig 1867
- *Aus der Gegenwart*, Nürnberg 1868
- *Franz Liszts Oratorium Christus – eine Studie mit Notenbeispielen*, Leipzig 1874
- *Franz Liszt's Oratorium Christus – eine Studie als Beitrag zur zeit- und musikgeschichtlichen Stellung desselben*, Leipzig 1881
- *Franz Liszt als Künstler und Mensch*, 3 Bände, Leipzig, 1880–1894
- *Franz Liszt, Gesammelte Schriften*, 6 Bände (Hrsg.), Leipzig 1880–1883
- *Franz Liszt als Psalmensänger und die früheren Meister*, Leipzig 1886
- *Liszt-Pädagogium*, Breitkopf & Härtel, Wiesbaden 1986 (mit einem Vorwort von Alfred Brendel), Reprint der Ausgabe von 1902
- *Lisztiana. Erinnerungen an Franz Liszt* (1873–1886/87), Hrsg. Arthur Seidl, Schott, Mainz 1983
- *Technische Studien*, Hamburg 1860
- *Grundriss der Technik des Klavierspiels*, 3 Teile, Leipzig o.J.
- *Erste Elementarstufe des Klavierspiels. Auf der Grundlage der Volks- und Kinderlieder*, Leipzig o.J.
- *Elementarstufen des Klavierspiels*, Breitkopf & Härtel, Leipzig o.J.
- Aufsätze in: Neue Zeitschrift für Musik, Der Klavierlehrer u.a.
- „*Kindermuse",* zusammen mit Ida Volckmann, Kleine Klavierstücke, Heft 1–2, Leipzig 1867
- *Vier Sonatinen op.9* zum Gebrauch beim Unterricht für Klavier, Leipzig o.J.

Weitere Literatur:

- *Franz Liszt in seinen Briefen*, Hrsg. Hans-Rudolf Jung, Berlin 1987
- Gärtner, Markus, Lina Ramann, in: Freia Hoffmann (Hrsg.*), Instrumentalistinnen-Lexikon*, Website des Sophie-Drinker-Instituts für musikwissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung, Stand 25. Januar 2018
- Grinstein, Svetlana, *Velikie fortepiannye pedagogi proshlogo* (Große Klavierpädagogen der Vergangenheit, russ.), Verlag Kompositor, St. Petersburg 2004, darin: Lina Ramann, S. 56–78
- Böll, Svetlana; Großmann, Linde: Tonbildung am Klavier. Fernwald 2011, [2]2014
- *Historische Ursprünge der These vom erzieherischen Auftrag des Musikunterrichts,* Sitzungsbericht 1984 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, Hrsg. Eckhard Nolte, Schott, Mainz 1986, darin: Michael Roske, *Der Aspekt des Human-Erziehlichen im*

musikpädagogischen Denken von Adolf Bernhard Marx und Lina Ramann. Ein Vergleich (S. 72–79)
– Korteneck, Helga, *Karoline Ramann – Ein Leben für die Musik. Lebensbild einer bedeutenden*, *aber fast vergessenen Mainstockheimerin* (nach dem Archiv von Willy Brussig), Website der Gemeinde Mainstockheim, PDF-Datei, Stand 25. Januar 2018
– Rieger, Eva, Artikel „*Lina Ramann*“ in: MUGI/ Musik und Gender im Internet, Forschungsprojekt an der Hochschule für Musik und Theater Hamburg
– Rieger, Eva, „*So schlecht wie ihr Ruf? Die Liszt-Biografin Lina Ramann*“, in: NMZ 7/8 (1986), S. 16–20

Tomi Mäkelä

Sibelius und sein Steinway.
Fantasie und Werkgenese unter Berücksichtigung der Imagebildung

Ein bisher kaum beachtetes Klavierfragment in As-Dur[1] von Jean Sibelius (1865–1957) dient im Folgenden als Indiz für seine kreativen Prozesse, ein knapper Überblick über sein Klavierschaffen trägt zum Kontext bei. Zudem werden Sibelius-Portraits, vorzugsweise am Flügel, und Anekdoten zu seiner Pianistik als reziproke Aspekte der Imagebildung analysiert. Als Student spielte er Violine, aber mit zunehmendem Alter improvisierte er vor allem am Klavier, ab 1915 auch am eigenen Steinway. Das Fragment von 1887 veranschaulicht die Einbildungskraft des jungen Künstlers, der sich noch nicht als hauptamtlicher Tonsetzer verstand. Objektiv vermittelt es zwischen Klavier- und Chormusik sowie zwischen Fantasie und Skizze als Paratext. E. T. A. Hoffmanns *Kreisleriana* sowie Gedichte von Viktor Rydberg (1828–1895), August Strindbergs Jugendidol,[2] werden hier erstmalig als Faktoren der Entstehung des Fragments berücksichtigt, das als Manifestation des ersten musikalischen Gedankens in *Impromptu* für vierstimmigen Frauenchor und Orchester in Es-Dur op. 19 von 1910 entlarvt wird.[3]

1. Von „Aubade“ zum „strahlenden Chor“

Das Fragment von 1887 ist kein Kunstwerk, das auf seine feierliche Aufführung und Aufzeichnung wartet, sondern höchstwahrscheinlich die Niederschrift einer Fantasie. Als Notenblatt ist es aufwendig gestaltet, es wurde jedoch nicht als Klavierstück weiterverarbeitet. Es stellt die beiläufige Textfindung beim für Sibelius typischen „Schmieden“ am Material dar.[4] Das Arbeiten am Material

1 Autograf o. D. in der Universitätsbibliothek Helsinki (Coll. 0765/1). Im Werkverzeichnis unter JS 46, „Reinschrift“; siehe Fabian Dahlström, *Sibelius-Werkverzeichnis. Thematisch-bibliographisches Verzeichnis seiner Werke*, Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, 2003, S. 516. Demnach stammt die Datierung von Folke Gräsbeck, und sie ist unsicher, obwohl einige Arbeiten im gleichen Ms.-Korpus, Skizzen zum Klaviertrio D-Dur (JS 209) etwa, eindeutig vom Sommer 1887 sind. Im Folgenden wird davon ausgegangen, dass die Datierung stimmt. Siehe auch Gräsbeck, *Youth Production for Solo Piano* (1), *Complete Sibelius* 48, BIS-CD 1067, 2000.

2 Aus dem Jugendidol wurde später ein künstlerisches Feindbild. Siehe Birthe Sjöberg, *Dialog eller dynamit. Viktor Rydberg och August Strindberg – förtryckets fiender*, Möklinta: Gidlunds, 2018. Sibelius kannte Strindberg und dessen Ehefrau Harriet Bosse und komponierte für sie die Schauspielmusik zu *Svanehvit* (Schwanenweiß; op. 54, 1908).

3 Diesen Werktitel benutzte Sibelius auch herkömmlich, für sechs Klavierkompositionen von 1894: *Sechs Impromptus* op. 5. Nr. 5 und 6 gibt es auch für Streichorchester. Außerdem heißt eines der *Vier Stücke* für Klavier und Violine oder Cello *Impromptu* (op. 78 Nr. 1, 1915).

4 Zum Begriff des Schmiedens vgl. Brief von Sibelius an Axel Carpelan vom 20. Mai 1918: „Wie immer, so ist das Bildhauerische im Vordergrund in meiner Musik. Daher dieses Schmieden an der ethi-

erfolgte kontinuierlich. Werke entstanden situativ und aus unterschiedlichen Gründen – gelegentlich fremdbestimmt als Auftragskompositionen oder in Geldnot, am autonomsten dagegen die sieben Sinfonien; bei der Achten nahm sich der über Siebzigjährige ungeachtet des Drängens der internationalen Musikwelt[5] das Recht auf Nichtvollendung. Sein schöpferischer Modus impliziert, dass einzelne, quasi kontextlos entstandene Ideen sowie Details von unfertigen Projekten und Fragmenten in späteren Projekten, die eine Opuszahl tragen, gesucht werden dürfen.

Sibelius wollte kein Vertreter der ‚offenen' Kunst oder der Postmoderne sein, sondern ein Werkschaffender im klassischen Sinne.[6] Mehrfach und stets eindeutig erklärte er seinen Willen gegen die Veröffentlichung des Unvollendeten, des noch nicht Werkhaft-Gefestigten. Nur Vollendetes hielt er für repräsentativ, vom Übrigen sollte niemand erfahren. Kam es nach Uraufführungen zu Änderungen, wurde das Ursprüngliche versteckt oder verbrannt. Nicht einmal zeigen wollte er seine unveröffentlichten Blätter, darunter fertige aber aus seiner Sicht nicht gelungene Stücke (viele aus den 1880er Jahren, womöglich aus Sentimentalität aufgehoben), weshalb der spätere Museumsgründer Otto Anderson (1879–1969) in Turku sein Buchvorhaben fallen ließ.[7] Das öffentliche Bild eines selbstkritischen und qualitätsbewussten Tonsetzers, eines Garanten der nordeuropäischen Wertarbeit, war Sibelius wichtig. Die Witwe Aino (1871–1969) und die Töchter[8] verteidigten seine Ideale gegen Begierden des Marktes[9]

schen Linie, die mich ganz in Anspruch nimmt." Vgl. ausführlich in Tomi Mäkelä, *Poesie in der Luft. Jean Sibelius – Studien zu Leben und Werk*, Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, 2007, S. 130f. bzw. in der bevorzugten zweiten Fassung: ders., *Jean Sibelius*, Übers. von Steven Lindberg, Woodbridge: Boydell, 2011, S. 106f.

5 Zu den bisher in der Sibelius-Literatur diskutierten Gründen für die Nichtvollendung sei als Hypothese hinzugefügt, dass die weltweite Aufmerksamkeit, die Dmitri Schostakowitsch mit seiner *Leningrader Sinfonie* op. 60 (1942) auf sich zog, von Sibelius ablenkte und diesen eventuell nachhaltig entmutigte. Es waren vielfach dieselben amerikanischen und britischen Dirigenten, die sich vorher um Sibelius und jetzt um die Aufführungsrechte von Schostakowitsch bemühten. Wohl erst 1945 gab Sibelius das Sinfonie-Projekt endgültig auf, aber es stockte schon lange davor.

6 Im Folgenden wird Literatur zu Sibelius selten angegeben, denn es handelt sich überwiegend um finnische und wiederholt zitierte Passagen. Neben Mäkelä, *Poesie in der Luft* und ders., *Jean Sibelius* siehe ders., *Jean Sibelius und seine Zeit*, Laaber: Laaber, 2013. Zuvor nicht veröffentlichte Anekdoten finden die Leser in Pekka Hako und Kimmo Korhonen, *Elämän mosaiikki. Jean Sibelius säveltäjänä ja ihmisenä*, Helsinki: Siltala, 2015.

7 Das heutige Sibelius-Museum an der Åbo Akademi in Turku wurde von ihm 1949 als Musikmuseum gegründet.

8 Am längsten lebte die fünfte Tochter Margareta (1908–1988), Geigerin und Ehefrau des Dirigenten Jussi Jalas (Blomstedt, 1908–1985). Dieser Autor absolvierte Kammermusik bei ihrem Sohn Tapio Jalas (1941–1993), als dieser neben seinem Lehrauftrag an der Sibelius-Akademie Fachbereichsleiter für Flöte im Päijät-Hämeen konservatorio in Lahti war. Die wichtigsten Entscheidungen wurden in der Erbengemeinschaft allerdings von den in der Privatwirtschaft tätigen Mitgliedern getroffen oder zumindest geprägt, nicht von den wenigen Musikern, insbesondere der Familie Jalas.

9 Der Umgang mit den Märkten änderte sich um 2007 mit der Vermarktung des als Trademark geschützten Namens. Für einige Zeit gab es sogar www.jeansibeliusshop.com. Es ist unklar, warum es um die Unternehmung, deren Ziel es um 2007 war, vor allem Luxus- und Werbeartikel mit dem Namen Sibelius

und der Wissenschaftler.[10] Nur vereinzelt erlaubten sie Aufführungen der ersten Fassungen, insbesondere vom Violinkonzert op. 47 (1991) und von der fünften Sinfonie op. 82 (1995). Erst die nächste Generation ließ Skizzen und Fragmente aufführen und aufnehmen, erlaubte skurrile Bearbeitungen und gewährte uneingeschränkt Einsicht in die Quellen (Briefe, Tagebücher, Notizen usw.).

Sollte dem Künstler das Recht zustehen, über seinen Tod hinaus zu entscheiden, welche Früchte seiner Fantasie der Öffentlichkeit präsentiert werden, auch wenn er es versäumt oder unterlassen haben sollte, diese eigenhändig zu vernichten oder für die Vernichtung zu sorgen? Dürfen die Besitz- und Eigentumsrechte an Materialien zum künstlerischen Schaffensprozess, was ja etwas Intimes und nicht nur Materielles ist, im gleichen Maße uneingeschränkt an die Erben übergehen wie Geld und Gebrauchsgegenstände, zumal auch der evtl. zu versteuernde Wert kaum korrekt zu ermitteln ist, wenn eine Reinschrift etwa als archiviertes Dokument einen geringen Wert hat, als Partitur im Zuge der Aufführung aber je nach Erfolg auch einen hohen, zumal so lange die Schutzgebühren fällig sind (im Falle von Sibelius bis 2027)? Sollten nicht etwa ähnliche Prinzipien walten, wie manchenorts die Schusswaffen betreffend, für welche die Erben den verständigen Umgang aufwendig nachweisen müssen? Aus all dem lässt sich auch nicht das Recht ableiten, die Vernichtung oder Vernachlässigung der Hinterlassenschaft testamentarisch festzulegen, genau so wenig wie niemand die Verbrennung eines vererbten Waldes unter Naturschutz oder die gezielte Verschmutzung eines eigenen Teiches legal durchsetzen darf. An dieser Stelle kann diese urheberrechtsphilosophische Debatte indes nicht weitergeführt werden.

