INNSBRUCKER PERSPEKTIVEN ZUR MUSIKPÄDAGOGIK

Klavierpraxis

Im Fokus des modernen Musikunterrichts

Reinhard Blum, Johannes Steiner (Hrsg.)

WAXMANN

Innsbrucker Perspektiven zur Musikpädagogik

herausgegeben vom
Department für Musikpädagogik Innsbruck
der Universität Mozarteum Salzburg

Band 1

Reinhard Blum, Johannes Steiner (Hrsg.)

Klavierpraxis
im Fokus des modernen Musikunterrichts

Waxmann 2019
Münster · New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

Innsbrucker Perspektiven zur Musikpädagogik, Band 1

Print-ISBN 978-3-8309-3913-9
E-Book-ISBN 978-3-8309-8913-4 (Open Access)
doi: https://doi.org/10.31244/9783830989134

© Waxmann Verlag GmbH, 2019
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Christian Mariacher, Informationsdesign, Innsbruck
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Dieses Buch ist verfügbar unter folgender Lizenz: CC-BY-NC-ND 4.0
Namensnennung-Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0 International

Inhalt

Christian Kraler
Vorwort: Wohin führen „Klaviertheorie und traditioneller Musikunterricht?“ 7

Peter vom Stein
Zurück in die Zukunft. Historische und aktuelle Perspektiven für den Klavierunterricht 11

Reinhard Blum
Künstlerisch-musikpädagogische Persönlichkeitsentwicklung und Schulpraktisches Klavierspiel 25

Isabel Gabbe
„Alles ist erlaubt, nur nicht Alles spielen!“ – Gewinnbringender Einsatz von klassischen Stücken für das Schulpraktische Klavierspiel 47

Fritz Höfer
Neue Lehr- und Lernformen im Klavier(praxis-)unterricht durch den Einsatz digitaler Flügeltechnik 61

Johannes Steiner
Selbstbegleitetes Singen in der Schule – Musikalische Prozesse leiten und gestalten 85

Heike Henning
Die Kunst des Chorbegleitens – Klavierpraxis aus chorpädagogischer Perspektive 101

Reinhard Blum, Johannes Steiner
Resümee und Ausblick: Klavierpraxis im Wandel 111

AutorInnennachweise 115

Christian Kraler

Vorwort: Wohin führen „Klaviertheorie und traditioneller Musikunterricht?“

Mit dem Titel „Klavierpraxis im Fokus des modernen Musikunterrichts“ ist das Programm des vorliegenden Bandes definiert. Die materialisierte Existenz des Bandes weist gleichzeitig auf ein deutliches Signal der facheinschlägigen Scientific Community hin, dass Klavierpraxis, moderner Musikunterricht und beide zueinander in Beziehung gesetzt, für den aktuellen Diskurs von Bedeutung sind. Detaillierte Überlegungen hierzu werden von kompetenten Fachleuten in den Beiträgen vertieft, spezialisiert und zur Diskussion gestellt. Den Lesenden ist es überlassen, jeweils zu dem Beitrag zu springen, der aus der eigenen Perspektive besonders interessant erscheint.

Auf den Titel bezogen könnte es grundsätzlich den Versuch wert sein, vor dem Weiterlesen kurz innezuhalten und bei dem, was mit dem Titel des Bandes ausgesagt werden möchte, zu verweilen. Eine Möglichkeit hierfür ist, sich der Sache vordergründig komplementär zu nähern. Praxis, altgriechisch für Tat, Handlung, das konkrete Tun, somit durch Erfahrung gewonnenes Wissen, steht im Kontext formaler Bildung als Komplement zur Theorie, der durch Denken gewonnenen Erkenntnis. Letztere soll einen Ausschnitt der „Realität“ und der dieser zugrunde liegenden Gesetzmäßigkeiten erklären. Mit Blick auf den Titel lässt sich daraus ableiten, dass mit dem Band weniger die Annäherung an eine geschlossene Theorie der Klavierpraxis intendiert ist, als vielmehr, Facetten derselben für die konkrete Umsetzung des Klavierspiels im Kontext formaler Bildung zu beleuchten. Klavierpraxis (im Musikunterricht) stellt das Zentrum dar, um das die Beiträge kreisen, wodurch diese näher bestimmt werden.

Die kreisenden Satelliten (siehe Abbildung S. 8) lassen aus thematischer Sicht einen dreifachen Blickwinkel erkennen. Im Musikunterricht hat das Klavier eine grundlegende begleitende Funktion. Es stützt, rahmt und bestärkt die unmittelbarste musikalische Ausdrucksform, den Gesang. Die beiden links im Hexagon verorteten Beiträge geben diesem thematischen Feld, das unmittelbar mit der Praxis des Musikunterrichts zusammenhängt, Raum. Im rechten Teil des Hexagons finden sich aus Sicht des Unterrichtsalltags mittelbare, indirekte Überlegungen. Diese spannen interessanterweise ein Feld von der Tradition zur innovativen Technologie auf, von über Noten zur Verfügung ste-

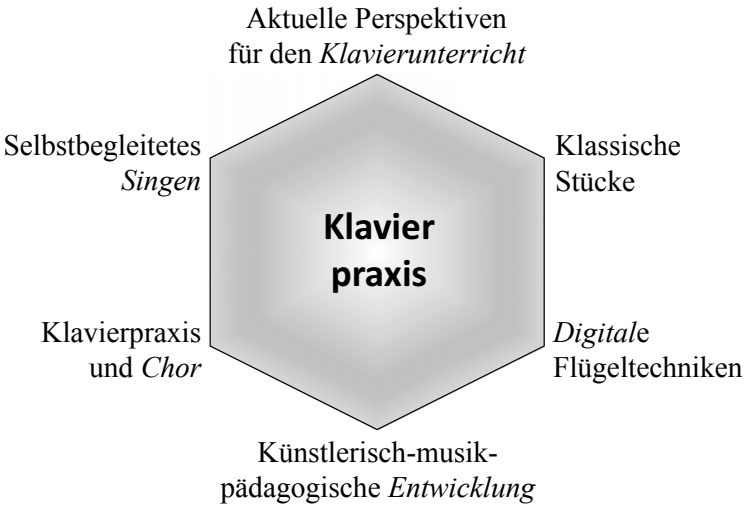


Abbildung: Verortung der Beiträge

henden „klassischen Stücken" hin zur digitalen Pianotechnologie. Das notierte Stück wie das digitalisierte Instrument bergen, „thinking out oft the box" vorausgesetzt, eine Vielzahl kreativer Möglichkeiten für die Klavierpraxis im Musikunterricht. „Klassische Noten" können zu einem „modernen" Experimentierfeld mit vielfältigen Lesemöglichkeiten als Impulse transformiert werden. Die Digitaltechnik erweitert dieses Feld auf das Instrument bezogen noch einmal. Die beiden genannten Felder kreisen schließlich um eine Achse, gespannt im Kontinuum von der Systembetrachtung (Vogelperspektive) am „oberen" Makrolevel und der individuellen Entwicklung am „unteren" Ende, der Mikroebene.

Die derartige Anlage des Bandes zeigt auf, dass die im Titel genannte (Klavier-)Praxis der Theorie weniger komplementär gegenübersteht. Beide verschränken sich vielmehr koevolutionär. Die Weiterentwicklung der Klavierpraxis im Rahmen unterrichtlichen Umsetzens und der Ausbildung von MusiklehrerInnen führt parallel zum reflektierten Weiterdenken über das eigene, institutionelle, künstlerische sowie technische Tun bzw. Handeln. Die Beiträge dieses Bandes sind insofern aus der Praxis, aus praktischen Überlegungen, Experimenten, Unterrichtserfahrung u.Ä. entstandene Bausteine einer Theorie und somit Grundlage der Klavierpraxis für den modernen Musikunterricht.

Der „moderne Musikunterricht" scheint der zukunftsorientierte Gegenpol zu einem „traditionellen" zu sein. Wodurch unterscheiden sich beide Formen

eigentlich? Pädagogisch-didaktische Praktiken haben sich über die Jahrzehnte gewandelt. Schule als Spiegel der Gesellschaft entwickelt sich zumindest seit Einführung der Schulpflicht und der damit einhergehenden sukzessiven Herausbildung eines Fächerkanons stetig weiter, wie ein differenzierter Blick in die Geschichte des Schulwesens vor allem unter Hinzuziehung von Originalquellen zeigt. Gegenwärtig finden sich Phänomene der Beschleunigung, Digitalisierung, Kompetenzverschiebung, Diversität, kulturellen Vielfalt, medialer Möglichkeiten und Technologien, Globalisierung und vieles mehr – mit unterschiedlichen Abstufungen – eher als Regel denn als Ausnahme im Klassenzimmer und somit auch im Fachunterricht.

Der Musikunterricht als Fachunterricht findet in der Schule statt. Schule definiert sich gemeinhin als Projekt der formalen Bildung. Seit der Einführung der Schulpflicht wird diese vom Staat kontrolliert und insbesondere über Vorgaben definiert. Zwei Kernelemente kennzeichnen dieses Konzept. Erstens das des didaktischen Dreiecks, in dem die zentralen, unmittelbaren Aktanten abgebildet sind: Lernende (SchülerInnen) – Lehrende (LehrerInnen) – Inhalt (Curricula/„Stoff"). Das Curriculum definiert die staatlich vorgegebenen Inhalte, die von den Lernenden mit Unterstützung der Lehrenden zu bearbeiten sind. SchülerInnen wie LehrerInnen sind diesem Curriculum verpflichtet. Insofern wird der Bildungsprozess als „formal" bezeichnet (im Unterschied zu informeller und nonformaler Bildung). Zweitens lebt der Fach- und somit auch der Musikunterricht im Spannungsfeld von Tradition, der Weitergabe eines bestehenden Kanons und Innovation, der Entwicklung von Neuem, welche auf ersterer aufbaut und diese transzendiert. Der moderne und traditionelle Musikunterricht müssen dieser Leseart zufolge weniger als Gegensatzpaar, sondern können vielmehr als fruchtbare Partner auf dem Weg in die Zukunft des Musikunterrichts interpretiert werden. Die Begleitung des Gesangs mit dem Klavier ist wie das Instrument selbst traditionelles Kernelement des Musikunterrichts. Neue Lesearten sowie technologische Möglichkeiten beispielsweise transformieren diese Tradition in innovative Zugänge, um produktive Antworten auf Fragen und Herausforderungen der Zeit im Fachunterricht zu finden.

Eine zeitadäquate, d.h. den Herausforderungen des Unterrichts, der SchülerInnen sowie der formalen Bildung und den damit verbundenen Anforderungen entsprechende Klavierpraxis kann hier für ein konkretes Erfahren von Musik einen wertvollen Beitrag liefern. Wie das gelingen könnte, zeigen die Beiträge dieses Bandes auf ganz unterschiedliche und aus der Vogelperspektive doch einer gemeinsamen Architektur folgenden Weise auf.