Das Fragment von 1887 (siehe Abbildung 1) füllt ein handelsübliches Notenblatt mit sechzehn Liniensystemen aus. Der Notentext endet auf dem vierzehnten System mit der einstimmigen Andeutung einer Wiederholung des Anfangs vom dritten und vierten System. Die ersten sechzehn Takte stehen im Viervierteltakt, ein achttaktiger Abschnitt im Dreivierteltakt folgt in E-Dur, das über die Dominante (H^7) erreicht wird, nachdem As-Dur als Gis-Dur umgedeutet wird. Bemerkenswert sind die ersten zwei Liniensysteme: Dem ersten Teil

zu vermarkten, nach einer Weile ruhig wurde. Die Pläne waren großzügig, aber nur wenige Produkte findet man heute auf dem Markt. Neben Familienmitgliedern beteiligten sich auch einige Musikwissenschaftler vor 2007 an der Planung. Womöglich waren die Beteiligten über die Debatte um Sibelius-Zigarren, -Füller, -Flaschenöffner, -Champagner und -Weine (es gibt sie noch, quasi als Konkurrenz für den Chopin Wodka) etc. überrascht. Siehe o. A., „Suku tekee Sibeliuksesta brändin“, in: *Talouselämä* vom 8. Oktober 2007 (https://www.talouselama.fi/uutiset/suku-tekee-sibeliuksesta-brandin/f42323ae-fd04-3453-ac23-b41602f01f16, zuletzt überprüft am 20. Januar 2020).

10 In diesem Aufsatz gilt das generische Maskulinum. – Als Erster genoss Erik Tawaststjerna (1916–1993) das Vertrauen, so dass er schon um 1960 Zugang zu vielen Quellen bekam, was seine fünfteilige Sibelius-Biographie (1965–88) ermöglichte. Darüber hinaus wirkte er in der Jury des Tschaikowsky-Klavierwettbewerbs 1970 (1. Preis: Wladimir Krainew und John Lill) und 1974 (1. Preis: Andrei Gawrilow) mit und war Vater des Klavierprofessors Erik T. Tawaststjerna (geb. 1951).

des eigentlichen Stückes geht ein Vorspiel voraus. Rechts oben, graphisch als Teil des Vorspiels konzipiert, ist eine Zeichnung mit Sonne, Wolken, Wasser und üppigen Uferpflanzen, die einen großflächigen As-Dur-Akkord umrahmen, so dass dieser wie eine streifenförmig gebrochene Reflektion der Sonne auf der Wasseroberfläche liegt – entweder ein Indiz für das Entstehungsumfeld, ein Hinweis auf ein Programm oder eine bedeutungslose Kritzelei.

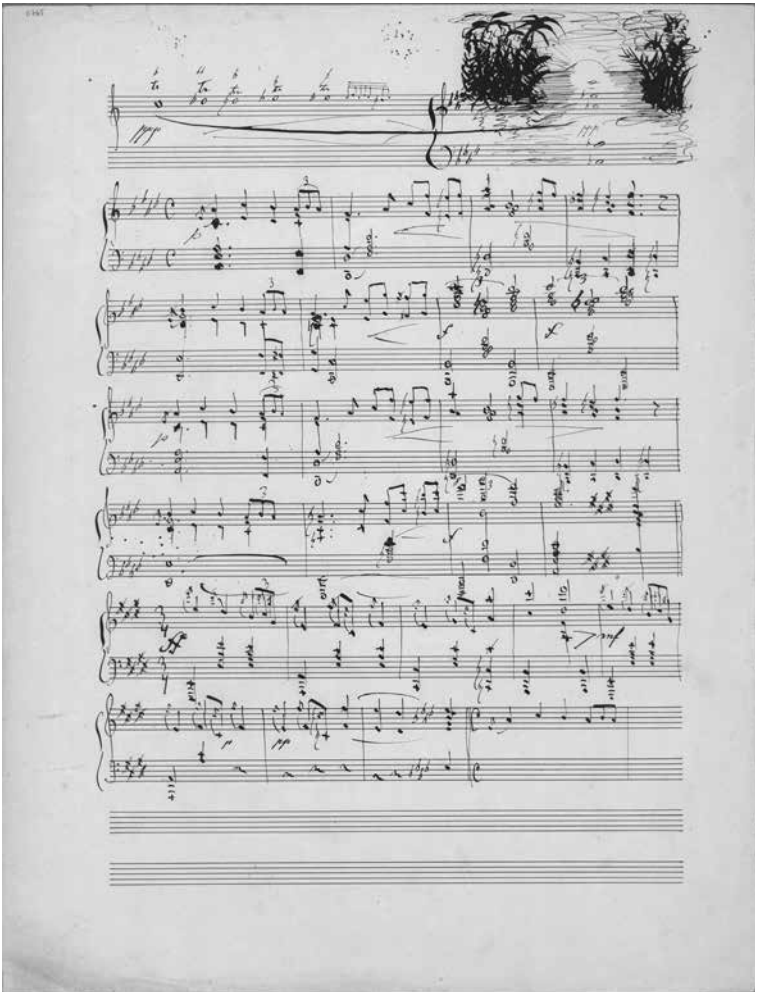


Abbildung 1. Fragment in As-Dur (JS 46). Autograf in Coll. 0765/1 der Universitätsbibliothek Helsinki. Die Veröffentlichung erfolgt mit Genehmigung von Jaakko Ilves und Sibelius-Kollegium, Helsinki.

Das Fragment stellt insofern die Vorstufe eines späteren Meisterwerks dar,[11] als das einstimmige chromatische Vorspiel mit Trillern im *piano pianissimo*, das in einem As-Dur-Akkord mündet, auch zu Beginn des *Impromptus* op. 19 (1910; siehe Notenbeispiel 1)[12] vorkommt. Gewiss kann die Ähnlichkeit zufällig sein.[13] Nicht einmal Sibelius muss die motivische, harmonische und gestische Ähnlichkeit gemerkt haben; als er nach Zitaten und Ähnlichkeiten mit der traditionell finnischen „Volksmusik" oder Stilanleihen (Chopinesque Klavierstimme in einigen Liedern, Wagner ähnelnde Stellen usw.) gefragt wurde, wies er auf das ausgeliehene Material als Tradition hin. Das kompositorische Zitieren war ihm entweder unbewusst oder peinlich. Selten sind die motivisch-thematischen Ähnlichkeiten zwischen zwei Projekten jedoch so offensichtlich wie zwischen dem Fragment von 1887 und op. 19.

In der Regel passte Sibelius seine ersten Gedanken nach und nach den Konventionen an,[14] und so scheint er das Originär-Multimediale von 1887, das den Beginn des Fragments auszeichnet, 1910 in einer für eine wertkonservative Komposition eher brauchbaren Art revitalisiert zu haben. Möglicherweise hing die Entstehung des Fragments aber auch mit ähnlichen Sujets oder sogar Anregungen zusammen wie das *Impromptu*. Dabei fällt der Anfang auf, einschließlich der Zeichnung von Sonne, Wasser und spektakulären Uferpflanzen, die an die Flora des Nildeltas erinnern. Die Zeichnung gehört wohl zur Komposition im engeren Sinne, kann aber auch eine bildliche Vision reflektieren, die mit der der Skizze vorausgegangenen Improvisation und Inspiration zusammenhing. Der Text des Chor-*Impromptus* zu Rydbergs antikisierenden Gedichten „Bacchuspriester (Aus einem Tempel am Strande auf der anderen Seite)" und „Junge Hellenen (Zu Zithertönen aus einem blumengeschmückten Boot)" aus dem berühmten Zyklus *Livslust och livsleda* [Lebenslust und Lebensleid] (1891) passt jedenfalls zu der Zeichnung: „Du, der die Sterne im strahlenden Chor führst" usw.[15] Im ersten Gedicht meint Rydberg wohl den Mond, im zweiten die Sonne, doch er benennt die Himmelskörper nicht.

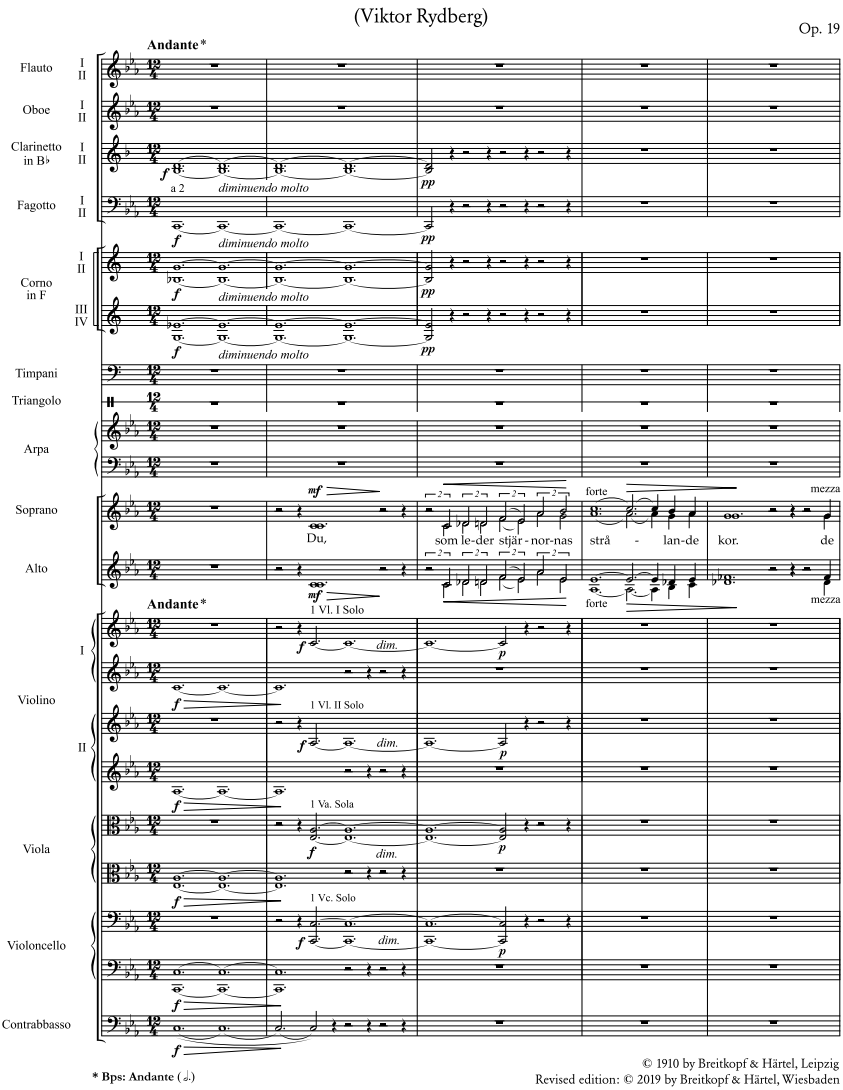
11 In der Sibelius-Forschung ist auch das bisher nicht thematisiert worden.

12 Eine erste Fassung von op. 19, ohne den im Folgenden studierten Anfang, entstand 1902; sie enthält nur das zweite Gedicht resp. den zweiten Teil des Ganzen (s. u.). Vgl. *Jean Sibelius. Sämtliche Werke, Serie VII: Chorwerke, Band 3: Werke für Chor und Orchester opp. 19, 28, 29 und 30*, hrsg. von Sakari Ylivuori, Wiesbaden u. a.: Breitkopf & Härtel, 2019. Der kritische Bericht zu op. 19 (ibid., XVIf.) behandelt das in der vorliegenden Studie Angesprochene nicht.

13 Davon scheint die Forschung auszugehen und die Sache ist bisher nicht diskutiert worden.

14 Das ließe sich auch am Violinkonzert op. 47 (1903/1904–05) demonstrieren, von dem es seit 1991 beide Fassungen auf CD gibt (BIS 500 mit Leonidas Kavakos, Osmo Vänskä und Sinfonia Lahti). Das Konzert sowie einige andere Werke (die Sinfonien Nr. 2 und 5, Schauspielmusiken u. ä. als Vorstufen von Orchestersuiten) lohnen sich in mehreren Versionen, weil auch die erste Fassung von Sibelius für eine Aufführung vorbereitet, danach indes revidiert oder arrangiert wurde.

15 „Backospräster [Från ett tempel å andra sidan stranden]" und „Unge hellener (Vid cittrans toner från en blomsterprydd båt.)": „Du, som leder stjärnornas strålande kor, / de nattliga jubelhymnernas drott, /



Notenbeispiel 1: *Jean Sibelius. Sämtliche Werke*, Serie VII: Chorwerke, Band 3: Werke für Chor und Orchester Opp. 19, 28, 29 und 30, hrsg. von Sakari Ylivuori, Wiesbaden u. a.: Breitkopf & Härtel, 2019, S. 43.
© 1910 by Breitkopf & Härtel, Leipzig.
Revised edition © 2019 by Breitkopf & Härtel, Wiesbaden.

Das Wort „strahlenden“ (im Original „strålande“) wird im *Impromptu* mit einem über zehn Viertelnoten im Andante ausgedehnten As-Dur-Dreiklang mit der Terz im Bass und in der Oberstimme gekoppelt. Davor gibt es eine syllabisch-chromatische Steigerung in langsamen Duolen im Zwölfvierteltakt (Andante): c^1, des^1, d^1, f^1 und es^1. Das Fragment beginnt mit einem Triller-Vorspiel auf c^2/des^2, des^2/d^2, d^2/es^2, es^2/e^2 und e^2/f^2 in ganzen Noten und ohne Tempoangabe.[16] Die prachtvolle Zeichnung umrahmt den anschließend über vier Oktaven ausgebreiteten As-Dur-Dreiklang mit dem Grundton im Bass und der Terz in der Oberstimme.

Den 1891 veröffentlichten Rydberg-Text dürfte Sibelius 1887 nicht gekannt haben, es sei denn ihm war eine heute verschollene Textform (Veröffentlichung in einer Zeitschrift o. ä.) zugänglich.[17] Eine biographische Nähe zwischen den Künstlern und damit die Möglichkeit zum Austausch von Texten, auch über Vertraute, ist indes nicht bekannt. Später vertonte Sibelius einige andere Rydberg-Gedichte: für Gesang und Klavier *Skogsrået* (Die Waldnymphe, JS 171, 1888–89?)[18], die gleichnamige Tondichtung op. 15 (1895?), das Chorlied *Athenarnes sång* (Gesang der Athener) op. 31 Nr. 3 (1899), das Melodrama *Snöfrid* (Schneefried) op. 29 (1900) und die Lieder *Höstkväll* (Herbstabend) op. 38 Nr. 1 (1903), *Vattenplask* (Wassermurmeln) op. 61 Nr. 2 (1910), *Vi ses igen* (Auf Wiedersehen) op. 72 Nr. 1 (1914), *Kyssen* (Der Kuss) op. 72 Nr. 3 (1915) und *Salem* op. 113 Nr. 6 (1927/1948). Außerdem gab es 1912 einen Plan zur Vertonung von Rydbergs *Goternas sång* (Gesang der Goten) und 1915 wieder zu der *Livslust*-Sammlung. Insbesondere im Lied *Höstkväll* (s. o.) begegnet uns die Thematik von 1887 und 1910 wieder: „Die Sonne geht unter und der Mond wandert mit wehmutigen Sinnen über den See“ usw.[19] *Höstkväll* stammt von 1881 und wurde 1882 publiziert, so dass auch dieses Gedicht die Zeichnung von 1887 hätte inspirieren können.

sköne olympiske gosse, / kom, o kom med svärmar av yra, naxiska ungmör, kom! / kom med nymfers flock, som kring dig i nattlig kordans / fira sin konung Iackos!“ usw.

16 In Dahlströms *Werkverzeichnis* (S. 516) steht, dass die Triller mit vier Vertiefungszeichen in As-Dur stehen, aber Sibelius schreibt Versetzungszeichen erst für den As-Dur-Klang, die Triller vor As-Dur nur auf einem System mit G-Schlüssel (also nicht eindeutig als Klaviersatz), nicht auf zwei Systemen mit zwei Schlüsseln in G und F wie das Werkverzeichnis angibt. Denkbar wäre also auch eine andere oder erweiterte Besetzung.

17 Rydbergs Debütroman *Singoalla* (1857) erschien 1895 in der finnischen Übersetzung eines Bekannten von Sibelius, Juhani Aho. Wann Aho damit begann und wie intensiv die Rydberg-Rezeption in Finnland in den 1880er Jahren war, ist ein Desiderat der Forschung. Schwedisch wurde in Finnland gelesen und gesprochen, insbesondere auch im Umfeld von Sibelius.

18 Wohl erst 1990 führte Gustav Djubsjöbacka dieses Rydberg-Lied mit Sauli Tiilikainen (Bariton) im Finnischen Rundfunk auf. Die Erstausgabe erfolgte in *Jean Sibelius. Sämtliche Werke*, Serie VIII: Werke für Singstimme, Band 4: Solo-Lieder mit Klavier ohne Opuszahl [...], hrsg. von Jukka Tiilikainen, Wiesbaden u. a.: Breitkopf & Härtel, 2005, S. 16–29. Die Klavierstimme ist effektvoll, quasi *in stilo fantastico*, vielfach in gebrochenen Akkorden geführt.

19 „Solen går ned, och molnen vandra med vefullt sinne hän öfver skummande sjö, öfver susande skogars skymning.“ usw.

Verbindungen zwischen Rydberg und Finnland gab es viele. Die dritte Auflage des populären Romans *Singoalla* (1876) ergänzte er mit einer ersten Version des *Höstkväll*-Gedichts im traditionell finnischen Versmaß. Sibelius' Privatsekretär Santeri Levas schreibt in *Nuori mestari* (Der junge Meister, 1957), dass u. a. Rydberg zu Sibelius' „Lieblingslektüre" als Jugendlicher gezählt hatte (Levas: „als junger Bube", also vor 1880?). Unabhängig vom Kompositionsvorhaben berichtet Sibelius von seiner Rydberg-Lektüre am 1. Januar 1892, wenn er zu Rydbergs *Vapensmed* (Waffenschmied) von 1891 in einem Brief an die Verlobte bemerkt: „ein gutes Buch".[20]

Folke Gräsbeck hat das Fragment „Aubade" genannt,[21] ein morgendliches Liebeslied, aber eigentlich sieht man gar nicht, ob die Sonne auf dem Bild auf- oder untergeht. Mangels Alternativen und Interesse am Dokument hat sich der Titel etabliert; er steht sogar im Werkverzeichnis. Mit Blick auf die Weiterentwicklung des Projekts als *Impromptu* wäre eine auf die symbolreiche Strand-Thematik Rydbergs angepasste Titelgebung denkbar, die für den Dichter seit dessen frühen *Flora*-Gedichten (1863) zentral war. Die Suche nach dem Kontext sollte bei Rydberg nicht Halt machen, zumal künstlerische Inspiration selten eindimensional erfolgt; dazu trägt auch das Komponieren „am Material" bei. Was könnte Sibelius' Fantasie zum chromatischen Triller-Vorspiel im Stil der freien Einleitungen,[22] von denen in Carl Czernys *Systematischer Anleitung zum Fantasieren auf dem Pianoforte* op. 200 und bei Friedrich Wieck die Rede ist, noch angeregt haben?[23] Wegen der Tonart fällt die folgende Passage aus *Kreisleriana* auf:

„Kreisler griff nun *pianissimo* mit gehobenen Dämpfern im Baß den vollen As-Dur-Akkord. Sowie die Töne versäuselten, sprach er: Was rauscht denn so wunderbar, so seltsam um mich her? – Unsichtbare Fittiche wehen auf und nieder – ich schwimme im duftigen Äther. Aber der Duft erglänzt in flammenden, geheimnisvoll verschlungenen Kreisen. Holde Geister sind es, die die goldnen Flügel regen in überschwenglich [sic] herrlichen Klängen und Akkorden."[24]

Wer bei dem Fragment von 1887 an Hoffmann denkt, erinnert sich wohl auch an Chopin, der 1836 seine Kreisler'sche Konzertetüde in As-Dur op. 25

20 In der Literatur wird dieser Brief gedeutet, als hätte Sibelius Rydberg mehr als Dostojewski geschätzt. Sibelius schrieb indes nur, dass er Dostojewskij mehr schätze als Turgenew.

21 Gräsbeck, *Youth Production*, 2000.

22 Diese Praxis ist auch unter Musikern wenig bekannt, wie der Autor in diversen Gesprächen hat feststellen dürfen.

23 Czernys Buch erschien bei Diabelli 1829. Die „Vorspiele" behandelt Czerny als ersten Typus des „Fantasierens" (§ 5.1) vor den „Cadenzen und Fermaten" (§ 5.2) etc. Zu Wieck siehe Tomi Mäkelä, Christoph Kammertöns und Lena Esther Ptasczynski (Hrsg.), *Friedrich Wieck – Gesammelte Schriften über Musik und Musiker [...] mit einer Einführung* [von Tomi Mäkelä], Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang, 2019.

24 E. T. A. Hoffmann, *Fantasiestücke in Callots Manier. Kreisleriana*, Teil 2, Nr. 3 („Kreislers musikalisch-poetischer Klubb"), Bamberg: Kunz, 1815.

Nr. 1 schrieb. Sucht man dagegen (wie bei Sibelius üblich) nach dem regionalen „Naturzusammenhang“,[25] stehen der Aufenthaltsort beim Komponieren und die mit der Umgebung zusammenhängenden Befindlichkeiten im Mittelpunkt. Der Rydberg-Bezug wiederum lokalisiert Sibelius im Kontext einer skandinavischen Kultur. So wird der Deutungsrahmen (kultur-)politisch.

Tatsächlich verbrachte Sibelius den Sommer 1887, als das Fragment wohl entstand, auf der südwestfinnischen Ostseeinsel Korpo, etwa auf der Höhe der nordöstlich von Stockholm gelegenen Nor- und Söderröra, wo 1964 *Ferien auf Saltkrokan* (*Vi på Saltkråkan*) gedreht wurde. Allerdings wirken nicht einmal die Pflanzen auf der Zeichnung des Fragments nordeuropäisch, auch wenn die Vegetation in mancher windgeschützten Korpo-Bucht üppiger als auf „Saltkrokan“ sein mag. Sibelius’ Vision ist zum Teil exterritorial.

Unklar ist, warum das Ganze etwas mit Liebe zu tun haben soll, was der inzwischen gängige Titel „Aubade“ des Fragments ja streng genommen impliziert. Die traditionelle Charakteristik der von Sibelius gewählten Tonart deutet zwar auf ein morgendliches Liebeslied hin, aber die spätbarock-empfindsame Tonartcharakteristik galt für Sibelius nicht, denn er erlebte Tonarten synästhetisch-subjektiv. Rydberg- oder Hoffmann-Lektüre ist um 1887 nicht belegt, aber der Stellenwert der mittel- und südeuropäischen Bildungsgüter war für das Milieu, in dem Sibelius damals und auch später lebte, typisch. Auf Korpo befand er sich in der Gesellschaft gebildeter Frauen, und der Einfluss von Frauen auf sein Denken war stets groß; seine Frau Aino ist *de facto* Initiatorin und Co-Autorin fast aller Werke von ihm zu finnischen Sujets, einschließlich *Kalevala*! Gut vorstellbar ist eine Abendunterhaltung, bei der eine Freundin Rydberg oder *Kreisleriana* vorlas, wonach sich der Einundzwanzigjährige im Salon des Gutshofes ans Klavier setzte und eindrucksvoll „mit gehobenen Dämpfern im Baß den vollen As-Dur-Akkord“ griff und davor die Töne kurz „versäuseln“ ließ und chromatisch trillerte.

2. Sein Flügel

Die Fach- und Nachwelt, die Spezialisten ausgenommen,[26] hat Sibelius weder als Pianisten noch als Klavierkomponisten in Erinnerung, zumal im Verhältnis zu seiner Bedeutung als Sinfoniker. Im Kontext der kleinformatigen Klaviermusik der Ära lassen sich etliche Einzelstücke und Zyklen aber verteidigen:

25 Siehe Mäkelä, *Poesie in der Luft*, S. 11, 25, 157 *passim*.

26 Besonders zu empfehlen sind Eero Heinonen, *Sibelius. Published original works for piano – complete edition*, Finlandia 8573-80776-2 (2000), aber auch Janne Mertanen, *Sibelius Piano Works*, Sony Classical 888751614222 (2015) und Erik T. Tawaststjerna, *Jean Sibelius: The Complete Original Piano Music*, BIS 278 (1984).

Zehn Klavierstücke op. 24 (1895–1903), u. a. die *Romanze* in A-Dur (1895), die Alexander Siloti spielte.

Kyllikki. Drei lyrische Stücke op. 41 (1904), eine Art Programmsonate, vgl. Glenn Gould 1977.[27]

Zehn Klavierstücke op. 58 (1909), polylinear.

Drei *Sonatinen* op. 67 (1912), Monumente des „Jungen Klassizismus", vgl. Glenn Gould 1977.

Bagatellen op. 34 (1913–16) und *Pensées lyriques* op. 40 (1912–16), quasi ein Album für die Jugend.

23 *Morceaux* in drei Sammlungen: op. 75 (1914–19) von 1919, op. 76 (1911–19) und op. 85 (1916–17).

Fünf Skizzen op. 114 (1929), innovativ-linear.

Finlandia op. 26 (1900) und *Valse triste* op. 44 Nr. 1 (1904), effektvoll arrangiert.

Sechs finnische Volksweisen (1902–03), originell modern gesetzt.

„Ich komponiere in meinen Mußestunden. Das Klavier interessiert mich tatsächlich nicht, denn es kann nicht singen", zitiert ihn Bengt de Törne, wogegen Santeri Levas 1960 in *Järvenpään mestari* [Järvenpääs Meister] anerkennend schrieb:

> „Sibelius' eigene Auffassung von seinen Klavierstücken war gänzlich anders. Er schätzte sie sehr und hielt den Standpunkt der Kritiker für ungerecht. [...] ‚Ich weiß, dass sie eine sichere Zukunft haben, ich weiß es ungeachtet dessen, dass sie zur Zeit ganz und gar in Vergessenheit geraten sind.' […] Sibelius fügte noch hinzu, dass seine Klavierstücke wohl eines Tages genau so beliebt sein würden, wie die von Schumann."

Über diesen Bericht hinaus sind Äußerungen von Sibelius zu Robert Schumann nicht bekannt. Für ihn interessierte sich aber Ferruccio Busoni, als er von September 1888 bis Mai 1890 in Helsinki arbeitete und sich mit Sibelius befreundete.[28] Falls dieser von Schumanns Plan zur „Sinfonischen Fantasie für großes Orchester" (Sinfonie Nr. 4 d-Moll op. 120) wusste – Busoni könnte darüber gesprochen haben –, verdrängte er es; er betrachtete sich selbst als Pionier der „Sinfonischen Fantasie". Über Schumanns Plan fiel dagegen der Schatten von Beethoven, der eine Sonate „quasi una fantasia" usw. komponiert hatte. Termi-

27 Glenn Gould, *Sibelius*, Columbia Masterworks 88697148412 (1977). Vgl. auch Glenn Gould, „The Piano Music of Sibelius", in: *The Glenn Gould Reader*, hrsg. von Tim Page, New York: Alfred A. Knopf, 1984, S. 104–107, hier S. 104: „Sibelius never wrote against the grain of the keyboard. At its best, his style partook of the spare, bleak, motivically stingy counterpoint that nobody south of the Baltic ever seems to write. And at – not its worst – its most conventional, perhaps, his keyboard manner is still a far cry from the generalized, octave-doubling-prone textures espoused by most of his contemporaries."

28 Vgl. *Ferruccio Busoni. Selected Letters*, übers. und hrsg. von Antony Baeumont, London: Faber and Faber, 1987, S. 22–46, und Tomi Mäkelä, *Friedrich Pacius. Ein deutscher Komponist in Finnland*, Hildesheim, Olms, 2014, S. 258f. Sein Insistieren auf Steinway (anstelle des vorhandenen Bösendorfers) wird am 3. März 1889 von Maria Collan, Pacius' Tochter und Ehefrau des Pianisten und Komponisten Karl Collan, wenig verständnisvoll kommentiert.

nologisch wurde das Projekt von Hector Berlioz' Épisode *de la vie d'un artiste, symphonie fantastique en cinq parties* op. 14 sowie Johann Matthesons und Johann Gottfried Walthers pointierte Gedanken zum „stilo Fantastico" beeinflusst: „von allem Zwang ausgenommene Art zu componiren".