Peter vom Stein

Zurück in die Zukunft. Historische und aktuelle Perspektiven für den Klavierunterricht

Die Geschichte der professionellen Musikbildung in Mitteleuropa ist – man kann es kaum anders sagen – eine Erfolgsgeschichte: Fast 400 Musikhochschulen, Musikuniversitäten, Akademien und Konservatorien bilden professionelle Musikerinnen und Musiker sowie Musikpädagoginnen und -pädagogen auf höchstem Niveau aus. Im deutschsprachigen Raum gibt der Bericht der AEC für das Jahr 2002 für Österreich 5 000, für die Schweiz 3 000 und für Deutschland eine Zahl von 20 000 Musikstudierenden an (vgl. AEC, 2010). Legt man eine mittlere Studienzeit von vier bis fünf Jahren zugrunde, verlassen – nur in diesen drei Ländern – jedes Jahr mehr als 5 000 hochqualifizierte Absolventinnen und Absolventen die Hochschulen. Gleichzeitig herrscht bei weiten Teilen der Bevölkerung so großer Wohlstand, dass das Erlernen eines Musikinstruments den meisten Kindern zumindest wirtschaftlich möglich ist. Viele europäische Musikhochschulen können darüber hinaus auf eine erfolgreiche Geschichte zurückblicken, die zwar nicht so lang wie die einiger Universitäten ist, aber bei einigen doch immerhin bis zu den Zeiten der Französischen Revolution zurückgeht und reich an musikalischer Tradition ist, wovon deren ungebrochene Attraktivität bei Bewerberinnen und Bewerbern aus dem außereuropäischen Ausland zeugt. Kurz: die Bedingungen für hochwertige musikalische Bildung in Mitteleuropa waren sowohl quantitativ wie qualitativ wohl kaum jemals so gut wie heute.

Jedoch scheinen sich Teile der musikalischen Bildung in einer ernsthaften Krise zu befinden. Ein stark deregulierter, in manchen Bereichen beinahe nicht existenter Arbeitsmarkt für einen nicht unerheblichen Teil der Hochschulabsolventinnen und -absolventen (vgl. Gembris & Langner, 2005; Bork, 2010), Zuschauerschwund und Überalterung des Publikums bei „klassischen" Konzerten und Opernaufführungen sowie ein Mangel an ausreichend qualifizierten Bewerberinnen und Bewerbern an den Musikhochschulen sind ebenfalls Realität der aktuellen Kultur- und Bildungslandschaft.

Genau diese widersprüchlichen Aspekte finden sich auch im Segment musikalischer Bildung, um das es in diesem Text gehen soll: Den künstlerischen,

„klassischen“ Klavierunterricht[1]. Dieser Klavierunterricht beschränkt sich in aller Regel auf das künstlerisch überzeugende und technisch vollendete Spiel des Repertoires. Dieser Form des Unterrichts liegt allerdings keine kontinuierliche Entwicklung der letzten Jahrhunderte zugrunde, wie man meinen könnte, sondern eine im Verhältnis recht moderne Form der Klavierpädagogik, die erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstand. Die Spezialisierung auf das Spielen des Repertoires – genauer gesagt, die Beschränkung auf das Spiel von Stücken eines relativ überschaubaren Kanons von bekannten Komponistinnen und Komponisten – führt einerseits zu einer enormen Leistungsstärke und Leistungsdichte von Klaviersolistinnen und Klaviersolisten. Andererseits hat es auch die Vernachlässigung anderer Klavierkompetenzen zur Folge, die noch bis Mitte des 19. Jahrhunderts selbstverständlicher Teil der pianistischen Bildung waren. Weit vor dem 19. Jahrhundert bestand weitgehende Einigkeit darüber, dass nicht dem kunstvollen Repertoirespiel, sondern der Improvisation eine Sonderstellung in der Musik zukommt. 1597 schreibt Thomas Morley, in ihr „… may more art be shown than in any other musicke …“ (Morley, 1963, S. 296). Und mag die Improvisation jahrhundertelang das höchste Ziel des Klavierspiels und Klavierunterrichts gewesen sein, so war sie beileibe nicht das einzige. Die umfassenden Anforderungen, die Mitte des 18. Jahrhunderts an eine Klavierspielerin oder einen Klavierspieler gestellt werden, benennt Carl Philipp Emanuel Bach im Vorwort zu seinem „Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen“ in aller Ausführlichkeit:

> […] nemlich die Fertigkeit, ein für sein Instrument gesetztes Stück den Regeln des guten Vortrags gemäß, auszuführen […] Man verlanget noch überdies, daß ein Clavierspieler Fantasien von allerley Art machen soll, daß er einen aufgegebenen Satz nach den strengsten Regeln der Harmonie und Melodie aus dem Stegreif durcharbeiten, aus allen Tönen mit gleicher Leichtigkeit spielen, einen Ton in den andern im Augenblick ohne Fehler übersetzen, alles ohne Unterscheid vom Blatte weg spielen soll, es mag für sein Instrument eigentlich gesetzt seyn oder nicht; daß er die Wissenschaft des Generalbasses in seiner völligen Gewalt haben, […] bald mit vielen, bald mit wenigen Stimmen, bald nach der Strenge der Harmonie, bald galant, bald nach einem zu wenig oder zu viel, bald gar nicht und bald sehr falsch beziefertem Basse spielen soll; daß er diesen Generalbaß manchmahl aus Partituren von vielen Linien, bey unbezieferten, oder ofte gar pausierenden Bässen, wenn nemlich eine von den anderen Stimmen zum Grunde der Harmonie dienet, ziehen und dadurch die Zusammenstimmung verstärken soll, und wer weiß alle Forderungen mehr? (Bach, 1994, S. 2)

1 Als „klassisch“ wird in diesem Text die Art und Weise von Klavierunterricht bezeichnet, wie er in der Regel an Musikschulen und Musikhochschulen sowie privat stattfindet und in dem inhaltlich das Spiel abendländischer Kunstmusik überwiegt. Der mehrdeutige Begriff „klassisch“ wird dabei als Abgrenzung zu Formen populärer Musik verwendet.

Würde man diese Beschreibung in moderne Studienordnungsprosa übersetzen und die Anforderungen als Qualifikationsziele in einer Modulbeschreibung verwenden, würden sie vermutlich sowohl bei Studierenden wie Dozentinnen und Dozenten für eine gewisse Unruhe sorgen. Gefordert ist nämlich nichts weniger als:

- Überzeugendes Repertoirespiel
- Improvisation in unterschiedlichen Stilistiken
- Blattspiel von Klavier- und anderem Instrumentalrepertoire
- Partiturspiel
- Spiel nach sog. alter Schlüsselung
- Transposition
- Pianistische Reduktion eines Instrumentalarrangements
- Variables und stilsicheres Generalbassspiel

Auf die Anforderungen der Gegenwart bezogen bliebe im Grunde nur noch das Spielen nach dem Zeichensystem hinzuzufügen, das heute eine ähnliche Bedeutung und Verbreitung wie das Generalbassspiel des 17. und 18. Jahrhunderts hat, nämlich das Spiel nach Akkordsymbolen. Strukturell und stilistisch gibt es da natürlich große Unterschiede; aber viel augenfälliger scheinen mir die Gemeinsamkeiten zu sein: Beide Systeme sind Kurzschriften einer akkordbasierten Begleitung, häufig zu gesungener Musik. Beide Systeme verwenden zwar ein gewisses Regelwerk, eine klare und strenge Einheitlichkeit – wie sie etwa bei der Notation geschriebener Musik existiert – gibt es aber bei beiden Systemen nicht. Sie erfordern daher entsprechende Erfahrung und Versiertheit, da in den Symbolen nur angedeutet wird, was in der praktischen Umsetzung dann tatsächlich erklingen soll.[2]

Fügt man also das Spielen nach Akkordsymbolen als eine Art modernes Generalbassspiel hinzu, bekommt man eine geradezu atemberaubend breite Anforderung an die Kompetenzen, die eine Klavierspielerin oder ein Klavierspieler mitbringen sollte und es wird augenblicklich klar, dass nur sehr wenige Musikerinnen und Musiker in der Lage sind, dies umfassend und auf professionellem Niveau zu leisten. Bis zum 18. Jahrhundert gab es also einen breiten Konsens bezüglich der Anforderungen an professionelle Klavierspielerin-

2 Ein amüsanter Beleg dafür, wie nahe die Praxisprobleme beim Spielen von Generalbassbezifferungen und Akkordsymbolen beieinander liegen, zeigt ein Nebensatz aus obigem Zitat; das Spielen nach einem „… bald zu wenig oder zu viel, bald gar nicht und bald sehr falsch beziefertem Basse …“, welches in der Tat heute dem Spielen nach „bald zu wenig oder zu viel, bald gar nicht und bald sehr falschen“ Akkordsymbolen entspricht. Wer regelmäßig mit aktuellen Sheets aus dem Bereich der populären Musik oder mit durch zweifelhafte Akkordsymbole verunstalteten Volksliednoten zu tun hat, weiß genau, wovon hier die Rede ist.

nen und -spieler. Doch auch zu Beginn des 19. Jahrhunderts ist dieser Kanon noch sehr lebendig.

Carl Czerny, von dem später noch ausführlicher die Rede sein wird, veröffentlicht 1829 seine „Systematische Anleitung zum Fantasieren auf dem Pianoforte", – also zur Improvisation – die er, ganz selbstverständlich, für eine „Pflicht und Zierde" (Czerny, 1829, S. 3) jeder Klaviervirtuosin und jedes Klaviervirtuosen hält. Frédéric Chopin, der 1830 seine Studien am Pariser Conservatoire aufnahm, das zu diesem Zeitpunkt vermutlich eines der bedeutendsten Zentren des europäischen Musiklebens darstellte, tat dies als „Pianiste Compositeur", also als Pianist, der auch komponierte. „Compositeurs Pianistes" waren dementsprechend Komponistinnen und Komponisten, die auch konzertierten. Ein auf Klavierspiel oder Komposition beschränktes Studium existierte nicht, weil es in dieser Zeit offensichtlich nicht vorstellbar war, dass ein professioneller Pianist nicht komponierte, oder eine Komponistin nicht auch konzertierte (vgl. Teriete, 2009, S. 258ff.).

Wie kam es nun im Klavierunterricht trotz dieser jahrhundertealten und offensichtlich allgemein anerkannten Instrumentaltradition zur Entwicklung der letzten 150 Jahre und warum ist diese bis heute so wirkmächtig?

Zunächst waren es wohl außermusikalische Faktoren, die die Voraussetzungen dafür geschaffen haben. Das Erstarken des Bürgertums im 19. Jahrhundert, die Industrialisierung und die damit verknüpften sozialen und wirtschaftlichen Aufstiegsmöglichkeiten boten zunächst die Grundlage dafür, dass Instrumentalunterricht überhaupt für eine nennenswerte Zahl von Mitgliedern des Bürgertums bezahlbar und als kulturelles Kapital positiv wahrgenommen wurde. Diese im Grunde ja begrüßenswerten Entwicklungschancen führten allerdings oft unmittelbar zu dem Druck, etwas erreichen zu müssen, ganz besonders im Bereich der Erziehung und damit auch im Bereich der Musikpädagogik. Verzicht, Fleiß und harte Arbeit wurden zentrale Maximen in der Erziehung – diese Attribute stehen aber auch geradezu sinnbildlich für das sich im 19. Jahrhundert entwickelnde Virtuosentum und dessen Schattenseiten. Am Klavierspiel, das für das Bürgertum eine außerordentlich wichtige Rolle spielte, wurde dies dementsprechend besonders deutlich. Eduard Hanslick, auch sonst nicht um deutliche Worte verlegen, geht 1876 in einem Brief, in dem er die „Klavierseuche" in den Großstädten beklagt, mit dem „Heer von klaviertrommelnden Zivilisten", die offenbar alle nicht wüssten, „daß man leise spielen kann" (zit. n. Wehmeyer, 1983, S. 93f.) hart ins Gericht:

> Wieviel Zeit und Kraft wird nicht fort und fort an den Erwerb der danklosesten, unfruchtbarsten Fingerbravour verschwendet. Daß der Kultus der Musik, insbesondere des Klavierspieles heutzutage übertrieben wird, auf Kosten höherer und dringenderer Interessen, gehört zu den nicht mehr bestreitbaren Wahrheiten. Der pädagogische Wert des Musikunterrichts, den

> ich gewiß nicht verkenne, wird heute ohne Frage überschätzt, und einseitig im Technischen gesucht. Jedes Kind zum Klavierlernen zu zwingen, es stundenlang ans Piano zu schmieden, gleichviel ob es Lust oder Talent dazu hat, ist ein Unsinn, eine Versündigung. (ebd.)

Vermutlich waren es Erfolgsstreben und Fortschrittswillen des Bürgertums, die dieses „einseitig Technische" im Klavierunterricht favorisierten, was auch zu einer einseitigen Rezeption der klavierpädagogischen Literatur des 19. Jahrhunderts geführt haben dürfte. Bis heute gilt Carl Czerny – zumindest in Laienkreisen – nicht als der umfassend gebildete Komponist, Pianist und Musikpädagoge, der er war, sondern eher als musikalisch mäßig begabter Etüdenkomponist, obwohl klaviertechnische und klavierpädagogische Werke weniger als ein Viertel seines Gesamtwerks umfassen[3]. Natürlich enthält sein umfangreiches klavierpädagogisches Werk ausführliche Hinweise zu handwerklichen Aspekten, die ja auch weit vor dem 19. Jahrhundert immer schon einen enorm wichtigen Anteil am Klavierspiel hatten; genauso aber auch wichtige Hinweise für die musikalische Gestaltung. Intensiver rezipiert wurden aber vermutlich eher solche Anweisungen:

> Das brillante Spiel findet in der Regel nur im schnellen Tempo statt. […] Um sich das brillante Spiel anzugewöhnen, hat der Schüler vor Allem wieder die Scalen in allen Tonarten in diesem Sinne täglich zu üben, indem er sich mit möglichster Schnelligkeit, Deutlichkeit, Kraft, genauer Absonderung der einzelnen Töne, mit etwas straffer gespannten Nerven der Finger, und doch dabei ruhig gehaltener Hand aufführt.
>
> Ferner hat er vorzugsweise solche Compositionen zu studieren, welche eigens in dieser Manier geschrieben worden sind, und deren es jetzt eine große Anzahl gibt. Endlich muss er alles zu diesem Fache gehörige mit der Idee studieren, dass es zum Vortrag in grösseren Zirkeln, oder im öffentlichen Locale bestimt sei, und dass er demnach sich einer großen Anzahl von Zuhörern verständlich zu machen habe. Denn das brillante Spiel muss einer Schrift gleichen, die man auch in der Ferne lesen kann. (Czerny, 1987, S. 59f.)

Neben den klaviertechnischen Aspekten erscheint in diesem Zitat ein weiterer Aspekt wichtig: Es findet eine Fokusveränderung statt. Der Adressat, das

---

3 Grete Wehmeyer beziffert es folgendermaßen: „Carl Czernys Werkverzeichnis gedruckter Kompositionen umfaßt 861 Nummern. Da er in erster Linie als Etüdenkomponist bekannt ist, vermutet man, daß die klaviertechnischen und -pädagogischen Werke den größten Anteil ausmachen. Das Gegenteil stimmt: rund 90 Nummern nur betreffen die Klaviermethodik, eine aufs Ganze gesehen überraschend kleine Zahl" (vgl. Wehmeyer, 1983, S. 20). An einer anderen Stelle zitiert sie aus der ersten Fassung seiner Autobiographie, in der Czerny selbst „1/4 zum praktischen Lehrfach" rechnet (vgl. Wehmeyer, 1983, S. 75).

Publikum, wird eine wichtige Bezugsgröße für die spielende Person und damit wird auch die Arbeit an professioneller Bühnenpräsenz erforderlich. Ziele der pianistischen Ausbildung werden nicht (nur) musikalisch, sondern mit der Wirkung auf die Zuschauer begründet. Wehmeyer fasst Czernys Absicht und seine Rezeption folgendermaßen zusammen:

> Für den Stil des Klavierspiels bedeutete das im Lauf der folgenden Jahrzehnte, daß es sich immer weniger um Ausdruck bemühte, dagegen immer mechanistischer wurde und eine peinigende Aggressivität bekam. Dabei ist zu bedenken, dass Czernys Anweisungen von ihm und in seiner Zeit bei weitem nicht so rigoros gemeint waren, wie sie nachher befolgt wurden. (Wehmeyer, 1983, S. 102)

Sehr interessant und auch nicht ohne Tragik ist in diesem Zusammenhang die persönliche Biographie Czernys als Musiker und Klavierpädagoge. Czerny, der ja als Beethoven-Schüler einerseits und Klavierlehrer von Franz Liszt andererseits eine Art direkte Verbindung zwischen Klassik und romantischem Virtuosentum darstellt, wurde noch im Sinne des 18. Jahrhunderts umfassend und breit ausgebildet. Die oben genannten Bereiche Improvisation, Komposition, Generalbassspiel gehörten daher so selbstverständlich zu seinen Kompetenzen wie das virtuose Repertoirespiel. Im Gegensatz zu seinem Schüler Franz Liszt ist Czerny allerdings die Virtuosenkarriere, die er von seinen pianistischen Fähigkeiten her vermutlich durchaus hätte einschlagen können, aus materiell-familiären Gründen versagt geblieben. Seine Eltern kamen aus kleinbürgerlichen und sehr bescheidenen Verhältnissen und Czernys Vater bestimmte schon früh, dass er nicht Pianist, sondern Klavierlehrer werden musste. Czernys Gehalt als Klavierlehrer musste auch seine Eltern versorgen.

Das Dilemma, in dem sich Czerny damit befand, dokumentiert ein Briefwechsel aus dem Jahr 1818, in dem Beethoven seinen ehemaligen Schüler, den er offensichtlich als Pianisten sehr schätzte, um die Gefälligkeit bittet, im „großen Redouten-Saal das Adagio u. Rondo aus meinem Konzert in *Es* zu spielen, Sie werden dadurch die ganze Akademie verschönern […] ich hoffe, daß Sie mir meine Bitte nicht abschlagen“ (Weise, 1954, S. 32). Czerny lehnt ab, weil er sich dieser Aufgabe wohl nicht gewachsen fühlte und tritt nach dieser Absage nicht mehr öffentlich auf. Es mag eine überzogene Spekulation sein, aber ich halte es durchaus für möglich, dass die Betonung des „brillanten Spiels“, der Fokus auf professionelle Bühnenperformance in Teilen der pädagogischen Literatur Czernys durchaus auch mit dem – von ihm selbst ja eigentlich nicht verschuldeten – Nichterreichen seiner persönlichen musikalischen Ziele zu tun hatte.

Soweit der historische Rückblick. Wie stellt sich die Situation des Klavierunterrichts heute dar? Für eine differenzierte Betrachtung der unterschiedli-

chen Felder, in denen heute Klavier unterrichtet wird, möchte ich an der Basis beginnen[4]:

Bleiben wir zunächst bei „klassischem" Klavierunterricht. Betrachte ich meinen eigenen Unterricht und vergleiche die Kompetenzen meiner Klavierlehrerinnen – die ich durchaus sehr geschätzt habe und von denen ich viel gelernt habe – mit den oben genannten Kompetenzen, die Carl Philipp Emanuel Bach von professionellen Klavierspielerinnen und -spielern verlangt, so fällt die Analyse recht nüchtern aus: Der Unterricht bestand – neben technischen Übungen – zu 100% aus Repertoirespiel und ich vermute, dass das eher die Regel als die Ausnahme darstellt. Für Klavierspielerinnen und -spieler, die sich dann nach Ende der Schulzeit entscheiden, ein Musikstudium aufzunehmen, geht es – nach bestandener Aufnahmeprüfung – an der Musikhochschule weiter. Das künstlerische und pianistische Niveau wird stetig steigen (müssen), die Inhalte des Unterrichts bleiben, strukturell betrachtet, aber dieselben: Die pianistische und musikalische Vervollkommnung des Repertoires.

Studierende der Klavierpädagogik, die zumindest qua Abschluss die größte Gruppe der zukünftigen Klavierlehrerinnen und -lehrer stellen, werden damit, wenn sie selbst unterrichten, vermutlich vorrangig die Kompetenzen weitergeben, die sie selbst im Unterricht erfahren und erlernt haben. Damit haben wir ein sich selbst erhaltendes System, in dem sich Veränderungen – wenn überhaupt – nur sehr langsam einstellen.

Neben diesem Mechanismus existiert aber ein zweiter Steuerungskreislauf, der die hochschulische Bildung betrifft. Einige Musikstudierende werden irgendwann zu Dozentinnen oder Dozenten an einer Musikhochschule. Auch dort werden sie aller Voraussicht nach die Erfahrungsmuster weitergeben, die sie vor und während ihres Studiums erlernt haben. Wenn sie das Glück haben, nicht nur einen Lehrauftrag, sondern eine feste Stelle zu bekommen, werden

---

4 Es ist hier weiterhin die Rede vom „klassischen" Klavierunterricht. Es existiert natürlich auch Klavierunterricht für populäre Musik und Keyboardunterricht, der oben dargestellte geschichtliche Abriss bezieht sich aber auf „klassisches" Klavierspiel.
Die vergleichsweise sehr kurze Geschichte der populären Musik ist ein Thema für sich, aber auch bei oberflächlicher Betrachtung sind die Unterschiede in Bezug auf das Instrumentalspiel offensichtlich: Wir hatten und haben es in der Regel bei populärer Musik mit einer nicht oder nur wenig (s.o.) notierten Form zu tun, bei der Improvisation eine gewisse (Rock/Pop) oder entscheidende (Jazz) Rolle spielt. Da sich zudem immer schon Musiker populärer Stilistiken häufig auch mit europäischer Kunstmusik befasst haben und befassen, herrscht in diesem Bereich tendenziell eine etwas größere Offenheit und Breite der musikalischen Neigungen und Kompetenzen. Das drückt sich nicht zuletzt darin aus, dass es in einem Hochschulstudium Klavierpädagogik Jazz/Rock/Pop in der Regel einen Pflichtanteil „klassischen" Repertoirespiels gibt. In künstlerischen Studiengängen ist das immer noch die Ausnahme.