Aus biographischer Sicht bildet der 8. Dezember 1915 einen Wendepunkt: Sibelius bekam seinen ersten eigenen Flügel, den Steinway Nr. 171251, als Geschenk der Musikliebhaber zum 50. Geburtstag. Nach dem Fest markierte ihn ein Gerichtsvollzieher als beschlagnahmt, denn Sibelius hatte Schulden. Mit Hilfe einer zweiten Sammlung wurde die Pfändung abgewendet. Der unmittelbare Einfluss des fabrikneuen Flügels auf Klavierstücke festzumachen ist schwer, denn die genaue Datierung ist selten möglich. *Oeillet* (Die Nelke) op. 85 Nr. 2 stammt wohl aus der ersten Jahreshälfte 1916 und könnte eine Reaktion aufs Instrument sein. Andere Gründe für das changierende Niveau dürften ausschlaggebend gewesen sein. Ein gepflegter Flügel hilft beim Komponieren auch nicht unbedingt, beim gewöhnlichen Fantasieren schon eher. Dass ein gutes Klavier den Komponisten ablenken kann, genauso wie ein zu gutes Gehör den Komponisten mit der Welt der Wohlklänge und nicht mit dem nur Denkbaren verbindet, hat dieser Autor im Gespräch mit Charlotte Seither vor vielen Jahren schon verstanden. Als sie in Magdeburg wirkte, galt es einmal eine besonders lange Pause zwischen Seminar und Prüfung zu überbrücken. Sie sollte den besten Flügel des Hauses zum Fantasieren und Komponieren bekommen, doch sie lehnte es ab und wollte zu einem verwahrlosten Klavier. Am guten Flügel würde ihr nur Gewöhnliches einfallen, sagte die ausgebildete Pianistin.[29]

Bis Dezember 1915 benutzte Sibelius ein Stehklavier der Berliner Flügel- und Pianinofabrik Ed. Westermayer (Nr. 2672 von ca. 1880–83), das heute im Sibelius-Museum in Hämeenlinna steht. Ursprünglich soll es seiner Großmutter gehört haben. Unzählige Meisterwerke wie *Der Schwan von Tuonela*, *Valse triste*, *Finlandia*, die ersten vier Sinfonien usw. entstanden vor 1915. Das Westermayer-Klavier verkörpert seine Jugend im Haushalt der Großmutter. Der neue Steinway wiederum passte in den Salon des weltberühmten Mannes, den etwa Wilhelm Kempff 1923 und Emil Gilels 1952 besuchten. Ein spontanes Hauskonzert gehörte dazu. Der Flügel wird heute für „authentische" Aufnahmen verwendet, ausgehend von der Idee, dass Sibelius seinen Klang ab 1915 an ihm entwickelt hat. Das Westermayer-Klavier ist in dieser Hinsicht noch nicht entdeckt worden. Heute klingt der 180 cm lange Flügel klar aber lyrisch.[30] Er wurde 2016 in Finnland saniert; auch die Mechanik wurde erneuert.

Gerade weil die Klaviermusik in Sibelius' Wertschätzung nicht zent-

29 Die Konstellation lässt sich vergleichen mit der Rolle der Textverarbeitungs-EDV aufs kreative Schreiben.

30 Auch seine Geige, eine „Jacob Stainer" (Kopie oder Original), klingt lyrisch. Die Geigerin unter den Töchtern, Margareta, bekam sie, und heute gehört sie ihrer Tochter Satu Risito (née Jalas, geb. 1943).

ral ist, überrascht die Rolle des Flügels in Portraits und in anekdotischer Berichterstattung.[31] Während es aus der Zeit seit 1892 so gut wie keine Darstellungen mit Geige gibt, kommt der Flügel immer öfter vor. Ein Stehportrait an einem anderen Flügel (evtl. Bechstein) gib es bereits von 1900, entwickelt vom berühmten Fotographen Emilio Rendich in Berlin. Doch was sagt das aus? Sind diese Fotos musik- oder nur medienhistorisch? Reflektieren sie den Stellenwert des Flügels für den Komponisten oder markieren sie die Bedeutung des Instruments in allgemeiner Wertschätzung? Ließ sich Sibelius besonders gerne am Flügel fotografieren oder wollten es die Fotografen, die den Geschmack der Chefredakteure und des Publikums kannten? Das einzige Künstlerportrait von ihm mit der Geige malte sein Schwager Eero Järnefelt 1892. Etwa zwei Jahre älter ist ein Foto, das ihn zusammen mit seinen Geschwistern als Klaviertrio zeigt, die Geige auf dem Schoß; die ältere Schwester Linda sitzt am Flügel. Auf dem Foto von der Geigenklasse Mitrofan Timofejewitsch Wasiljew im Herbst 1885 hält der knapp Zwanzigjährige nur eine Studentenmütze in der Hand. Ihm lag es daran, nicht als Geiger angesehen zu werden, schließlich war er ja auch noch an der Kaiserlichen Alexanders-Universität als Student der Rechtswissenschaften immatrikuliert, und sein Studium wurde von seinem Onkel Pehr Sibelius, einem Kaufmann, finanziert. Musik studierte er am Anfang insgeheim.

Das Niveau seines Klavierspiels ist Gegenstand einiger Berichte. Nachdem Sibelius Isaac Stern 1951 am eigenen Steinway begleitet hatte, sagte dieser: „Sein Klavierspiel war – brauchbar." Da war Sibelius allerdings schon sechsundachtzig Jahre alt, Stern einunddreißig. Bereits im Sommer 1914 erregte Sibelius in den USA Aufsehen, weil er gerne ans Klavier ging. „Einigen gerade anwesenden Dirigenten gab er gern seine Tempi. [...] Er summte Proben vor sich hin oder spielte sie auf dem Klavier, jedoch betonend, dass er kein Pianist wäre, sondern dass er nur wie ein Komponist spielte. Es war jedoch ein sehr feines Spielen, voll von Gefühl, Kraft und Nuancen", erinnerte sich Carl Stoeckel, der legendäre Gründer des Norfolker „Music Shed" von 1906. Mit Blick auf einen Film[32] hat Olli Mustonen Sibelius den „natürlichen Griff des Komponisten" attestiert; das hilft dabei, Mustonens eigenen Stil zu verstehen. Die Filmsequenz lässt ahnen, wie es wirkte, als Sibelius seine *Fünf Weihnachtslieder* op. 1 (1895–1915) mit mächtigem „Griff" und viel Pedal spielte, zumal die gewitzten Kameraleute seinen rechten Fuß im Blick haben. „Er spielte *Hoch sind die Schneewehen*[33] und spielte es so laut, das Pedal unten, wie an der Orgel.

31 Auch aus rechtlichen Gründen wird hier auf Illustrationen verzichtet. Viele der Fotos stehen im Internet.

32 Filmmaterial von 1927, 1945 und 1958, produziert von Heikki Aho und Björn Soldan (1961): *Sävelten maailmassa*, in: https://yle.fi/aihe/artikkeli/2010/09/06/jean-sibelius-kodissaan#media=46907 (zuletzt überprüft am 15. November 2019). In schlechterer Qualität gibt es den Film auch auf *Youtube*.

33 *On hanget korkeat, nietokset*, op. 1, Nr. 5 (1901), Text Wilkku Joukahainen.

Es war, als ob er ein Orchester auch dort hätte haben müssen“, erinnerte sich die Enkelin Laura Enckell. Das klingt nicht nach vollendeter Anschlagstechnik.

3. Vom Fantasten zum Komponisten

Als Sibelius eingeschult wurde, spielte er bereits Klavier. Seine Tante Julia Borg, über die nichts weiter bekannt ist (außer dass sie unverheiratet war), lehrte Klavier und wohnte bei ihrer Mutter Katarina im gleichen Haushalt mit Sibelius, dessen Mutter Maria und dessen Geschwistern Linda und Christian d. J. Der Vater Christian d. Ä. starb 1868. Als Sibelius ca. sieben Jahre alt war, brachte man ihm das Klavierspiel „systematisch“ bei: „Dem kleinen Janne wurde mit einer Stricknadel leicht auf die Finger geschlagen, wenn er sich vor seiner Tante Julia verspielte“, stand später in der Tageszeitung. Bediente sich Julia selbst oder die für ihre Strenge bekannte Großmutter der blanken, nicht mit Wolle umwickelten Stricknadel?

Rückblickend erzählte Sibelius: „Wir hatten ein Tafelklavier, dessen Tonhöhe um etwa einen Dreiviertelton zu niedrig war. Mein ganzes Universum bestand darin, und als ein Neues gekauft wurde, das richtig gestimmt war, wurde Alles zerstört. Das Klavier wurde mir fremd und ich wechselte zur Geige.“ Die Reaktion ist verständlich, weil er Synästhetiker war. „Das Vergnügen des freien Fantasierens bedeutete mir alles“, sagte er später. Auf diese Begabung wusste Julia Borg nicht zu bauen. Klavier lernte er als Pflichtfach am Musikinstitut, wo er sich 1885 einschreiben ließ. Im ersten Jahr erhielt er in den allermeisten Fächern die Note „sehr gut“, nur im Klavierspiel „befriedigend“; das Improvisieren gehörte nicht zum Curriculum.

Georg von Wendt, Arzt und Musiker, berichtete:

> „Als Sibelius improvisierte, war es für ihn wichtig, ein paar Gläser zu trinken – gerne von dem von ihm geschätzten Burgunder – denn er war ja Geiger und die klaviertechnischen Mängel hemmten ihn beim Auftritt. Sobald er diese Schwelle überwunden hatte, konnte keiner ahnen, dass der Sibelius, der improvisierte, kein bedeutender Pianist war. [...] Wir wurden von diesen wunderschönen Fantasien vom ersten Ton an bis zum letzten Akkord so ergriffen, dass wir als Zuhörer wie betrunken waren. Es ist außerordentlich bedauerlich, dass sie nie notiert wurden. Wer Sibelius in den 1890er Jahren fantasieren hörte, konnte die größte Schönheit genießen, die es in der Tonkunst unserer Zeit gibt.“

Auch die Ehefrau Aino hat über ihre Erinnerungen an die vielen Improvisationen berichtet: „In seinen jungen Jahren war er mit der Klaviatur sehr vertraut. Besonders erinnere ich mich an die großartigen Klavierimprovisationen, mit denen er seine Zuhörer im Familienkreis und an späten Abenden auch seine Freunde berauschte. Es war höchst interessant.“

Sibelius konnte angeblich am Klavier „sprechen“. Wurde er als Kind von Familienmitgliedern getadelt, komponierte er Entschuldigungen, wusste der Journalist Matti Kivekäs, der bei Sibelius als Hauslehrer der Töchter gedient hatte:

„Manchmal, mitten im eifrigsten Gespräch, konnte er ans Klavier gehen und ein paar Takte spielen. – ‚So, auf diese Weise, das meine ich eben!', sagt er. ‚Worte reichen mir nicht; Musik muss zur Hilfe kommen.' Oder wenn er den Frühling und den Fliederduft beschrieb: ‚Ist es nicht genau das?', fragte er, als er einen eigenartigen hell klingenden Akkord anschlug."

Kivekäs erinnerte sich auch daran, wie Sibelius auf dem Klavier Tanz- und Unterhaltungsmusik spielte, aber hat er am Klavier auch gearbeitet? Die geigerische Inspiration vermuten die Kenner im Violinkonzert und in diversen brillanten Violin- und Kammermusikstücken, sowie in der Art und Weise, wie er den sinfonischen Orchestersatz konstruiert: heterofon, frei vom Einfluss der Clavier-Fugen. In der Tat könnte das Fehlen der Bach'schen Clavierpolyfonie ein Aspekt seines Stils auch in der Orchestermusik sein, zumal im Vergleich zu Zeitgenossen wie Max Reger, Ferruccio Busoni und Dmitri Schostakowitsch.

Dass er so oft als Klavierspieler porträtiert wurde, entspricht einer Tradition, der Assoziation des Klaviers als Instrument gelehrter Moderne. Deshalb wohl wird auch der Cellist Arnold Schönberg im Motto von Alban Bergs *Kammerkonzert* vom Klavier übernommen, während der Romantiker Berg selbst sein Anagramm dem Horn überlässt und der temperamentvolle (manche meinen cholerische) Anton Webern eine Sache eines Geigers wird.[34] Dass in den Portraits am Klavier nicht komponiert wird (es wird kein Notenpapier und kein Schreibwerkzeug gezeigt), passt zu der zunehmenden Bedeutung des Denkbaren – anstelle des Machbaren und Hörbaren –, aber auch zu der mittelalterlichen Vorstellung von kreativen Prozessen. Wie der alte Beethoven, so sollten auch dessen Nachfolger aufs reale Hören verzichten. Also wurde am Schreibtisch, akademisch, komponiert. Daher wohl sitzt auch Sibelius im einzigen Foto, auf dem er Noten schreibt, am Schreibtisch.[35] Das Thema ist von grundsätzlicher Bedeutung für Studien über die Arbeitsweise der Komponisten oder über die Rolle des Klaviers im Musikleben, denn auch in der Grundausbildung wird das Lösen der Tonsatzaufgaben am Klavier manchenorts erlaubt, doch nicht überall. Die Entscheidung prägt das musikalische Denken tiefgründig.[36]

Dass Sibelius nachts ans Klavier ging, um etwas auszuprobieren, davon haben seine Frau und die Kinder berichtet. Seine Musikertochter Margareta hat erzählt: „Nachtmelodien nannten wir sein leises, nächtliches Spielen, als er komponierte und alle anderen schon schlafengegangen waren. Jene Nächte hatten eine sehr starke Stimmung, die ich noch fühlen kann, wenn ich in meinen Gedanken in die Kindheit zurückkehre." Leider sind die Berichte über nächt-

34 Vgl. Tomi Mäkelä, *Klang und Linie von* Pierrot lunaire *bis* Ionisation. *Studien zur Wechselwirkung von Spezialensemble, Formbildung und Klangfarbenpolyphonie*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 2004, S. 210f.

35 Heute werden viele Komponisten am Rechner fotografiert.

36 Der Autor bezieht sich hier auf Erlebtes. In Finnland wurde er im Tonsatz bis zu Tripelfugen im Bach'schen Stil am Klavier ausgebildet, wonach ihm einfache Tonsatzübungen in Wien schwer fielen, weil sie ohne Klavier zu absolvieren waren.

liches „Komponieren“ am Klavier oder Flügel nicht genauer datiert oder auf einzelne Werke bezogen. Wir wissen also nicht, um welche Projekte es ging bzw. ob das Improvisieren des Schlaflosen nur das allgemeine Schmieden des Materials betraf.