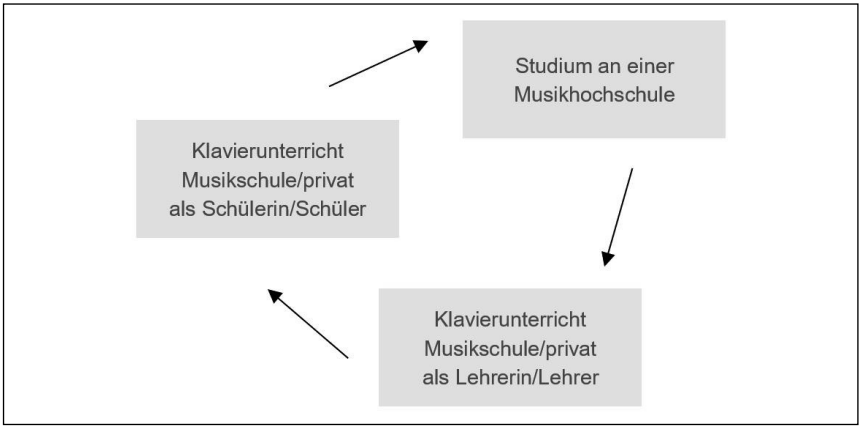


Abbildung 1: Steuerungskreislauf 1

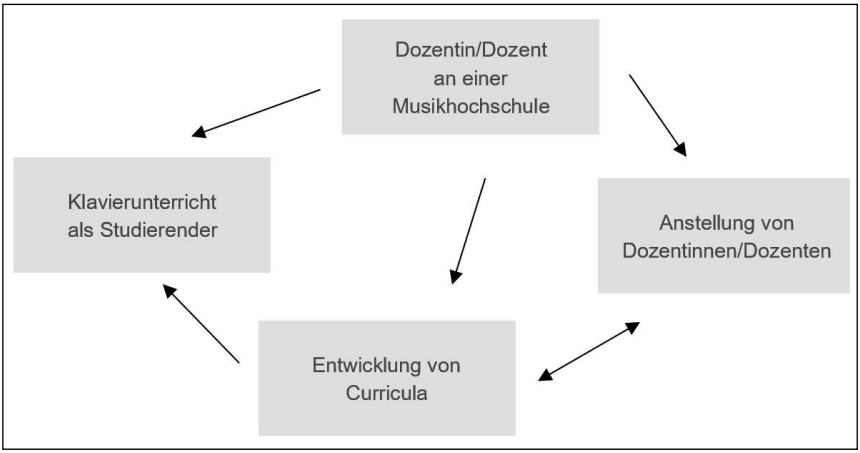


Abbildung 2: Steuerungskreislauf 2

sie in zwei weiteren Feldern Einfluss nehmen: bei der Entwicklung von Curricula und der Neueinstellung von Kolleginnen und Kollegen.

Man könnte mit Recht einwenden, dass sich diese bis zu einem gewissen Grad selbst erhaltenden Systeme in den meisten Berufs- und Bildungskontexten finden. Aus meiner Sicht gibt es allerdings zwei gravierende Besonderheiten:

– Die Ausprägung von musikalischen Vorlieben, Vorbildern und Kompetenzen beginnt bei professionellen Musikerinnen und Musikern oft in frühester Kindheit und ist ein ungeheuer intensiver Prozess. Durch die Gleichzeitigkeit von kognitivem, klanglichem und motorischem Lernen und die in

aller Regel sehr große emotionale Bedeutung von Musik für den Einzelnen wird dies nicht nur Teil der musikalischen Persönlichkeit. Diese Verankerung ist oft so tiefgreifend, dass die meisten Erwachsenen ihre musikalischen Vorlieben gar nicht mehr ändern wollen.
- Veränderungen im Bereich praktischer musikalischer Kompetenzen erfordern – auch bei nur halbwegs professionellen Ansprüchen – neben sehr großer Motivation und ernsthaftem Engagement enorm viel Zeit. Der Erwerb von grundlegend neuen musikalischen Kompetenzen benötigt in der Regel Jahre und müsste darüber hinaus bei bereits ausgebildeten Musikerinnen und Musikern ja neben der sonstigen Unterrichts- oder Konzerttätigkeit stattfinden.

Das führt aller Voraussicht nach dazu, dass es die Ausnahme bleiben wird, dass Musikerinnen und Musiker oder Musikpädagoginnen und -pädagogen nach dem Studium tiefer gehende musikalische Kompetenzen erwerben werden, die nicht vorher schon entsprechend angelegt wurden. Inhalte und Formen des Klavierunterrichts können auf diesem Weg in eine institutionalisierte Form überführt werden, die – je nach Institut und Studiengang – erstaunlich lange Bestand haben können.

Nach dem historischen Rückblick und einer kritischen Betrachtung des Status quo ergeben sich folgende Thesen, die für eine konstruktive Weiterentwicklung hilfreich sein könnten: Die heutige Form des „klassischen" Klavierunterrichts stellt eben *nicht* die evolutionär höchst entwickelte und zwangsläufig anzustrebende Ausprägung dar. Die Spezialisierung, die bei dieser Form des Klavierunterrichts im Bereich des Repertoirespiels zu bewundernswerter Professionalisierung führt, hat gleichermaßen die Unter- oder Nichtentwicklung anderer Bereiche zur Folge. Die Tatsache, dass dafür durchaus auch außermusikalische Gründe ursächlich waren, erscheint mir dabei von einigem Belang – auch heute sind es musikalische und außermusikalische Aspekte, die für die aktuelle Ausrichtung des Klavierunterrichts wichtig sind.

Folgende konkrete Handlungsoptionen ließen sich aus diesen Überlegungen ableiten, wobei meines Erachtens der initiale Impuls für eine Veränderung dabei von den Hochschulen ausgehen sollte:

1. Hochschulische Bildung muss gesellschaftliche Rahmenbedingungen zur Kenntnis nehmen. Die Ausrichtung von Studiengängen an Hochschulen kann und soll nicht jede Modeerscheinung aufgreifen. Ebenso ist die Autonomie der Hochschulen ein hohes Gut, das nicht angetastet werden darf. Auf der anderen Seite ist es aber – auf ganz unterschiedlichen Ebenen – höchst problematisch, wenn hochschulische Bildung fortdauernde und tiefgreifende Änderungen in der Gesellschaft nicht wahrnimmt. Langfristig könnten die Hochschulen da-

mit ihre Relevanz und Zuständigkeit in der Frage musikalischer Bildung aufs Spiel setzen.

Bei der hohen Qualität der Absolventinnen und Absolventen rein künstlerischer Klavierstudiengänge ist es geradezu schmerzhaft, darauf hinweisen zu müssen, dass es praktisch keinen Markt für Konzertpianistinnen und -pianisten gibt. In der umfangreichen Verbleibstudie von Gembris und Langner aus dem Jahr 2005 werden Probleme in vielen musikalischen Berufsfeldern offenbar – in keinem aber so extrem wie bei klassischen Konzertpianistinnen und -pianisten: „Zwar hatten alle befragten Pianisten eine Solistenlaufbahn absolviert, aber es gab keinen Pianisten in unserer Stichprobe, der seinen Lebensunterhalt als Solist verdiente." (Gembris & Langner, 2005, S. 161) Auch wenn die untersuchte Gruppe recht klein ist[5] und damit eher keine valide quantitative Aussage möglich ist, erscheint dieser Befund in seiner Eindeutigkeit doch niederschmetternd. Wenn man sich zudem klarmacht, dass in den Jahren seit Erscheinen dieser Studie durch die beinahe umfassende Verfügbarkeit von Musik im Netz auch der Verkauf von Tonträgern – der zumindest potenziell noch eine Einkommensquelle für ausführende Musikerinnen und Musiker darstellte – kaum noch eine Rolle spielt, wird deutlich, dass sich die Situation für Konzertpianistinnen und -pianisten seitdem noch erheblich verschärft haben dürfte.

Pianistinnen und Pianisten mit einem etwas breiteren Kompetenzspektrum wie Instrumentalpädagoginnen und -pädagogen oder Korrepetitorinnen und Korrepetitoren sind dagegen verhältnismäßig stark gesucht. Aber auch im Bereich des „klassischen" Klavierunterrichts ist es aus meiner Sicht eher die Regel als die Ausnahme, dass Klavierschülerinnen und -schüler nicht mehr nur „klassisches" Repertoire spielen, sondern ebenso Titel aus dem Bereich Jazz/Rock/Pop (mit einem klaren Schwerpunkt Pop!). Klavierlehrende, die hier keine überzeugenden Angebote machen können, dürften es schwer haben, ihre Schülerinnen und Schüler dauerhaft zu motivieren bzw. entsprechende Stellen zu bekommen.

2. Eine Beschränkung auf den Bereich Repertoirespiel im künstlerischen Schwerpunkt Klavier im Studiengang Klavierpädagogik erscheint mir daher nicht mehr zeitgemäß. Bei der Entwicklung von Curricula sollte nicht nur die künstlerische Tiefe, sondern auch die Breite der klavierpraktischen Kompetenzen bedacht werden, und das v.a. vor dem Hintergrund der aktuellen Anforderungen der jeweiligen Berufsfelder. Auch diese Kompetenzen müssen entsprechend fundiert sein, ansonsten werden Schülerinnen und Schüler bzw. Studierende nicht viel aus dem Unterricht mitnehmen können. Es ist eine

5 N=50

wichtige Aufgabe der Studienorganisation – letztendlich aber auch aller Studierenden – Vielseitigkeit und profunde Expertise in ein überzeugendes Verhältnis zu bringen.

Die oben angeführten, alle Bereiche umfassenden klavierbezogenen Kompetenzen erscheinen dabei als Orientierung sinnvoll und berechtigt, als generelle und konkrete Forderung an alle zukünftigen Klavierlehrerinnen und -lehrer allerdings doch vermessen. Berühmte und umfassend kompetente Vorbilder wie Bach, Mozart, Chopin oder Liszt, deren Leistungen eben auch nach heutigen Maßstäben nicht hoch genug eingeschätzt werden können, waren singuläre Begabungen, die nicht als Maßstab für den Regel-Klavierunterricht herhalten können. Darüber hinaus ist die Menge an verfügbaren musikalischen Genres und Stilistiken in der Gegenwart im Vergleich zum 17., 18. oder 19. Jahrhundert noch einmal in einem geradezu unfassbaren Maß gestiegen. Ein musizierender Mensch, der all diese Kompetenzen und Fertigkeiten in sich vereint, wäre daher auch heute als absoluter Solitär zu betrachten.