In seiner Kindheit zumindest fantasierte er auch an der Violine. Mit der Geige in der Hand wagte er sich in die Natur: Er soll als Kind mit den Vögeln am See musiziert haben, so lautet die gängige Legende. Nach dem Studium in Berlin und Wien, wo er neben dem Kompositionsunterricht auch Violinstunden nahm, nahm die Bedeutung der Geige ab, und auf seinen unzähligen langen Auslandsreisen hatte er sie nicht dabei, wogegen es überall, auch in den Hotels, Klaviere gab, und keine Anekdote handelt vom Komponieren an der Geige.

Es ist nicht überliefert, ob er am Klavier auch skizziert hat. Skizzen sind jedoch nicht immer Verschriftlichungen. Es gibt auch mentale Skizzen, die nicht gleich notiert werden. So nähern sich Improvisation, Skizze, Impromptu und eine Sinfonie „*quasi una fantasia*“ einander an. Insbesondere wenn mit einer Skizze ein Konzept gemeint ist, scheint es selbstverständlich, dass dieses auch im Gedächtnis gespeichert werden kann. Zudem müssen wir auch andere als herkömmliche Formen der Erinnerung, der Intelligenz und des Wissens berücksichtigen. Körper- und Hörwissen spielen in der Wissenschaft heute eine große Rolle. So gibt es nicht nur den Begriff des taktilen Tons als Basis von Spielfiguren[37], sondern auch taktile Skizzen mit Hilfe des Körpergedächtnisses. Von dort wandern sie in andere Bewusstseinsformen, und sie können notiert werden. Insbesondere Spielfiguren ergeben sich aus Körperbewegungen.

Wir wissen also nicht, ob Sibelius die Sinfonien und/oder Klavierstücke am Klavier skizziert hat (und wenn ja, mit oder ohne Papier), aber auch nicht, wo er arrangierte. Diese Arbeit nahm in den letzten Jahrzehnten seines Lebens zu. Es wäre bei einer anderen Gelegenheit interessant, seine Klavierbearbeitungen mit denen Otto Taubmanns und Paul Juons zu vergleichen. Am Klavier kann man auch orchestrieren und Orchesterinstrumente imitieren. Seine Töchter haben berichtet, dass er Klavier spielte, „als ob er ein Orchester [...] hätte haben müssen“. Und da er ja „am Material“ arbeitete, konnte es vorkommen, dass eine Improvisation zu einem Klavierfragment und später zu einer Sinfonie führte und dass aus dem Fragment von 1887 der Beginn des Chor- und Orchester-*Impromptus* op. 19 wurde.

37 Taktiles, spielerische Idiomatik und Spielfiguren waren die ersten Forschungsschwerpunkte d. A., stets mit Blick auf die analytische Praxis, nicht als Folge des *performative turn* in der Musikwissenschaft. Vgl. Tomi Mäkelä, „Essai sur l’instrumentivité : les notations musicales comme signes iconiques“, in: *Degrés* no. 53 (printemps 1988), S. g1–25, sowie ders., „Instrumental Figures as Iconic Signs“, in: *The Semiotic Web ‘86*, hrsg. von Thomas Sebeok und Jean Umiker-Sebeok, Berlin u. a.: Mouton de Gruyter, 1987, S. 571–575. Siehe auch ders., „Die geheime Logik der Figuren. Von der Idiomatik zur spielerischen Redundanz“, in: *Die Musiktheorie* 1993, 3, S. 217–240.

Wilhelm Matanz

Das Wohltemperierte Klavier – ein musikalisches Bibelbilderbuch?

Boleslav Yavorskiys fantastische Suche nach dem verlorenen Sinn

Warum?

Die wichtigste Grundlage für die Interpretation eines Musikwerkes ist ein möglichst emotionales, logisches, konkretes und zutiefst eigenes künstlerisches Sinnbild, das der Interpret mithilfe seiner Intuition zwischen den Zeilen des zu spielenden Werkes wie ein Spürhund auf der Suche nach der richtigen Fährte herausliest, mit eigenen Lebenserfahrungen assoziiert, anreichert und mithilfe seiner Fantasie und Vorstellungskraft aus dem „toten" Notentext in eine Art „Arbeitshypothese" verwandelt, die nicht den Kriterien „richtig–falsch", sondern „glaubhaft–unglaubhaft" folgt, und mit deren Hilfe später beim Vortrag jenes lebendige reelle künstlerische Bild entsteht, das beim Zuhörer Emotionen weckt.

Die Epoche des Barock ist aber sowohl zeitlich, musiksprachlich als auch hinsichtlich der religiösen Weltanschauung auf dem Zeitstrahl der „Clavier-musik" am weitesten von uns entfernt. Für die heutigen Ausführenden bzw. Lehrenden stellen sich somit unweigerlich zwei Fragen:

1) Wie finden wir in den Präludien und Fugen des *Wohltemperierten Klaviers* jenen Sinn, mit dem wir uns auch heute noch als Interpreten identifizieren können?
2) Wie begeistert man die *„Lehrbegierige Musicalische Jugend"*, zu deren *„Nutzen und Gebrauch"* Bach das *WTK* komponierte, für eine mehr als 300 Jahre alte Sprache, wenn deren Attribute wie Affekte, Symbole und Choralmelodien, die dem Publikum zur Zeit Bachs sehr geläufig waren, heute sogar den *„diesem studio schon habil seyenden"* Nachforschungen abverlangen?

Während sich die einen Musikwissenschaftler in Angst vor Fehlinterpretationen des „Urtextes" in formale Analysen, Numerologie oder Statistik flüchteten, die anderen sich ausschließlich auf ihre subjektive Intuition und Fantasie verließen und die Werke ohne Rücksicht auf Fakten und Beweise überinterpretierten, verfolgte Boleslav Yavorskiy (1877–1942) auf der Suche nach dem Sinn des *WTK* einen Mittelweg: er arbeitete von 1897 bis zu seinem Tode im Jahre 1942 über 45 Jahre an einem für die damalige politische Situation mutigen, innovativen, gut durchdachten, einheitlichen, aber gleichzeitig detaillierten Konzept.

Yavorskiys Konzept

Das Konzept bestand im Wesentlichen darin, das *Wohltemperierte Klavier* als eine **musikalische Deutung der Bilder und Sujets der Bibel** aufzufassen, jedem Präludium und jeder Fuge anhand der ihnen zugrundeliegenden Choräle sowie der Symbole, Analogien und Selbstzitate Bachs jeweils ein biblisches Sujet zuzuordnen, das *WTK* in biblische Zyklen zu unterteilen und ihm damit einen einheitlichen und übergeordneten Sinn zu geben.

Die wichtigsten Thesen seines Konzeptes sind folgende (vgl. Berchenko, 35):

1) In Bachs Epoche waren viele Gattungen, die für den weltlichen Gebrauch bestimmt waren, mit der **biblischen Thematik** verbunden (Gedichtzyklen, Bilder, Gravuren, Liederbücher, belletristische Kalender). Die Möglichkeit der Verbindung des *WTK* mit der religiösen Thematik ist a priori nicht erdacht, sondern sehr natürlich für die Tradition der damaligen Zeit.
2) Den meisten Präludien und Fugen des *WTK* liegen Melodien von evangelischen **Chorälen** zugrunde, die im Deutschland des 16. bis 18. Jahrhunderts allgemein bekannt waren und deshalb den zeitgenössischen Zuhörern die sinnbildlichen Assoziationen des Komponisten auch ohne Text vermittelten.
3) Musikalisch-rhetorische Figuren und **Symbole**, die sich über mehrere Jahrhunderte herausgebildet haben, helfen dabei, den Inhalt von Bachs Klavierzyklen zu verstehen.
4) Das *WTK* ist eng verbunden mit anderen Werken Bachs, besonders mit Kantaten, Passionen, Messen und Choralvorspielen für Orgel. Somit bringt das Erkennen von Bearbeitungen, **Autozitaten** und anderen Arten der Musikparodie (im alten Sinne) Licht in den verborgenen Sinn vieler Präludien und Fugen.
5) Die Präludien und Fugen des *WTK* lassen sich zu mehreren inneren **Zyklen** verbinden, die den wichtigsten Meilensteinen der evangelischen Erzählung entsprechen.

Dieses Konzept einer möglichen künstlerischen Arbeitshypothese für das *WTK* samt Deutungen, Herleitungen und Querverweisen Yavorskiys soll exemplarisch anhand der Präludien und Fugen *B-Dur I* und *cis-Moll I* vorgestellt werden. Da Yavorskiy wenig publizierte, seine Ansichten im Laufe der 45 Jahre währenden Arbeit am Konzept immer wieder kritisch überarbeitete, sind uns seine Ansichten zur Interpretation der Präludien und Fugen in unvollständigen, teils unveröffentlichten Manuskripten und fragmentarischen sowie zum Teil einander widersprechenden Vortragsmitschriften der Zuhörer seiner Bach-Seminare überliefert, die erst nach seinem Tod in Büchern zusammengefügt wurden. Aufgrund des großen Umfangs seines Konzepts kann es hier nur auszugsweise dargestellt werden.

Außerdem gibt es, wie bei jedem hermeneutischen Versuch, gegensätzliche Auffassungen bezüglich der Interpretation von musikalischen Symbolen, bezüglich der Ähnlichkeit von Quelle und Original bei Herleitung von thematischem Material aus Chorälen sowie bezüglich der Notwendigkeit, überhaupt nach einem außermusikalischen Sinn in den Werken Bachs zu suchen.

Yavorskiy selbst sagte hierzu: „Jede Musik hört auf „rein" zu sein, wenn du die Prinzipien begreifst, die das jeweilige Musikwerk organisieren." (Berchenko, 3) Erwin Bodky formulierte: „Quite frequently, however, the presence of symbolic features is so obvious that it is impossible to deny their existence, unpleasant as this may be to those Bach lovers to whom his works represent the climax of absolute music."[1] (Bodky, 223) Und auch Albert Schweitzer behauptete: „Nirgends versteht man so gut wie im Wohltemperierten Klavier, daß Bach seine Kunst als Religion empfand." Es sei darauf hingewiesen, dass das hier vorgestellte Konzept nur als Anregung und Hilfe für den fantasievollen Spieler zu *einer* von vielen möglichen Interpretationen des *WTK* verstanden werden soll, ohne Anspruch auf die alleingültige Wahrheit zu erheben.

Einteilung des WTK nach Yavorskiy (vgl. Berchenko, 141–349)

In der nachfolgenden Tabelle sind die Zuordnungen Yavorskiys der Präludien und Fugen zu den entsprechenden biblischen Sujets mit den jeweiligen Bibelstellen und der dem Werk zugrundeliegenden Choralmelodie möglichst kurz zusammengefasst. Da Yavorskiy seine Vorstellung vom jeweiligen Werk mehrmals überarbeitete, geben die Zahlen in Klammern hinter einigen Einträgen in der Spalte „Assoziatives Sinnbild" das Jahr an, in dem Yavorskiy das jeweilige Sinnbild vertreten hat. **Fett gedruckt** erscheint die nach Berchenko plausibelste Version, zu der die meisten Informationen vorliegen. In der Spalte „Choralmelodie" stehen die Choräle, die dem jeweiligen Werk zugrunde liegen, nicht im Sinne eines Zitats, (wobei auch das vorkommt), sondern als Grundlage, auf der das Werk, Yavorskiy zufolge, aufbaut.

1 „Recht oft ist das Vorhandensein von symbolischen Elementen so offensichtlich, dass es unmöglich ist, ihre Existenz zu leugnen, so unangenehm dies auch für jene Liebhaber Bachs sein mag, für die seine Werke den Höhepunkt *absoluter* Musik darstellen." (Übersetzung des Autors)

Werk	Assoziatives Sinnbild	Bibeltext	Choralmelodie
ZYKLUS „ALTES TESTAMENT“			
G II	**Sündenfall im Paradies**	Gen 3,1–7	Allein Gott in der Höh’ sei Ehr’ (Präludium)
ZYKLUS „KINDHEIT CHRISTI“			
C I	**Mariä Verkündung**	Lk 1,26–38	Du meine Seele, singe (Präludium); Allein Gott in der Höh’ sei Ehr’; Was Gott tut, das ist wohlgetan; Lobgesang der Maria (Magnificat): (Fugenthema)
e I	**Jammertal**	Lk 1,39	n.a., abgeleitet aus Ähnlichkeit des Präludiums mit den Worten in der Tenorarie aus der Kantate *Ach, lieben Christen seid getrost, BWV 114*: „Wo wird in diesem Jammertal für meinen Geist die Zuflucht sein“
g I	**Begegnung zwischen Maria und Elisabeth**	Lk 1,39–56	Christ lag in Todesbanden; Mein Seel, o Herr, muss loben dich (Fugenthema)
B I	**Anbetung der Hirten**	Lk 2,8–20	Nun komm, der Heiden Heiland
A I	**Anbetung der Weisen aus dem Morgenland**	Mt 2,1–12	Wie schön leuchtet der Morgenstern (Präludium); In dulci jubilo (Fugenthema)
Fis I	**Neujahr, Jesu Beschneidung**	Lk 2,21	Wir glauben all an einen Gott (Credo): (Fugenthema)
B II	**Darstellung des Herrn (Simeon der Greis)**	Lk 2,25–35	n.a.
E I	**Flucht Mariä und Josefs mit dem Christkind nach Ägypten**	Mt 2,13–15	Ein feste Burg ist unser Gott (Fugenthema)
ZYKLUS „TATEN CHRISTI“ („JUGEND CHRISTI“, „REIFEPERIODE“)			
a I	**Taufe Christi im Jordan**	Mt 3,13–17 Mk 1,9–11 Lk 3,21–22 Joh 1,28–37	Christ, unser Herr, zum Jordan kam (Fugenthema)
cis II	**Jesu Versuchung**	Mt 4,1–11 Mk 1,12–13 Lk 4,1–13	Christ lag in Todesbanden (Fugenthema)
d I	Teufel als Schlange, Sünde und Buße; Fuge: Jungfrau (Mutter Gottes) (1917); Einhüllen Jesu in Grabtücher (1935); **Evangelisches Wunder beim Fischzug (1942)**	Lk 5,2–10 Joh 21,4–13	Christ lag in Todesbanden; Befiehl du deine Wege (Fugenthema)
F I	**Evangelisches Wunder beim Fischzug**	s. d I	Komm, Gott Schöpfer, Heiliger Geist (Fugenthema)
c I	Flammender Glaube, Ausdruck der Leidenschaft im Glauben (1924); **Stillung des Sturmes, Jesu Seewandel zu den Jüngern (1942)**	Mk 4,35–41 Mt 8,23–27 Lk 8,22-25 Mt 14,22–33 Mk 6,45–51 Joh 6,16–21	Wach auf, wach auf, ’s ist hohe Zeit (Fugenthema)

gis II	**Begegnung Christi mit der Samariterin am Brunnen (1924)**; nicht bestimmt (1942); „Vater unser“ (1975 in Aufzeichnungen)	Joh 4,5–15	Aus tiefer Not schrei’ ich zu dir (2. Melodie): Fugenthema
f II	**Christus und Maria bei Martha**	Joh 11,20–33	Aus tiefer Not schrei’ ich zu dir (1. Melodie): Fugenthema
Fis II	**Auferweckung des Lazarus**	Joh 11,38–45	n.a.
F II	**Jesu Einzug in Jerusalem**	Mk 11,1–11 Mt 21,1–11 Lk 19,28–44 Joh 12,12–16	Fröhlich wir nun all fangen an den Gottesdienst mit Schalle; Valet will ich dir geben (Fugenthema)
d II	Psalm über die Erhebung der Demütigen und die Erniedrigung der Gottlosen (1924); **Tempelreinigung (1942)**	Ps 147,6 Lk 1,52 Lk 14,11 Lk 18,14 Mt 21,12–13 Mk 11,15–17 Lk 19,45–46 Joh 2,13–16	Befiehl du deine Wege (Fugenthema)

ZYKLUS „PASSIONSWOCHE, „LEIDENSPERIODE“, ZYKLUS DER LEBENSTAT

fis II	**Letztes Abendmahl**	Mk 14,17–25 Mt 26,20–29 Lk 22,14–38 Joh 13,2–17,26	Aus tiefer Not schrei' ich zu dir (1. Melodie): 1. Fugenthema
cis I	**Jesu Gebet um den Kelch im Garten Gethsemane**	Mt 26,39 Mk 14,35–36 Lk 22,41–42	Nun komm, der Heiden Heiland (1. Fugenthema, auch im Präludium)
a II	**Jesu Qualen** (Präludium), **Schlagen Jesu** (Fuge); Vertreibung aus dem Paradies (frühere Version)	Joh 18,12–28 Mt 26,57–68 Mk 14,53–65 Lk 22,54–71 Lk 22,63–64 Joh 19,1–3 Mt 27,30 Mk 15,15-19	n.a.
g II	**Christus und Pilatus: „Ecce Homo“** (1924); Grablegung (1942)	*Ecce homo:* Joh 19,1–5 *Grablegung:* Lk 23,50–56 Joh 19,38–42 Mt 27,57–61 Mk 15,46–47	Vater unser im Himmelreich; Christ lag in Todesbanden (2. Phrase): Fugenthema
c II	**Geißelung Christi und Chor der Töchter Zions, die von oben auf das Kreuz herabschauen (1942)**	Lk 22,63–64 Joh 19,1–3 Mt 27,30 Mt 26,67–68 Mk 14,65–66 Mk 15, 15–19	Vater unser im Himmelreich; Christ lag in Todesbanden (2. Phrase): Fugenthema

h II	**Verurteilung durch Pilatus und Verspottung Christi**; Vertreibung der Händler aus dem Tempel (frühe Version)	Joh 18,28–19,16 Mt 27,11–26 Mk 15,1–15 Lk 23,1–7, 13–25	O Traurigkeit, o Herzeleid (Fugenthema)
fis I	**Tragen des Kreuzes**	Joh 19,16–17 Mt 27,30–32 Mk 15,19–21 Lk 23,26–32	Aus tiefer Not schrei' ich zu dir (2. Melodie): Fugenthema
h I	*Präludium:* **Gang nach Golgotha**, *Fuge:* **Kreuzigung Christi**	Mt 27,31–54 Mk 15,20–39 Lk 23,26–48 Joh 19,16–30	Aus tiefer Not schrei' ich zu dir (1. Melodie): Fugenthema
gis I	**Kreuzigung Jesu, Leiden am Kreuz**	s. h I	Christ lag in Todesbanden; Herr Jesu Christ, du höchstes Gut; Verleih uns Frieden gnädiglich = Da pacem (Präludium und Fuge); Von Gott will ich nicht lassen (2. Phrase: Fugenthema)
dis II	**Qualen am Kreuz**	Mt 26,59–61 Mt 27,22–23 *Verspottung Jesu:* Lk 22,63–64 Joh 19,1–3 Mt 27,30 Mt 26,67–68 Mk 14,65–66 Mk 15,15–19 *Kreuzigung:* Mt 27,33–54 Mk 15,22–39 Lk 23,33–48 Joh 19,17–30	Christ lag in Todesbanden (Fugenthema)
f I	**Stabat mater**	Joh 19,25-27	Auf meinen lieben Gott trau ich in Angst und Not (Präludium)
es/dis I	**Beweinung, Abnahme vom Kreuz, Umbinden des Leibes Christi mit einem Grabtuch**	Mt 27,57–61 Mk 15,46–47 Lk 23,50–56 Joh 19,38–42	Aus tiefer Not schrei' ich zu dir (1. Melodie: Fugenthema)
b I	**Grablegung**	Joh 19,38–42 Mt 27,57–61 Mk 15,46–47 Lk 23,50–56	Aus tiefer Not schrei' ich zu dir (2. Melodie): Präludium; (1. Melodie): Fugenthema
b II	**Nacht vor Ostersonntag**	Lk 24,1–12 Mt 28,1–8 Mk 16,1–8 Joh 20,1–10	Aus tiefer Not schrei' ich zu dir (2. Melodie: Präludium und Fuge); Befiehl du deine Wege; Christ lag in Todesbanden (Fugenthema)

FEIERLICHER ZYKLUS

C II	**Nacht vor Ostersonntag**	Joh 20,1–10 Mt 28,1–8 Mk 16,1–8 Lk 24,1–12	Nun danket alle Gott (Fugenthema)
G I	**Christi Auferstehung**	Mt 28,1–9 Mk 16,1–14 Lk 24,1–43 Joh 20,1–20	Allein Gott in der Höh' sei Ehr' (Gloria): Präludium und Fuge
H I	**Christi Auferstehung**	s. G I	Allein Gott in der Höh' sei Ehr' (Gloria): Präludium; Ein feste Burg ist unser Gott (Fugenthema)
e II	**Christi Himmelfahrt**	Mk 16,19 Lk 24,52	Allein Gott in der Höh' sei Ehr' (Gloria): Fugenthema
H II	**Pfingsten;** Mariä Himmelfahrt (1917)	Apg 2,1–4	O Gott, du frommer Gott (2. Melodie): Fugenthema
D I	**Ausgießung des Heiligen Geistes auf die Apostel**	s. H II	Allein Gott in der Höh' sei Ehr (Gloria): Fugenthema
Es II	**Ausgießung des Heiligen Geistes auf die Apostel**	s. H II	Mein Leben ist ein Pilgrimstand (Fugenthema)

DOGMENZYKLUS

Cis I	**Trinität**	Mt 28,18–19	Allein Gott in der Höh' sei Ehr' (Gloria): Präludium
Es I	**Trinität**	s. Cis I	Jesaja dem Propheten das geschah (Sanctus); Heilig, heilig, heilig ist Gott (Fugenthema)
Cis II	**Trinität**	s. Cis I	Allein Gott in der Höh' sei Ehr' (Gloria); Was Gott tut, das ist wohlgetan; Lobgesang der Maria (Magnificat): Präludium; Herzlich tut mich erfreuen (Fugenthema)
D II	**Credo (Glaubens-bekenntnis), Lobpreisung des allmächtigen Gottes**	Nicaenisches Glaubensbe-kenntnis (325), bestätigt vom Konzil von Konstantinopel (381)	n.a.

SKIZZENHAFTE DEUTUNGEN

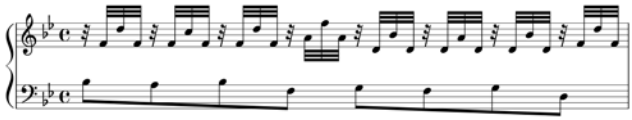
As I	dogmatisch	n.a.	Wie schön leuchtet der Morgenstern (Fugenthema)
E II	n.a. (Yavorskiys Bemerkung am Rand der Noten des WTK auf französisch: „Mystique")	n.a.	Jesu, nun sei gepreiset (Fugenthema)
As II	dogmatisch	n.a.	n.a.
A II	n.a.	n.a.	Allein Gott in der Höh' sei Ehr' (Gloria): Fugenthema

Präludium und Fuge B-Dur I

Assoziatives Sinnbild: **Anbetung der Hirten**
Bibeltext:
Präludium: „Es waren Hirten auf dem Felde …“ (Lk 2, 8–14)
Fuge: „Und als die Engel von ihnen gen Himmel fuhren…“ (Lk 2, 15–20)
Choralmelodie: „Nun komm’, der Heiden Heiland“ (Fugenthema)
Künstler, die Werke der bildenden Kunst zu diesem Sujet schufen: Giotto, Grünewald, Cranach d.Ä., Botticelli, Tintoretto, Pierro della Francesca, Dürer, Cranach d. J., Hugo van der Goes, Rembrandt, El Greco („Anbetung der Hirten“), deutsche Maler der Bachzeit: Ulrich Glantschnigg (1661–1722), Anton Kern (1710–1747): „Anbetung der Hirten“ (vgl. Berchenko, 232)

PRÄLUDIUM
Sinnbild: **Erscheinen des Engelschors bei den Hirten** (Lk 2, 8–14)
Musikalisch sind drei Elemente abgebildet:

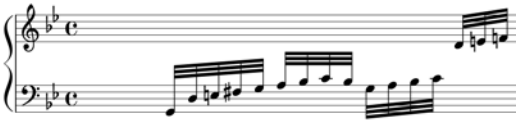
1) Geigenspiel



Gebrochene Dreiklangsfiguren sollen semantisch das Geigenspiel auf drei Saiten darstellen. „Die Engel schweben zwischen Erde und Himmel und erfüllen die Luft mit Geigenmusik. Dann kommen sie der Erde immer näher.“ (Yavorskiy, In: Berchenko, 161)
Analogien:
Deutsche Malerei: Engel wurden bei der Anbetung des geborenen Heilands oft mit Streichinstrumenten dargestellt, z.B. im *„Engelskonzert und Menschwerdung Christi*“ des Isenheimer Altars von Matthias Grünewald um etwa 1512–1516. (Berchenko, 160)
Interpretatorische Hinweise:
Die unteren Töne der Geigenfiguration sehr gleichmäßig und *legato* mit der abgebildeten Artikulation zu spielen. (vgl. a.a.O., 164)

Die Ansicht Busonis, das Präludium sei eine Toccata, sah Yavorskiy als falsch an (vgl. a.a.O., 165)

2) Engelsflug



auf- und absteigende Läufe

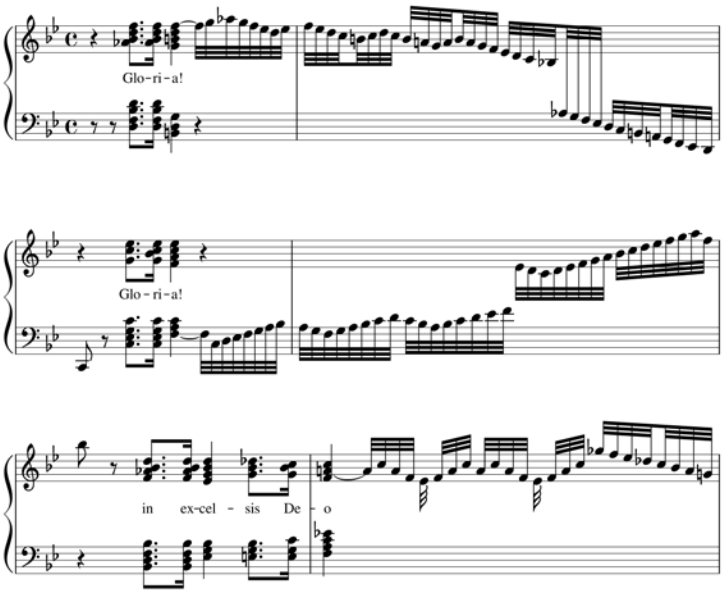
Analogien:

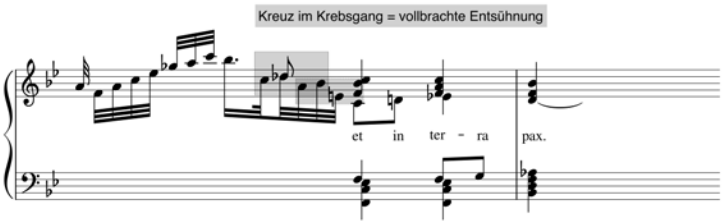
In zahlreichen Werken Bachs mit weihnachtlicher Thematik wiederzufinden (vgl. a.a.O., 162), z.B.:

– *Tenorarie (No. 6)* aus der ebenfalls weihnachtlichen und in B-Dur stehenden Kantate *„Lobe den Herren, meine Seele“, BWV 143*, v.a. bei den Worten *„Führ, o Jesu, deine Schar“*, T. 26–31

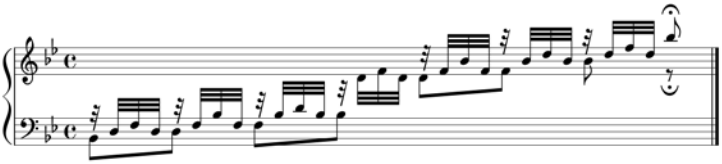
– im ebenfalls weihnachtlichen Choralvorspiel *„Vom Himmel kam der Engel Schar“, BWV 607.*

3) Engelschor





– Im zweiten Teil des Präludiums wechseln sich Flug und Chor ab
– Akkorde in den Takten 11, 13, 15 und 17 sollen den Engelschorgesang des „Glorias“ imitieren (vgl. ebd.)
– Yavorskiys Textierungsvorschlag: „*Gloria! Gloria! In excelsis Deo et in terra pax.“* (siehe Abb. oben) (vgl. ebd.)
– Betonung der unbetonten Silbe bei *„Deó“* sei sogar typisch für die alte Vokalpolyphonie (vgl. ebd.)
– Unmittelbar vor der letzten Chorphrase (T. 17): Symbol der vollbrachten Entsühnung (Kreuzsymbol im Krebsgang): *c-des-a-b-e-f.* (Markierungen im Notenbeispiel oben) (vgl. a.a.O., 163)
– Ende des Präludiums: Engel fliegen gen Himmel zurück, das Stück endet im hohen Register ohne Bass:

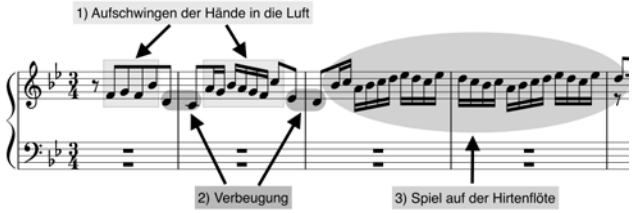


Analogien:
– Wechsel von Flug- und Chorfiguren: *„In dulci jubilo“, BWV 729* (vgl. a.a.O., 162)
– Gemälde zur gleichen Thematik: oft Bänder mit der Aufschrift „Gloria“ abgebildet (s. z.B. El Grecos *„Anbetung der Hirten“* von 1612–1614) (vgl. ebd.)