3. Bei der Ausschreibung und Neubesetzung von Stellen oder auch bei der Planung des Personaltableaus einer ganzen Fachrichtung könnte nicht *nur* die künstlerische Exzellenz und methodisch überzeugender Repertoireunterricht im Fokus stehen, sondern auch erweiterte klavierpraktische Kompetenzen im oben genannten Sinne. Die Bewerberlage für solche Ausschreibungen dürfte nicht allzu groß sein, aber es gibt mittlerweile durchaus Musikerinnen und Musiker, die sowohl im „klassischen" wie im populären Feld professionell konzertieren und unterrichten. Es wäre ja auch schon etwas gewonnen, wenn zumindest eine Lehrperson aus dem Kollegium pianistische Angebote machen könnte, die über das Repertoirespiel hinausgehen.

Für falsch halte ich es übrigens, die Weiterentwicklung des Klavierunterrichts in diesem Sinne nur an die Neubesetzung von Stellen zu knüpfen. Bei gegenseitiger Wertschätzung und guter Zusammenarbeit können unterschiedliche Kompetenzen der Dozentinnen und Dozenten durchaus gut zusammenwirken. Warum sollte ich auf die Expertise von Kolleginnen oder Kollegen verzichten, die seit dreißig Jahren Klavierrepertoire im Haupt- und Nebenfach unterrichten und damit über einen riesigen musikalischen und pädagogischen Erfahrungsschatz verfügen?

In diesem Zusammenhang erscheint mir ein Nebenaspekt erwähnenswert: Die in einigen Studiengängen traditionell und wie selbstverständlich praktizierte Form, Studierende gleichzeitig von unterschiedlichen Dozentinnen und Dozenten unterrichten zu lassen, ist vielfach schlicht nicht vorstellbar, ja, erscheint geradezu schädlich. Aber auch dieser Ansatz könnte ein Weg sein, Studierende von unterschiedlichen Stärken der Lehrenden profitieren zu lassen.

4. Für das Nebenfach Klavier existieren in musikpädagogischen Studiengängen durchaus vielfältige Angebote. Schulpraktisches Klavierspiel, berufs- oder unterrichtspraktisches Klavierspiel bilden gemeinsam mit dem Repertoirespiel des Nebenfachs eine recht breite Palette an Kompetenzen ab. Gerade in den Lehramtsstudiengängen hat sich der Bereich des Schulpraktischen Klavierspiels in den letzten 30 Jahren professionalisiert und etabliert. An beinahe allen Standorten in Deutschland ist das Fach mittlerweile mit Professuren besetzt und seine Berechtigung im Fächerkanon der Lehramtsstudiengänge allgemein anerkannt. Aus meiner Sicht existieren allerdings Repertoirespiel und Schulpraktisches Klavierspiel oft nebeneinander her – in mehr oder weniger friedlicher Koexistenz zwar, aber eben nicht immer in konstruktiver Zusammenarbeit. Neben einem intensiven Austausch zwischen Kolleginnen und Kollegen der unterschiedlichen Klavierfächer könnten hier auch verbindliche, institutionalisierte Formen wie etwa gemeinsame Musizierstunden, Vortragsabende oder Prüfungen weiterhelfen.

5. Die letzte Idee setzt beim Einzelnen an. Impulse, die von den Hochschulen ausgehen, können helfen, die ausgetretenen Pfade der sich selbst erhaltenden Systeme zu verlassen, der Ansatz dafür kann aber natürlich auch vom Individuum ausgehen. Jeder Musizierende kann seine musiktheoretischen, improvisatorischen, stilistischen und allgemein musikalischen Kompetenzen weiterentwickeln und vervollkommnen. Das kann auf ganz unterschiedliche Arten geschehen: durch Offenheit für Neues und Unbekanntes, Arbeit an den eigenen Schwächen und Abbau von Vorurteilen. Respekt und Interesse an unterschiedlichen und individuellen künstlerisch-pädagogischen Biographien und Kompetenzen spielen dabei eine wichtige Rolle. Häufig existieren noch zu viele simple Gegensätze: „Gute“ Improvisation gegen „böses“ Repertoire, „langweilige“ Klassik versus „coole“ Popmusik, „dilettantisches“ Klimpern versus „professionelles“ Virtuosentum, „Handwerk“ versus „Kunst“. Wenn wir lernten, Gegensätze zwischen unterschiedlichen professionellen musikalischen und musikpädagogischen Herangehensweisen, Methoden und Inhalten nicht als Mangel, sondern als potenzielle Bereicherung zu erkennen, wäre schon viel gewonnen.

Literatur

AEC (Association Européenne des Coservatoires, Académies des Musiques et Musikhochschulen). (2010). *National Music Education Systems: Descriptions of National Systems for Music in Higher Education, pre-college Music Education,*

Instrumental/Vocal Music Teacher Training and Training of Music Teachers in General Education in 31 European Countries. Utrecht: AEC Publications.

Bach, C. P. E. (1994). *Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen.* Berlin/Kassel: Bärenreiter.

Bork, M. (2010). *Traumberuf Musiker? Herausforderungen an ein Leben für die Kunst.* Mainz: Schott.

Czerny, C. (1829). *Systematische Anleitung zum Fantasieren auf dem Pianoforte.* Wien: k. A.

Czerny, C. (1987). *Von dem Vortrage – 3. Teil aus: ‚Vollständige theoretisch-practische Pianoforte-Schule' (BV 243), Faksimilie-Ausgabe.* U. Mahlert (Hrsg.), Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

Gembris, H. & Langner, D. (2005). *Von der Musikhochschule auf den Arbeitsmarkt. Erfahrungen von Absolventen, Arbeitsmarktexperten und Hochschullehrern.* Augsburg: Wißner.

Morley, T. (1963). *A Plaine and easie Introduction to practicall Musicke…*, *Faksimile-Ausgabe.* R. A. Harman (Hrsg.), London: Dent & Sons.

Teriete, P. (2009). Frédéric Chopins ‚Methode de Piano'. In J. Blume & K. Georgi (Hrsg.), *Musiktheorie und Improvisation: Kongressbericht der IX. Jahrestagung der Gesellschaft für Musiktheorie* (S. 258–312). Mainz: Schott.

Wehmeyer, G. (1983). *Carl Czerny und die Einzelhaft am Klavier.* Kassel: Bärenreiter.

Weise, D. (1954). Ungedruckte oder nur teilweise veröffentlichte Briefe Beethovens aus der Sammlung H.C. Bodmer-Zürich. *Beethoven-Jahrbuch 1.*

Reinhard Blum

Künstlerisch-musikpädagogische Persönlichkeitsentwicklung und Schulpraktisches Klavierspiel

Für anwendungsbezogenes Klavierspiel im Berufsfeld Schule hat sich gemeinhin der Begriff *Klavierpraxis* (Klavierpraktikum, Schulpraktisches Klavierspiel) etabliert. Auch wenn damit generell auf den schulischen Musikunterricht bezogene pianistische Fertigkeiten und Kompetenzen gemeint sind, ist eine genaue inhaltlich-methodische Präzisierung bzw. Differenzierung bislang nicht erkennbar. Anders als beispielsweise Liedbegleitung oder Improvisation als musikalisch-strukturell klar normierte Bereiche (und gleichzeitig wesentliche Bestandteile der Klavierpraxis) definiert sich Klavierpraxis vorrangig über einen bestimmten *situativen* Kontext. Demgemäß erschöpft sich die methodisch-konzeptionelle Ausgestaltung für die hochschulische Lehre nicht selten darauf, auf *inhaltliche* Notwendigkeiten aus dem schulischen Praxisfeld primär anlassbezogen zu reagieren, was die in den letzten Jahrzehnten erfolgte Aufwertung der Popularmusik auf positive Weise belegt. Diese didaktisch-methodische Unschärfe bzw. Unbestimmtheit spiegelt sich zudem auch in heterogenen bzw. sich verändernden Ausbildungsprofilen im Bereich Klavierpraxis wider.[1] Ziel dieses Beitrags ist, ausgehend von einer genauen Analyse der Gelingensbedingungen für Schulpraktisches Klavierspiel inhaltliche und methodisch-didaktische Wirkungsparameter für die Umsetzung der Lehrveranstaltung Klavierpraktikum aufzuzeigen und systematisch in einem methodisch-didaktischen Grundlagenmodell darzustellen.

Klavierspiel im schulpraktischen Kontext, insbesondere von Popularmusik, ist ein Kernbereich des berufsfeldbezogenen künstlerisch-praktischen Anforderungsprofils in der Lehramtsausbildung im Unterrichtsfach Musikerziehung. Die Studierenden sollen später im Klassenunterricht in der Lage sein, relevante Literatur auf einem ästhetisch ansprechenden und stilistisch adäquaten Niveau auszuführen. Dies schließt insbesondere die Anforderung mit ein, sich neue Lieder bzw. Songs selbständig und rasch, zumal unter tagesaktuel-

1 In den Ausbildungsprofilen der klavierpraktischen Lehre finden sich so unterschiedliche Bereiche wie Orgel, Kirchenmusik, Klavier (überwiegend Jazz/Pop), aber auch Musikerziehung (Lehramt), wobei in jüngerer Zeit eine künstlerisch-didaktische Fokussierung auf den Bereich Popularmusik (Jazz/Pop) zu beobachten ist.

len Gesichtspunkten, anzueignen. Voraussetzung dafür ist ein angemessenes künstlerisches und instrumentaltechnisches Niveau, das sich wiederum auf ein umfangreiches musiktheoretisches Verständnis (Satztechnik, Harmonie- und Formenlehre), auditive Kompetenzen (z.B. Gehörbildung), eine entsprechende Spieltechnik sowie adäquate improvisatorische Fertigkeiten gründet. Trotz ambitionierter inhaltlicher bzw. curricularer Anpassungen und Weiterentwicklungen in der Schulmusikausbildung scheinen Ausbildungsziele im Bereich des berufsfeldrelevanten Schulpraktischen Klavierspiels noch nicht in zufriedenstellender Weise erreicht zu werden. Es „[…] steht die begründete Frage im Raum, ob die (Studien-)Reformen[2] der letzten 30 Jahre in ihrem Umfang ausreichend gewesen sind, so dass heutzutage Studierende der Schulmusik in der sie umgebenden Ausbildungsrealität in ausreichendem Maße auf die sie erwartende Schulrealität vorbereitet werden […]“ (Bialek, 2012, S. 10).

So war und ist in curricularen Weiterentwicklungsprozessen u.a. eine Tendenz zu erkennen, nach der Umgestaltungen oder Erweiterungen der jeweiligen Qualifikationsprofile bzw. Kompetenzbereiche gerade im Kontext des Schulpraktischen Klavierspiels i.d.R. auf neu geschaffene, inhaltlich entsprechend definierte Lehrveranstaltungsformate beschränkt bleiben. Eine dahingehende methodisch-konzeptionelle Neubewertung bestehender Lehrveranstaltungsangebote wird dabei meist nicht in Betracht gezogen. Klavierpraktikum wird folglich als Fachbereich gesehen, „in dem alles Niedergang findet, was im klassischen Klavierunterricht nicht zum Tragen kommt, was Musiklehrende jedoch für ihre Unterrichtspraxis beherrschen sollten“ (Beitrag Henning, S. 107). Dementsprechend werden der traditionelle künstlerische Klavierunterricht, aber auch Tonsatz und Gehörbildung formal als in sich abgeschlossene Ausbildungssegmente betrachtet, während davon ausgegangen wird, dass schulpraktische Aspekte des Klavierspiels wie z.B. Blattspiel, Transposition und Liedbegleitung[3] in eigens dafür geschaffenen Lehrveranstaltungsformaten vermeintlich mühelos und schnell zu erlernen wären.[4] Andererseits werden im klavierpraktischen Unterricht vielfach Defizite sichtbar, deren Behebung eigentlich außerhalb des Klavierpraktikums zu erfolgen hätte. Hierbei offenbart sich die Fortschreibung einer ins 19. Jahrhundert zurückreichen-

2 Die hier angeführten Beispiele und Referenzen skizzieren lediglich die allgemeine Situation in Deutschland und Österreich. Länderspezifische oder regionale Unterschiede und Besonderheiten bleiben im Hinblick auf die grundsätzlich methodisch konzeptionelle Betrachtung in der Analyse unberücksichtigt.

3 Der Begriff Liedbegleitung bezieht sich in diesem Zusammenhang auf die Gesamtheit aller schulrelevanten Stilrichtungen.

4 Die in den letzten Jahrzehnten erfolgte Ausweitung bzw. Aufwertung von Popularmusik wird zwar allgemein als inhaltlich positive Entwicklung im Bereich des Schulpraktischen Klavierspiels wahrgenommen, ändert jedoch nichts am grundsätzlichen Befund. Siehe dazu auch den Beitrag von Peter vom Stein.

den, strukturell arbeitsteiligen sowie inhaltlich-methodisch baukastenartigen Philosophie. Diese begründete im Zuge der neu entstehenden institutionellen Instrumentalausbildung anstelle des bis dahin üblichen ganzheitlichen „kunsthandwerklichen Musiklernen[s]" (Gellrich, 1993, S. 444) eine formale Ausdifferenzierung und Spezialisierung der verschiedenen Fachbereiche. Auslöser hierfür waren vorrangig höhere spieltechnische Anforderungen der (Virtuosen-)Literatur sowie die zunehmende Bedeutung des Repertoirespiels im Instrumentalunterricht. Im Gegenzug verloren im Klavierunterricht gerade aus heutiger Sicht klavierpraktisch relevante musiktheoretische, kompositorische sowie improvisatorische Inhalte, v.a. in Zusammenhang mit dem Generalbassspiel zunehmend an Bedeutung. (vgl. Gellrich, 1992)

Eine Ausweitung des spezifisch klavierpraktischen Studienangebots zur weiteren Professionalisierung im Bereich des Schulpraktischen Klavierspiels scheint jedenfalls angesichts überquellender Studienpläne bei gleichzeitig zunehmender Begrenztheit finanzieller Spielräume zumindest als singuläre Maßnahme weder möglich noch sinnvoll.[5] Vielmehr sollten weiterführende konzeptionelle Überlegungen neben einer fundierten klavierbezogenen didaktisch-methodischen Betrachtung daher den Blick im Besonderen auf die gesamt-curriculare Perspektive weiten.

Im Folgenden wird diese Problematik anhand eines konkreten Modells zur Lösung anstehender musikpädagogischer Fragestellungen im Detail diskutiert und dargelegt. Die Kernidee hierbei bilden systematisch in einem lernseitigen Lehrkonzept (vgl. Schratz et al., 2018) zur handlungsorientierten variierenden Aufmerksamkeit angeordnete professionsspezifische Lern- und Entwicklungsprozesse im Bereich des Schulpraktischen Klavierspiels. Ausgehend vom zentralen Handlungsfeld des selbstbegleiteten Singens insbesondere im popularmusikalischen Bereich werden *verdichtete Lernfeldkomplexe,* ein darin operierendes *Zyklisches Variationsmodell im Klavierpraktikum* sowie gesamtcurriculare Aspekte im Detail beschrieben und systematisch, basierend auf aktuellsten Konzepten zum Lernen unter besonderer Berücksichtigung bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Aspekte charakterisiert.

---

5 Quantitative Erweiterungen des curricularen Studienangebots, zumal sinnvoll und gut argumentiert, führen dazu, dass Studierenden folglich weniger Zeit für die einzelne Lehrveranstaltung zur Verfügung steht und können damit aus gesamtcurricularer Sicht eine kontraproduktive Wirkung entfalten. Dieses Paradoxon wird offenkundig, wenn aufgrund der formal vorgegebenen unveränderlichen Summe der ECTS-Anrechnungspunkte (Workload) ohnehin niedrig angesetzte ECTS-AP-Zuordnungen zur Vermeidung einer daraus resultierenden Reduktion bestehender Lehrveranstaltungen weiter verringert werden.

Methodisch-didaktisches Grundlagenmodell im Klavierpraktikum

Ausgangspunkt für die hier angestellten Überlegungen ist die Beobachtung bei Studierenden sowie häufige Rückmeldungen aus der Schulpraxis, dass Kompetenzen im schulmusikalischen Begleiten, insbesondere von Popularmusik, bei Lehrerinnen und Lehrern nicht ausreichend vorhanden seien. Defizite in diesem Bereich gehen oft einher mit einem Mangel an gegenstandsadäquater Umsetzungspraxis, fehlender Selbstsicherheit sowie daraus resultierender Berufsunzufriedenheit. Bei genauer Analyse wird sichtbar, dass eine nachhaltige Professionalisierung dieser Kernkompetenz nur über die fundierte Aneignung vorauszusetzender Fertigkeiten bzw. Teilkompetenzen erreicht werden kann. Daher wurde als erste modellbegründende Maßnahme „selbst am Klavier begleitetes Singen aus dem pianistischen Blickwinkel betrachtet als zentrale künstlerisch-praktische Kompetenz und Voraussetzung für selbstsicheres musikalisches Agieren im Unterricht" (Mitteilungsblatt Universität Mozarteum Nr. 57/2017) in den Mittelpunkt des klavierpraktischen Unterrichts gerückt. Als weitere modellbestimmende unterrichtliche Segmente haben sich die Hinführung zum eigenständigen Arrangieren des Liedmaterials mittels einschlägiger Software sowie ein am Ende jeden Semesters stattfindendes öffentliches Konzert herausgebildet. In diesem können sich die Studierenden bereits im ersten Studiensemester künstlerisch im Sinne der erforderlichen „[…] Voraussetzungen, eine künstlerisch-pädagogisch authentische Vorbildfunktion im Praxisfeld Schule einzunehmen" (Mitteilungsblatt Nr. 57/2017), präsentieren.

Die sich aus dieser inhaltlichen Konstellation ergebenden unterrichtlichen Notwendigkeiten werden im Folgenden in ein mehrstufiges methodisch-didaktisches Modell übergeführt. Dieses verfolgt neben der Vermittlung adäquater klavierpraktischer Kompetenzen eine ganzheitliche künstlerisch-musikpädagogische Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden.

1. Struktureller und inhaltlicher Referenzrahmen

Die Umsetzung des in diesem Beitrag überblicksmäßig diskutierten Modells bzw. die Vermittlung der eingangs beschriebenen künstlerisch-praktischen Fähigkeiten und Kompetenzen erfolgt an der Universität Mozarteum am Department Musikerziehung Innsbruck im Rahmen der Lehrveranstaltung Klavierpraktikum (Künstlerischer Einzelunterricht, einstündig im 1. und 2. Studiensemester), curricular eingebettet als Teil des Pflichtmoduls „Künstle-

risch-praktisches Fach Klavier“ des Bachelorstudiums Musikerziehung (Mitteilungsblatt Nr. 57/2017).

Im Zuge des Bologna-Prozesses und aufgrund der umfassenden Bildungsreformen in Österreich im Bereich der LehrerInnenausbildung durch die PädagogInnenbildung Neu (BGBl. I Nr.124/2013) befindet sich auch die Ausbildung von Musiklehrkräften in einem grundlegenden inhaltlichen und curricularen Entwicklungs- und Neuausrichtungsprozess. Dieser hat insbesondere zu einer stärkeren Gewichtung und Vernetzung bildungswissenschaftlicher und schulpraktischer bzw. fachdidaktischer Inhalte geführt. In diesem Zusammenhang bildet das Klavierpraktikum in mehrfacher Weise ein Feld der Verdichtung curricularer Inhalte und Ziele:

- *Klavierpraktikum als Basis* für die *Entfaltung einer musikpädagogischen Persönlichkeit*
  Mit dem zentralen selbst am Klavier begleiteten Singen werden insbesondere auch basale Grundlagen für die Entwicklung einer musikpädagogischen Persönlichkeit geschaffen.
- *Klavierpraktikum als inhaltlich-methodische Plattform (Referenz-/Bezugspunkt) klavierbezogener Lehrveranstaltungen*
  Auf instrumentalbezogener Ebene nimmt das Klavierpraktikum, gewissermaßen als kleinster gemeinsamer Nenner, eine inhaltlich-methodische Verknüpfungs- und Vernetzungsfunktion innerhalb der unterschiedlichen klavierbezogenen Lehrveranstaltungsformate, wie Hauptfach Klavier, Pflichtfach Klavier und Hauptfach Jazz/Pop Klavier ein.
- *Klavierpraktikum als inhaltlich-methodisches Anwendungs- und Verdichtungsfeld musiktheoriebezogener Lehrveranstaltungen*
  Ebenso kommt dem Klavierpraktikum in der konkreten Anwendung und Implementierung dieser Lehrveranstaltungsbereiche in geradezu symbiotischer Weise eine inhaltlich-methodische Verbindungs- und Vernetzungsfunktion innerhalb der unterschiedlichen theoriebezogenen Lehrveranstaltungsformate, wie z.B. Tonsatz, Gehörbildung, Grundlagen des Arrangierens zu.
- *Klavierpraktikum als Anwendungs- und Vermittlungsfeld* für den *berufsfeldbezogenen Einsatz technischer und elektronischer Hilfsmittel*
  Die methodisch induzierte durchgängige Anwendung technischer bzw. elektronischer Hilfsmittel (z.B. Computer, Notationsprogramme, Verstärker-Anlage) im Unterricht und zur Vorbereitung bzw. Durchführung eines öffentlichen Konzerts dient zudem der niederschwelligen, lernseitigen Aneignung dieser berufsfeldrelevanten Fertigkeiten.

Als maßgebliche unterrichtliche Bedingungsfaktoren sind dabei normativ unterschiedliche Anforderungen im Hauptfach Klavier, Pflichtfach Klavier und

Hauptfach Jazz/Pop Klavier sowie heterogene musikalische bzw. spieltechnische Vorkenntnisse und Veranlagungen der Studierenden auszumachen (vgl. Steiner, 2012, S. 181f.). Dementsprechend ist die hinreichende studierendenseitige Aneignung berufsfeldbezogener künstlerisch-praktischer Kompetenzen über die bereits angesprochene klavierbezogene inhaltlich-methodische Verbindungs- und Vernetzungsfunktion hinaus gerade angesichts der Begrenztheit entsprechender Studienanteile (s.o.) als besondere Herausforderung zu sehen. Ebenfalls sollte im Sinne einer ganzheitlichen Betrachtung auch die lehrveranstaltungsbezogene Workload-Thematik mitbedacht werden.