Interpretatorische Hinweise:
– Kritik an einigen Ausgaben (u.a. Czerny, Bartók) aufgrund der Anweisungen, die Läufe (*„Engelsflug“*) im *piano* und die Akkorde (*„Chor“*) im *forte* zu spielen (vgl. a.a.O., 164)
– Yavorskiy schlug das Gegenteil vor, weil der Gesang der Engel vom Himmel her erschalle und nur die Hirten die Lobpreisung hören könnten. Diese soll zarten und leisen Charakter haben. (vgl. a.a.O. 165)
– Schluss, entsprechend den Worten: „Und als die Engel von ihnen gen Himmel fuhren…“, *diminuendo* und *leggiero* zu spielen (vgl. Nosina, 46)

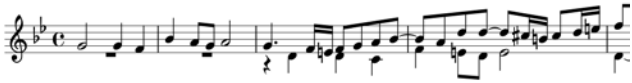
– Über den in der Czerny-Ausgabe hinzugefügten Schlusstakt mit der Oktave *B* und dem auf dem Cembalo nicht existenten *Kontra-B* bemerkte Yavorskiy ironisch: „Bei Czerny endet der Flug der Engel in der Hölle“ (vgl. Yavorskiy, In: Berchenko, 164)

FUGE
Sinnbild: **Anbetung des Kindleins durch die Hirten**
Yavorskiy sah im Thema der Fuge zwei rhetorische Gesten der Begrüßung:



1) das Aufschwingen der Hände in die Luft als Zeichen der Bewunderung (*f-g-f-b*),
2) die Verneigung (*d-c*) sowie
3) das Spiel auf Schalmeien und Hirtenflöten (vgl. a.a.O., 163)
– pastorale, naive Sechzehntelbewegung in T. 3–4
Analogien:
Imitation von Hirtenflöten kommt in einigen Choralvorspielen mit weihnachtlicher Thematik vor:
- *„Herr Christ, der ein’ge Gottes Sohn“, BWV 601*
- *„In dulci jubilo“, BWV 608:* der sechs Mal hintereinander wiederholte Tonikaton im gleichen Rhythmus imitiert das Spiel auf der Hirtenflöte (s. T. 3, 4, 7, 8) (vgl. ebd.)

Anfang des Fugenthemas:
– fast identisch (auch in der Tonhöhe) mit der ersten Phrase des Adventschorals *„Nun komm, der Heiden Heiland“*
– intonatorische Ähnlichkeit mit *Choralvorspiel „Nun komm, der Heiden Heiland“, BWV 699*:



beinhaltet das *Kreuzsymbol* (seine Umkehrung findet sich auch in der Basslinie der Anfangstakte des Präludiums (*a-b-f-g-d-es-b-c*): „Somit werden in der hellen, tanzdurchdrungenen Musik, gemäß der Tradition, quasi schon Anzeichen für das spätere Leiden Jesu und seine messianische Bestimmung angedeutet.

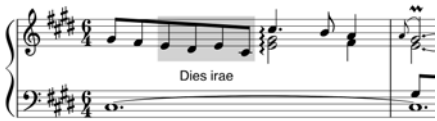
Solche Mittel sind sehr typisch für die westeuropäische Kunst des Mittelalters und der Renaissance.“ (vgl. a.a.O., 164)
Interpretatorische Hinweise:
– Die Imitation der Schalmeien und Hirtenflöten soll in der Fuge *legato* gespielt werden
– Am Ende der Fuge, wenn die Hirten sich entfernen, soll die Musik wie von Ferne erklingen und, entgegen der Angabe Czernys, im *piano* enden (vgl. a.a.O., 165)

Präludium und Fuge cis-Moll I

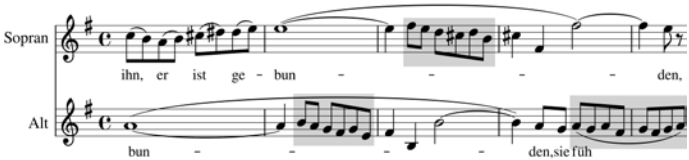
Assoziatives Sinnbild: **Gebet Jesu um den Kelch im Garten Gethsemane**
Bibeltext: „…Mein Vater, ist's möglich, so gehe dieser Kelch an mir vorüber; doch nicht, wie ich will, sondern wie du willst!“ (Mt 26, 39; auch Mk 14, 35–36 und Lk 22, 41–42)
Choralmelodie: „Nun komm, der Heiden Heiland“ (1. Fugenthema, erklingt auch im Präludium)
Künstler, die Werke der bildenden Kunst zu diesem Sujet schufen:
Giotto, El Greco, Bruni, Masaccio, Bellini, Perugino, Raffael, Tintoretto, Mantegna, Zurbarán, Cranach d.Ä., Ge, deutsche Maler des 17. und 18. Jh.: Johann Liss (1597–1629), Januarius Zick (vgl. a.a.O., 232)

PRÄLUDIUM
Sinnbild: **„schmerzerfülltes Arioso, das das Sinnbild der Erwartung des Todes verkörpert“** (vgl. Javorskiy, In: Berchenko, 232).
Die Musik trägt pathetischen Charakter und beinhaltet viele pathetische Ausrufe (vgl. ebd.):
– T. 1–2: betendes Erheben der Hände (Oktavsprünge nach oben) und ihr machtloses Senken
– T. 5: Ansprache zu Gott (aufsteigende Bewegung auf den Tönen des Sextakkords)
– Viele Vorschläge und Triller im Stück
– Oft auftretende, über eine Oktave große Sprünge nach oben (None: T. 9–10, Dezime: T. 33) als „pathetische Ausrufe der Verzweiflung“ (Yavorskiy, In: Berchenko, 233) – *Analogie:* dasselbe künstlerische Mittel als bestimmendes Merkmal im Präludium *es I (*vgl. ebd.)
– T. 29–31: auf zweieinhalb Oktaven absteigende Basslinie vom *fis*^{1} bis zum <u>*His*</u>, enharmonisch dem *C* entsprechend, dem tiefsten Ton der meisten Cembalos zu Bachs Zeit, symbolisiert den Abstieg Jesu in das Reich des Todes – *Analogie: Choralpartita VII* für Orgel aus *„O Gott, du frommer Gott“, BWV 767:* T. 1–4 (*as*^{1} bis *C*), T. 21–25 (*c*^{3} bis *G* mit nachfolgendem Abgang zum *C* in T. 27) (vgl. ebd.)

Im Präludium wird auch die Fugenthematik bereits angedeutet (vgl. a.a.O., 232 f.):
– „*Kreuz*“ (1. Fugenthema) im Krebsgang: T. 26 im Alt, T. 35–36 im Sopran; symbolisiert die Erfüllung der Leiden am Kreuz
– *„Symbol der Erfüllung des göttlichen Willens“* (Grundlage für das 3. Fugenthema): T. 9 im Bass; T. 21–22 im Tenor
Analogien:
Die melodische Wendung am Anfang des Präludiums, die auch das *„Dies irae“*-Motiv beinhaltet,



soll Ähnlichkeit haben mit (vgl. a.a.O., 233 f.):
– einer der Schlüsselepisoden der *Matthäuspassion*: dem Duett von Sopran und Alt mit Chor *„So ist mein Jesus nun gefangen“ (No. 33)*, das ebenfalls bibelthematisch zur Geißelung Jesu im Garten Gethsemane gehört



(das Motiv auf dem Wort „*gebunden*“)
– dem intonatorischen Kern der *Invention e-Moll*
– dem Anfangsmotiv der *Invention f-Moll*

Die zwei Symbole *„Dies irae“* und *„Kreuz“* verbinden das Präludium mit (vgl. ebd.):
– dem Choralvorspiel *„Herr Gott, nun schleuß den Himmel auf“, BWV 617*
– dem Choralvorspiel *„Alle Menschen müssen sterben“, BWV 643* aus dem *„Orgelbüchlein“*
– der zweiten Phrase des Fugenthemas *B-Dur II* (T. 2). Auch die erste Phrase der *Fuge B-Dur II* taucht in den T. 16 und 18 im Alt im *Präludium cis I* auf

Durch das Symbol *„Dies irae“*, den gehobenen Charakter der Musik und ähnliche melodische Wendungen sieht Yavorskiy eine Verwandtschaft zum:
– Eingangschor der Osterkantate *„Bleib bei uns, denn es will Abend werden“, BWV 6*, die vom Treffen des auferstandenen Jesus mit seinen Jüngern in Emmaus erzählt (vgl. ebd.)
Durch einen ähnlichen Charakter der Musik als auch ähnliche biblische Thematik sieht er eine Verbindung zu:

– Bassarie *„Gerne will ich mich bequemen, Kreuz und Becher anzunehmen“ (No. 29)* aus der *„Matthäuspassion“*, die direkt nach der Szene der Bitte um den Kelch folgt (vgl. ebd.)

FUGE
Sinnbild:
Die drei Themen der Tripelfuge bilden die wichtigsten Symbole der Musik Bachs und entsprechen, Yavorskiy zufolge, den Worten aus dem Gebet Jesu vor der Geißelung: **„Vater, willst du, so nimm diesen Kelch von mir; doch nicht mein, sondern dein Wille geschehe!“** (Lk 22, 42).

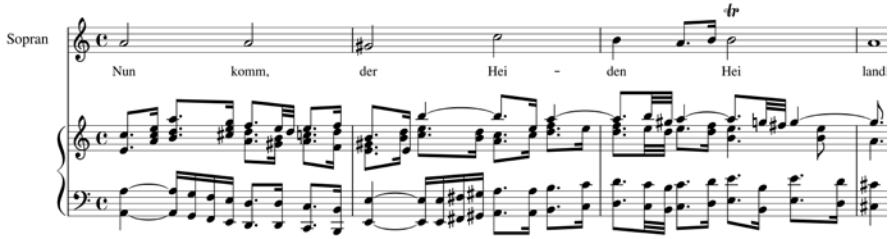
1) „Kreuz“[2]

Herkunft:
Das Symbol des *„Kreuzes“* hat nach Yavorskiy seinen Ursprung in Chorälen. Die von Bach am häufigsten in seinen Werken zitierten Choräle mit dem Kreuzsymbol sind (vgl. a.a.O., 90):
– *„Nun komm, der Heiden Heiland“*
– *„Was mein Gott will, das gscheh allzeit“*
– *„Christ unser Herr zum Jordan kam“*
– *„Mit Fried' und Freud' ich fahr' dahin“*
- *„Wachet auf, ruft uns die Stimme“*

Vorkommen:
in gewohnter Gestalt (vgl. a.a.O., 87 f.)*:*
– Chor *„Lass ihn kreuzigen“ (Nos. 54* und *59)* aus der *Matthäuspassion*

2 Ein weiteres Merkmal für die Einzigartigkeit von Yavorskiys Konzept ist seine Ansicht, dass auch die Symbole in der Musik Bachs ihre Ursprünge in evangelischen Chorälen haben. „Alle Motive, die damals in Umlauf waren, […] hatten einen genauen Sinn, da sie gewöhnlich nicht erdachten Ursprungs waren, sondern sich als Erbe der Volkskunst ergaben, die im gregorianischen Choral und später in der Bearbeitung derselben Gesänge im evangelischen Choral festgehalten wurde.“ (Berchenko, 86)

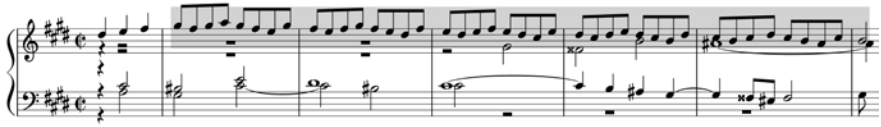
– Kantaten *„Nun komm, der Heiden Heiland“, BWV 61* und *BWV 62* (Fugenthema stimmt fast wortwörtlich mit dem Eingangschor der Kantate *BWV 61* überein)



– „*Trio super ‚Nun komm, der Heiden Heiland‘“, BWV 660* für Orgel
– Duett Sopran-Alt *„Nun komm’ der Heiden Heiland“ (No. 2)* aus der Kantate *„Schwingt freudig euch empor“, BWV 36*
– Fuge *h-Moll I* aus dem *WTK*

in veränderter Gestalt (vgl. a.a.O., 88 f.) *:*
– *„Crucifixus“ (No. 16)* und *„Agnus Dei“ (No. 23)* aus der *Messe h-Moll*
– *Choralvorspiel „Christ lag in Todesbanden“, BWV 718*

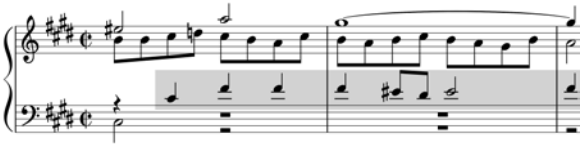
2) „Kelch des Leidens“



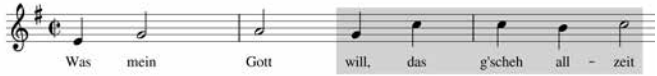
Herkunft:
„Circulatio“ (Kreisen): rhetorische Figur; gleichmäßig kreisende, sequenzartige Bewegung in kleinen Notenwerten. „[Sie] ist vielschichtig und kann verschiedene Sinnbilder umfassen: Abschied, Vergebung, Mitleid, Beruhi-gung, Versöhnung. Charakteristisch ist ein ‚umhüllender Effekt‘, eine Art Schleier, der die Umrisse verdeckt oder Tränen, in denen sich das Gesehene und Erlebte auflöst.“ (vgl. a.a.O., 91)
Vorkommen (vgl. a.a.O., 91 ff.):
– Fuge *fis-Moll II* (3. Thema)
– *Matthäuspassion*:
  – Duett Sopran-Alt mit Chor *„So ist mein Jesus nun gefangen“ (No. 33):* auf dem Wort *„führen“*, währenddessen erklingt in der Partie der Geigen und Bratschen das 3. Thema der Fuge *cis-Moll I*: das „*Symbol der Erfüllung“*
  – Rezitativ *„Er hat uns allen wohlgetan“ (No. 57)*
  – Sopranarie *„Aus Liebe will mein Heiland sterben“ (No. 58)*
– Arie *„Bendictus“ (No. 22)* aus der *Messe h-Moll*

– fast notengleich in der Tenorarie *„Auf meinen Flügeln sollst du schweben“ (No. 7)* aus der Kantate *„Lasst uns sorgen, lasst uns wachen“, BWV 213* sowie der daraus umgearbeiteten
– Tenorarie *„Ich will nur dir zu Ehren leben“ (No. 41)* aus dem *„Weihnachtsoratorium“, BWV 248*
– *Choralbearbeitung für Orgel „Jesus Christus, unser Heiland“, BWV 665:* T. 39–43 Motiv im Alt, dann im Bass
– *Invention e-Moll, BWV 778:* T. 11–15
– *Sinfonia e-Moll, BWV 793:* T. 14-18 u.a.