2. Theoretische Fundierung und handlungsleitende Konzeption

Basierend auf dieser Bestandsaufnahme werden in einem ersten Schritt zentrale Handlungsfelder des Grundlagenmodells definiert und erläutert sowie entsprechende unterrichtliche Handlungsparameter aufgezeigt.

Selbstbegleitetes Singen als inhaltlich-methodischer Ausgangspunkt
Die inhaltlichen Eckpunkte des hier vorgestellten Modells leiten sich direkt aus der berufsfeldinduzierten Fokussierung auf das selbstbegleitete Singen ab. Ausgehend vom anfänglich bewussten Ausschluss jeglichen Notenmaterials bei der Erarbeitung der Lieder im Hinblick auf die Entwicklung auditiver und theoretischer Kompetenzen bis hin zur Erörterung spieltechnischer sowie künstlerisch-performativer Aspekte werden die zentralen Lernbereiche des Schulpraktischen Klavierspiels umsetzungsstrategisch im Sinne des Ausbildungsziel zusammengeführt.

Die Aneignung von Popularmusik als modellbegründender Faktor
Popularmusikalische Literatur, zumal schulrelevant, erweist sich bei der praktischen Umsetzung als inhaltlich-methodisch in besonderem Maße geeignet. Übersichtliche musikalische Strukturen (Strophenlieder, einprägsame Melodien, meist einfache Harmonik), Notation mittels Akkordsymbolen sowie improvisatorische Bestandteile schaffen eine idealtypische Lernumgebung, um auditives und strukturelles Erfassen und Umsetzen, aber auch Phrasierung und Anschlag bzw. Spieltechnik[6] schnell und nachhaltig vermitteln zu können.

6 Der Begriff Spieltechnik schließt in diesem Kontext in ganzheitlicher Weise auch traditionelle, bislang dem künstlerischen Klavierunterricht zugeordnete technisch-pianistische Fertigkeiten mit ein.

Notenbasierte Aneignung traditioneller Klavierliteratur als modellergänzender Faktor

Die im Zuge der Umsetzung des selbstbegleitenden Singens bzw. der Aneignung von Popularmusik zur Anwendung kommenden speziellen inhaltlich-methodischen Lern-/Lehrstrategien werden zusätzlich anhand traditioneller Klavierliteratur auch unter dem Blickwinkel der Stilvielfalt in einem ganzheitlichen Sinne kontextualisiert und vertieft, wobei die Vermittlung des Notenlesens unter spezifischen methodisch-didaktischen Gesichtspunkten erfolgt.

Zusammengefasst liegen die methodischen Handlungsfelder grundsätzlich in folgenden Bereichen:

- *Aufbau und Entwicklung einer entsprechenden Spieltechnik (v.a. bei Klavier Nebenfach)*
- *Erweiterung und Vertiefung auditiver Kompetenzen im theoretisch-musikalischen Kontext*
- *Vermittlung eines notenbasierten Theorieverständnisses im auditiven Kontext*

Die methodisch-konzeptionelle Struktur des diskutierten Modells orientiert sich maßgeblich an den nachfolgenden Konzepten:

- *„zyklische Lernzugänge" (Whitehead, 2012)*:
  Geistige Entwicklung findet grundsätzlich in verschachtelten, ständig variierenden Zyklen statt, die sich im Lernprozess Zelleinheiten gleich zu organischen Strukturen verbinden. Dabei steht die aktive Nutzbarmachung von nachhaltig gelehrten Prinzipien im Vordergrund (vgl. Whitehead, 2012, S. 75).
- *„passive vs. fundamentale Ideen" (Bruner, 1980):*
  Ausgehend von der These, dass „die Grundlagen eines jeden Faches jedem Menschen in jedem Alter in irgendeiner Form beigebracht werden [können]" (Bruner, 1980, S. 26), tritt Bruner anhand der Gegenüberstellung von passiven und fundamentalen Ideen vehement dafür ein, dass basale Ideen nicht nur frühzeitig erlernt, sondern, um in komplexen Formen angewandt zu werden, auch nachhaltig und fortdauernd vertieft werden sollen.
- *„The Magical Number Seven, Plus or Minus Two" (Miller, 1956):*
  Miller beschreibt den Umstand, dass die Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses im Hinblick auf die Anzahl gleichzeitig wahrnehmbarer Sinneinheiten grundsätzlich genetisch festgelegt und nicht durch Lernprozesse erweiterbar ist, was in der Gestaltung von Vermittlungs- bzw. Aneignungsprozessen entsprechend zu berücksichtigen ist.

Abgeleitet von diesen methodisch-konzeptionellen Postulaten wird im Folgenden ein auf verdichteten Lernfeldkomplexen basierendes zyklisches Variations-

modell zur Umsetzung künstlerisch-praktischer Lehr- und Lernziele im Klavierpraktikum konstituiert und in seinen Teilaspekten beschrieben.

3. Verdichtete Lernfeldkomplexe

Instrumentale Lernprozesse orientieren sich am Gegenstand der Vermittlung und setzen daher lehrseitig eine genaue Kenntnis der entsprechenden Unterrichtsinhalte voraus. Es gilt, wirkungsmächtige Parameter auszumachen und daraus abgeleitet modellhafte Lernfelder zu definieren, auf die sich das unterrichtliche Handeln inhaltlich-methodisch ausrichtet. In Walter Bialeks „Schulpraktisches Klavierspiel" (Bialek, 2012) werden basierend auf einer Erhebung an drei schulmusikalischen Ausbildungsstätten Lernfelder bzw. Inhalte angegeben[7], nachfolgend abgestuft nach Häufigkeit der Nennung:

- Liedbegleitung, Transponieren, Prima-vista-Spiel, Improvisation, Generalbassspiel, Jazzpiano/Voicings, Rhythmus- und Begleitpattern
- Partiturspiel, Spielen nach Akkordsymbolen, Kadenzspiel, Modulation
- Spielen in alten Schlüsseln, Pop-/Rocktitel mit eigenem Gesang, Blues-Schema, Licks
- eigene Liedbegleitung entwickeln, typische Bassverbindungen (vgl. Bialek, 2012, S. 63–68)

In dieser Darstellung sind Gehörbildung und Musiklehre nicht als Lernfelder ausgewiesen, während im instrumental- bzw. klavierdidaktischen Diskurs gerade die Forderung nach einer methodisch-systematischen Implementierung musiktheoretischer und auditiver Kompetenzen (vgl. Gellrich, 1993, S. 444–450) bereits seit längerem im Raum steht. Auch ist z.B. von Rhythmuspattern anstelle der inhaltlich-methodisch umfassenderen Rhythmusschulung die Rede. Schulpraktisches Klavierspiel kann demgemäß auch als inhaltlich-methodisch abgeschlossener – zunehmend etablierter – Fachbereich gesehen werden, dessen Professionalisierung sich auf eine traditionelle pianistische Ausbildung bzw. einer im künstlerischen Klavierunterricht erlernten Spieltechnik einschließlich Literatur- und Stilkunde stützt sowie profunde Kenntnisse und Fertigkeiten in den Teildisziplinen Harmonielehre und Gehörbildung voraussetzt (vgl. Bialek, 2012, S. 20f.). Eine methodisch fundierte instrumentaldidaktische Konzeption[8] zu Unterrichtszielen oder Lernfeldern in der kla-

7 Bialek verwendet in diesem Kontext den Begriff Didaktik als kategoriale Zuordnung.

8 In der Instrumentaldidaktik werden insbesondere in Bezug auf die Lernfeldthematik generelle Normen formuliert, die instrumenten- und stilunabhängig auf allgemeinen pädagogischen bzw. didaktischen Prinzipien beruhen.

Abbildung 1: Instrumentalspiel als zentraler Lernbereich und assoziierte Lernfelder (Busch & Metzger, 2016, S. 233)

vierpraktischen Betrachtung scheint nicht greifbar. Andererseits sind dem Klavierpraktischen zugeordnete Lernfelder wie Blattspiel oder Improvisation in der instrumentaldidaktischen Betrachtung inhaltlich-methodisch sehr wohl berücksichtigt, wie z.B. die von Busch und Metzger (Busch & Metzger, 2016, S. 233) unter Verweis auf Ernst erstellte Strukturierung des zentralen Lernbereichs im Instrumentalspiel in Abbildung 1 illustriert.

Angesichts der hier aufgezeigten inhaltlichen wie strukturellen Inkohärenzen sollte diese traditionelle aus aktueller Sicht verengte didaktisch-methodische Deutung Schulpraktischen Klavierspiels nicht weiter aufrechterhalten werden. Vielmehr scheint es notwendig, die Vermittlung spezifisch schulpraktischer Kompetenzen am Klavier methodisch konzeptionell im Kontext und in Erweiterung allgemeiner instrumentaldidaktischer sowie klaviermethodischer Grundsätze neu zu denken.[9]

Ausgehend von bereits vorliegenden instrumentaldidaktischen Konzeptionen sowie systematischen Entwürfen zu Unterrichtszielen, Lern- oder Handlungsfeldern (z.B. Röbke, 2000; Mahlert, 2011; Ernst, 2012; Busch & Metzger, 2016) könnte eine methodisch-didaktische Aufbereitung und Strukturierung

9 Von der Idee handelt es sich hierbei strukturell um denselben Grundgedanken wie in Hartmut von Hentigs Buch „Die Schule neu denken“ (Hentig, 2003).

Abbildung 2: Schulpraktisches Klavierspiel als zentraler Lernbereich und assoziierte Lernfelder (vgl. Busch & Metzger, 2016, S. 233; Bialek, 2012, S. 20f.)

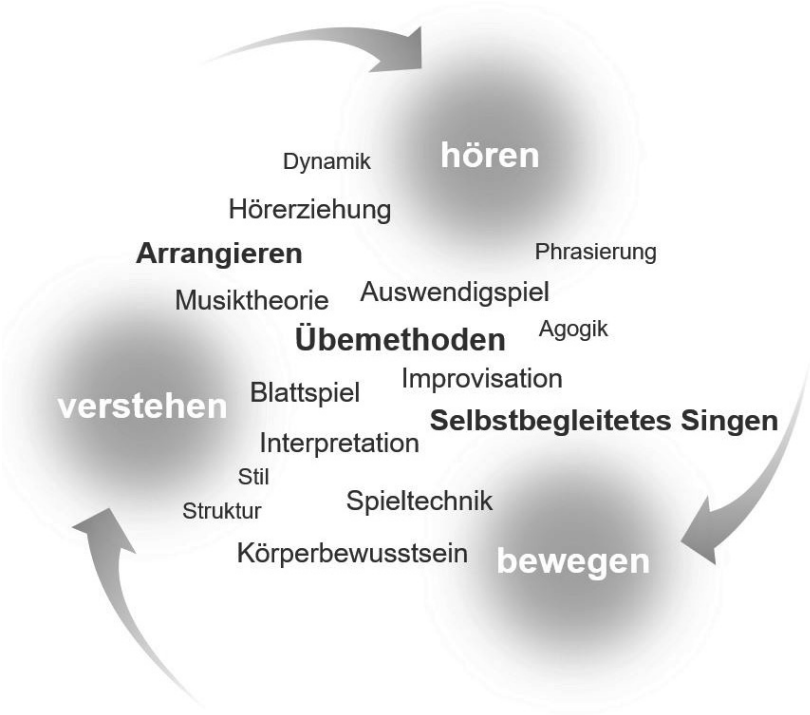
des Schulpraktischen Klavierspiels (Gegenstand der Vermittlung) annäherungsweise wie in Abbildung 2 dargestellt, aussehen.