3) „Erfüllung des göttlichen Willens“



Herkunft:
Das Thema entspricht den Worten: „Doch nicht mein, sondern dein Wille geschehe!“ aus dem Gebet Jesu um den Kelch im Garten Gethsemane. Es besteht aus einem Quartsprung nach oben, einem Abgang um eine Sekunde und einer Wiederkehr zum oberen Ton und soll seine Ursprünge ebenfalls in Chorälen haben (vgl. a.a.O., 94 ff.):
– *„Was mein Gott will, das g'scheh allzeit“*



– *„Jesaja dem Propheten das geschah“* (deutsches Sanctus, das seine Wurzeln im Mittelalter hat)
– *„Es ist gewisslich an der Zeit“* (dessen Text vom lateinischen *„Dies irae“* abstammt)
– *„Christ lag in Todesbanden“* (geht zurück auf den katholischen Hymnus *„Victimae paschali laudes“* (um 1040) und das deutsche mittelalterliche Lied *„Christ ist erstanden“)*

Vorkommen:
– Chor *„Confiteor“ (No. 19)* aus der *Messe h-Moll*
– Duett Alt-Tenor (Vers 2) aus der Kantate *„Was Gott tut, das ist wohlgetan“, BWV 100*
– *Fuga sopra: „Durch Adams Fall ist ganz verderbt“, BWV 705*
– *Choralbearbeitung für Orgel „Aus tiefer Not schrei' ich zu dir“, BWV 687*
– *Fughetta super: „Nun komm', der Heiden Heiland“, BWV 699*
– Präludium *h-Moll I* aus dem *WTK*

Kritik und Ausblick

Sicherlich ist Yavorskiys Konzept sehr leicht angreifbar, denn:
– das Konzept ist unvollendet und lässt viele inhaltliche Fragen offen (z.B. nicht gefundene Sinnbilder oder Choralmelodien)
– die Herleitung der Themen und Symbole aus den Choralmelodien ist zwar manchmal offensichtlich, oft jedoch sehr schwer nachzuvollziehen (wobei das nicht zwangsläufig bedeutet, dass der Bezug von der Melodie zur Quelle falsch ist, sondern durchaus über mehrere Etappen der Veränderung nachgewiesen werden kann; in seiner unveröffentlichten Arbeit „Über die Symbole J. S. Bachs“ sagt Yavorskiy: „Einer solchen *genetischen* [kursiv von Yavorskij] Analyse können sowohl der gesamte Band der Inventionen und Sinfonien als auch beide Teile des „Wohltemperierten Klaviers“ und einige andere bachsche Instrumentalwerke (Chromatische Fantasie und Fuge, Toccaten) unterzogen werden“ (vgl. Yavorskiy, in: Berchenko, 75)
– die Idee, alle Präludien und Fugen auf die Bibel zu beziehen, muss nicht unbedingt richtig sein, ist jedoch nach den Beweisen Yavorskiys äußerst naheliegend

Entscheidend aber ist, dass dieser praktizierende Musiker und Musikwissenschaftler eine Richtung vorgegeben hat, die die heutige Musikwissenschaft unter Zuhilfenahme moderner Computertechnologien und wissenschaftlicher Methoden fortführen könnte, um den verborgenen Subtext in der Musik Bachs zu verstehen, z.B.:
– Erstellung eines Lexikons der Symbole und der rhetorischen Figuren in Bachs Musik mit semantischen Bezügen, Nachweisen und Verwendungen des jeweiligen Symbols bzw. der Figur im Kontext seiner Werke (Symbol – Kontext – Bild)
– Erstellung eines Lexikons über die Genealogie der Motive Bachs: „genetische“ Suche nach der Herkunft dieser Symbole und Figuren sowie Überprüfung der These über die Abstammung der Symbole von Chorälen (Choral – Symbol)

Erst wenn wir die Kette „Choral – Symbol – Kontext – Bild – Sinn“ wiederherstellen, können wir die tieferen Ebenen der Sprache Bachs verstehen lernen und neben der Emotion auch einen Sinn in seiner Musik finden, der das Hörerlebnis für die Zuhörer bereichert und vervollständigt.

Quellen

Berchenko, Roman E. (Берченко, Роман Э.) (2008): Auf der Suche nach dem verlorenen Sinn. Boleslav Yavorskiy über das „Wohltemperierte Klavier“. (Originaltitel: В поисках утраченного смысла. Болеслав Яворский о «Хорошо темперированном клавире»). Moskau: Klassika-XXI.

Bodky, Erwin (1960): The Interpretation of Bach’s Keyboard Works. Cambridge: Harvard University Press.

Nosina, Vera B. (Носина, Вера Б.) (1993): Symbolism of J. S. Bach’s Musical Language. (Originaltitel: Символика музыки И. С. Баха). Tambow: Tambower Staatliche Typographie „Proletarskiy swetotsch“.

Fantasie. Kongress in der Städtischen Clara-Schumann-Musikschule Düsseldorf

Freitag, 26. Oktober 2018

16:00 Begrüßung
16:15 Grundsätzliche Überlegungen zum Begriff der Improvisation
Andreas Eschen, Leo-Kestenberg-Musikschule Berlin
17:00 Solokadenz in Klavierkonzerten am Beispiel des 3. Klavierkonzerts von Beethoven
Prof. Michael Rische, Hochschule für Musik und Tanz Köln
18:30 Improvisation im Klavierunterricht – Literaturbeispiele
Detlef Pauligk, Potsdam
19:30 Konzert-Improvisation. Ensemble für Improvisation der Hochschule für Musik und Tanz, Köln; Leitung: Paulo Alvares

Samstag, 27. Oktober 2018

9:30 Atemschulung
mit Dorothea Schokking, Berg en Dal (Niederlande)
10:00 Kompositionspädagogik. Aktuelle Tendenzen einer jungen Disziplin
Prof. Matthias Schlothfeldt, Folkwang Universität der Künste, Essen
10:45 Fantasie als didaktische Kategorie im künstlerischen Unterricht
Prof. Dr. Michael Dartsch, Hochschule für Musik Saar, Saarbrücken
12:00 Die Rolle der schöpferische Phantasie – Wahrnehmung und Körperinstinkt beim Musizieren von Debussy
Prof. Klaus Oldemeyer, Köln
14:30 Fit für Musik mit Dr. Henriette Gärtner, Spaichingen
15:00 Fantasie als Werkbezeichnung
Prof. Dr. Friedhelm Brusniak, Universität Würzburg
15:45 Vorstellung des Musiklabor-Projekts in Freiburg
Prof. Dr. Andreas Doerne und Stefan Goeritz, Hochschule für Musik, Freiburg
17:00 Cortot und das Problem der Interpretation
Prof. Gregor Weichert, Ostbevern
18:30 Mitgliederversammlung

Sonntag, 28. Oktober 2018

9:30 Atemschulung mit Dorothea Schokking, Berg en Dal (Niederlande)
10:00 C. P. E. Bach, „Von der freyen Fantasie“
Jens Hamer, Erftstadt
10:45 Fantasien im Klavierbau
Ulrich Sauter, Sauter Pianofortemanufaktur Spaichingen; Dr. Henriette Gärtner, Spaichingen
12:00 Abschlusskonzert
Schülerinnen und Schüler der Städtischen Clara-Schumann-Musikschule

***Fantasie.* EPTA-Seminar in der Hochschule für Musik Nürnberg**

Freitag, 31. Mai 2019

16:00 Begrüßung
16:15 Spurensuche: Lina Ramann – Klavierpädagogin, Musikschulgründerin, Liszt-Biografin
Prof. Linde Großmann, Universität der Künste Berlin
17:00 Improvisieren als Begegnung von Mensch und Klang
Dr. Reinhard Gagel, exploratorium berlin
18:30 A E I O U. Fünf strukturelle Ideen für das Improvisieren am Klavier
Clemens Maria Kitschen, Mannheim
19:30 Fancy for two to play. Fantasie(n) für Klavier zu vier Händen
Duo Jost Costa undYseult Jost und Domingos Costa, Klavier

Samstag, 1. Juni 2019

9:30 Fit für Musik mit Dr. Henriette Gärtner, Spaichingen
10:00 Das Wohltemperierte Klavier – ein musikalisches Bibelbilderbuch? – Yavorskys fantastische Suche nach dem verlorenen Sinn
Wilhelm Matanz, Hochschule für Musik Nürnberg
10:45 Oft gehört… immer gut gespielt?
Mozarts Fantasie d-moll KV 397 im Klavierunterricht
Aloisius Groß, Clara-Schumann-Musikschule Düsseldorf
12:00 „Die Aura des musikalischen Zeichens, Hintergrundschwingungen und Weitung“ dargelegt an meinen Kompositionen „musica minima“ für Klavier und einiger ausgewählter Stücke aus dem Zyklus „OT – Stücke für Klavier“
[OT = Ohne Titel]
Prof. Volker Blumenthaler, Hochschule für Musik Nürnberg, und
Uta Walther, Klavier, Nürnberg
15:00 „Für Hund und Katz ist auch noch Platz“ – Tiere in Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien für den Klavierunterricht. Eine lern- und entwicklungspsychologische Umschau
Prof. Dr. Renate Reitinger, Hochschule für Musik Nürnberg
15:45 Kompositionen von Kindern: Schöpferisches Verhalten am Klavier
Marilia Patricio, Köln
17:00 FORUM Kinder-Kompositionen
von SchülerInnen von EPTA-Seminarteilnehmenden
Barbara Zech-Günther, Berlin · Maria Busquè, Berlin
18:00 Komponieren im Klavierunterricht
Prof. Matthias Schlothfeldt, Folkwang Universität der Künste Essen

Sonntag, 2. Juni 2019

9:30 Fit für Musik mit Dr. Henriette Gärtner, Spaichingen
10:00 Interessenvertretung, fantasievoll und kenntnisreich
Andreas Eschen, Leo-Kestenberg-Musikschule Berlin
12:00 Klavier-Recital „Fantasien“
Studierende der Klasse Prof. Wolfgang Manz, Hochschule für Musik Nürnberg

„Fantasie“. EPTA-Jahreskongress im Sächsischen Landesgymnasium für Musik Carl Maria von Weber Dresden

Freitag, 25. Oktober 2019

16:00 Begrüßung und Vorstellung des Sächsischen Landesgymnasiums für Musik Carl Maria von Weber Dresden
16:30 Digitalpedal – die fantasievolle Verwendung des Fingerpedals bietet vielfältige und faszinierende Möglichkeiten
Christian Weigend, Rosenheim
17:15 „Der Klaun und andere musikalische Spinnereien“. Die Komponistenklasse Halle – musikalisch-kreative Arbeit mit Kindern und Jugendlichen seit 1976
Susanne Zeh-Voß, Halle · Einführung: Siegrun Blume, Halle (Saale)
19:00 Das Klavierwerk York Höllers im Kontext seines kompositorischen Œuvres unter Berücksichtigung der darin enthaltenen pädagogischen Aspekte
York Höller und Maria Brückner, Köln

Samstag, 26. Oktober 2019

9:30 „Leben ist Bewegung“ (Auguste Rodin). Ein beweglicher Start in den Tag
mit Petra Charlotte Bleser, Plön
10:00 Der Komponist und sein Steinway. Zur Idiomatik von Fantasie, Skizze, Arrangement und Orchestration bei Jean Sibelius.
Prof. Dr. Tomi Mäkelä, Universität Halle (Saale)
10:45 Klavierkurs für Erwachsene ohne Vorkenntnisse
Paula Dickmann, Peter-Cornelius-Konservatorium Mainz
16:00 Fantasie und Klarheit. Kommunikation zwischen Lehrern, Schülern und Eltern
Dr. Jairo Geronymo, Leo Kestenberg Musikschule Berlin
17:00 Offener Unterricht Prof. Gregor Weichert, Ostbevern
18:30 Mitgliederversammlung mit Vorstandswahl

Sonntag, 27. Oktober 2019

9:30 „Leben ist Bewegung“ (Auguste Rodin) Ein beweglicher Start in den Tag
mit Petra Charlotte Bleser, Plön
10:00 Mentales Training im Klavierunterricht
Miho Ohki, Halle (Saale)
10:45 Jedes Kind lebt Fantasie – im Übehaus Kray in Essen erklingt sie
Matthias Rietschel, Essen
12:00 Abschlusskonzert mit Schülern des Sächsischen Landesgymnasiums für Musik Carl Maria von Weber Dresden