Es zeigt sich, dass der institutionell klaren Abgrenzung schulpraktischen und traditionellen Klavierspiels bzw. Instrumentalspiels ganzheitlich betrachtet eine überwiegende Übereinstimmung des Gegenstands der Vermittlung gegenübersteht. Um den zentralen Lernbereich des Schulpraktischen Klavierspiels umfassend zu definieren, ist lediglich die geringfügige Ergänzung einiger weniger Lernfelder erforderlich. Dennoch bleibt aufgrund der inhaltlichen und strukturellen Heterogenität[10] der hier identifizierten Lernfelder eine handlungsleitende bzw. didaktische Nutzbarmachung noch im Unklaren. Auch scheint das Bestreben, die Vielfalt der Lernfelder bzw. Teilfähigkeiten (vgl. Mahlert, 2011, S. 12) möglichst in ihrer Gesamtheit adäquat im instrumen-

10 Z.B. der Begriff *Gehörbildung* bezeichnet üblicherweise die einschlägige Lehrveranstaltung, bezieht sich aber in diesem Zusammenhang auch auf den auditiven Anteil am instrumentalen Lernen. Üben bezieht sich im Gegensatz dazu auf die Gestaltung bzw. Umsetzung dieser auditiven Lernprozesse. Wissen (Instrumentenkunde, Kulturgeschichte) wird zudem neben Fertigkeiten (Spieltechnik, Blattspiel) gestellt, ohne dabei methodisch handlungsleitende Konzeptionen erkennen zu lassen.

talen Vermittlungsprozess darzustellen, zumindest im Rahmen bestehender Unterrichts- und Übekapazitäten kaum bewältigbar. Andererseits, vom konkreten Lernprozess ausgehend, „lässt sich das Üben als ein modellhafter Vorgang von Bildung betrachten und kann als ein Schlüsselbegriff zum Verständnis musikalischer Bildung gelten“ (Mahlert, 2011, S. 14f.). Mit Blick auf den Gegenstand der Vermittlung muss demzufolge nach Wegen gesucht werden, diese kumulativ-additive Unübersichtlichkeit der Gesamtheit aller assoziierten Lernfelder in eine kohärente, den gesamten Lernbereich abbildende, Struktur zu überführen. In einem ersten Schritt werden daher, Millers „The Magical Number Seven, Plus or Minus Two“ (Miller, 1956) folgend, die relevanten Lernfelder in Abb. 3 auf drei basal *verdichtete Lernfeldkomplexe* (hören, bewegen, verstehen) konzentriert.

Abbildung 3: Verdichtete Lernfeldkomplexe



hören (h)
Erweiterung und Vertiefung auditiver Kompetenzen (theoretischer/musikalischer Kontext)

bewegen (b)
Aufbau und Entwicklung einer entsprechenden Spieltechnik (v.a. bei Klavier Nebenfach)

verstehen (v)
Vermittlung eines notenbasierten Theorieverständnisses im auditiven Kontext

Diese verdichteten Lernfeldkomplexe repräsentieren den Kern des Vermittlungsgegenstands im Hinblick auf die klavierpraktischen Ausbildungsziele, wobei unterschiedliche Voraussetzungen als wesentliche unterrichtliche Bedingungsfaktoren berücksichtigt sind. Um mit Gruschka die „Getrenntheit des zu Vermittelnden von dem mit ihm Vermittelten" (Gruschka, 2011, S. 121) zu überwinden, wird das Objekt (Schulpraktisches Klavierspiel) in einen didaktisch aufbereiteten Unterrichtsgegenstand (verdichtete Lernfeldkomplexe) überführt. Dabei wird davon ausgegangen, dass Lernprozesse am Klavier im Kern aus repetitiven Spielvorgängen in sich beständig verändernden Konstellationen bestehen und in diesem „wiederholenden Üben immer neue Verknüpfungen von Wahrnehmungsinhalten erfolgen können" (Mahlert, 2006, S. 28). Es gilt, neu hinzukommende bzw. in den herkömmlichen Lernfeldern abgebildete Lerninhalte nachhaltig in die bestehenden Lernfeldkomplexe zu implementieren. Im Folgenden werden, ausgehend vom hinreichend definierten Unterrichtsgegenstand nun die darin stattfindenden Lern- bzw. Aneignungsprozesse genauer beschrieben.

4. Zyklisches Variationsmodell im Klavierpraktikum

Im Zentrum des hier in Abbildung 4 dargestellten Modells stehen innovative Lern- und Lehrstrategien in Form von zyklisch variierten Lernprozessen. Dabei werden, basierend auf Bruners Konzept der *Fundamentalen Ideen* anhand der drei Lernfeldkomplexe grundlegende Prinzipien des Lerngegenstands (Klavierpraktikum) definiert und mittels zyklisch variierter Lernprozesse (vgl. Whitehead, 2012, S. 75) laufend erweitert, indem „man lernt, sie in immer komplexeren Formen zu gebrauchen" (Bruner, 1980, S. 26).

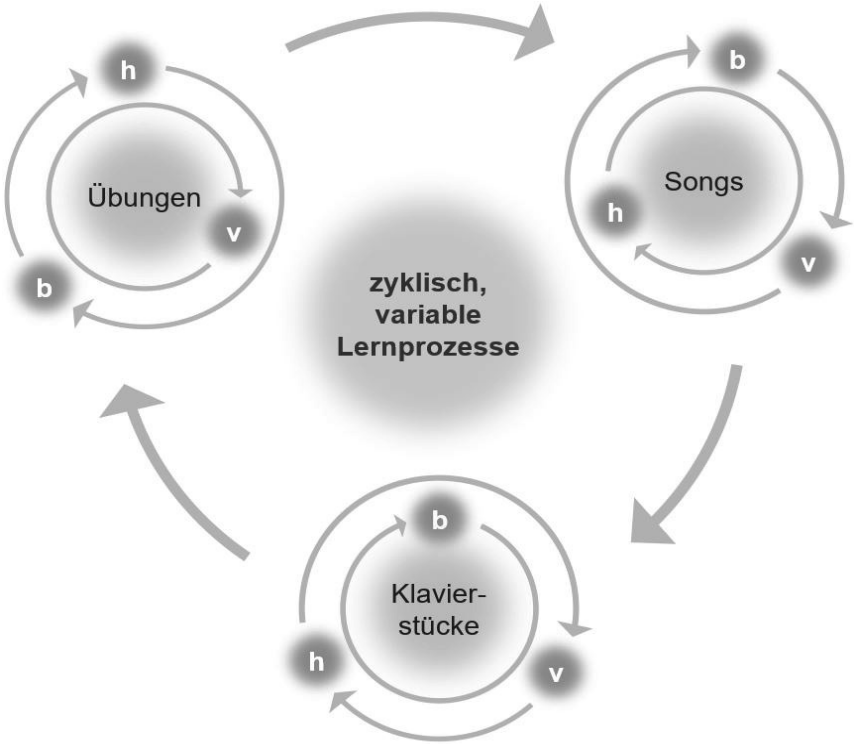


Abbildung 4: Zyklisches Variationsmodell zum Lernprozess/Üben im Klavierpraktikum

Die praktische Umsetzung erfolgt anhand spezieller *Übungen*, des schulpraktisch relevanten Liedmaterials (*Songs*) sowie mittels ausgewählter *Klavierstücke* (Erarbeitung nach Noten). Im Zentrum des Unterrichts steht die individuell orientierte durchgängige Vernetzung aller Übe- und Lernfelder, wobei sämtliche Spiel- und Übeprozesse grundsätzlich ohne Noten ausgeführt werden. Fokussiert auf die drei Lernfeldkomplexe *hören*, *bewegen*, *verstehen* werden spieltechnische Fertigkeiten im Kontext mit auditiven und theoretischen Kompetenzen sowie unter Berücksichtigung heterogener musikalischer Voraussetzungen und Veranlagungen der Studierenden ganzheitlich nach künstlerischen, ästhetischen und pianistischen Kriterien definiert, erweitert und entwickelt. In Abbildung 5 ist der inhaltliche Referenzrahmen im Klavierpraktikum in einem frühen Lernstadium abgebildet.

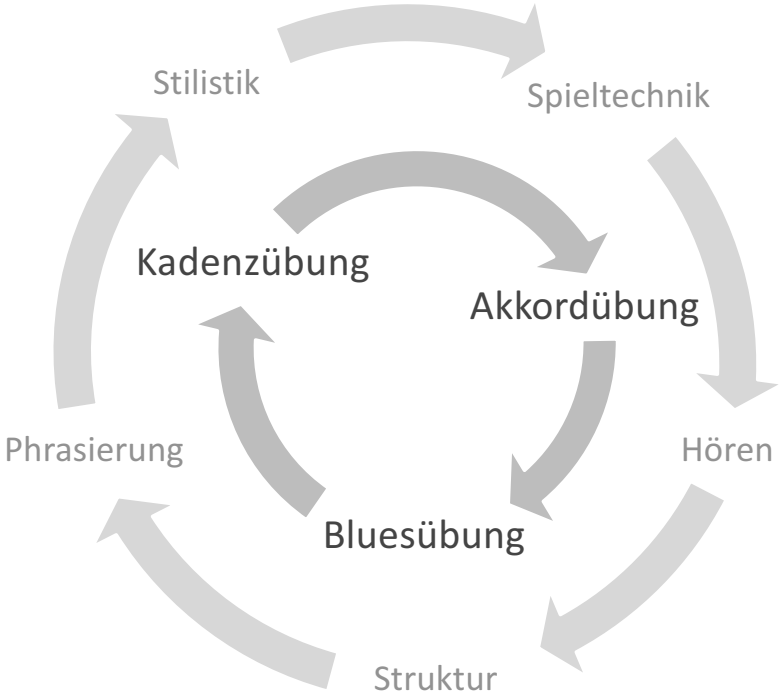


Abbildung 5: Inhaltlicher Referenzrahmen – Entfaltungsniveau I

Zur Bewusstmachung und Vertiefung basaler auditiver, musiktheoretischer und spieltechnischer Fertigkeiten werden drei speziell konzipierte Kernübungen (Kadenzübung, Akkordübung, Bluesübung) unter Berücksichtigung persönlichkeitsorientierter, schüler/innenseitiger Parameter erarbeitet und gefestigt, wobei besondere Aufmerksamkeit auf musikalische Strukturierung und Phrasierung gelegt wird. Sobald deren Ausführung in jeder beliebigen Tonart entsprechend souverän gelingt, werden diese beiseitegelegt und allenfalls zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufgegriffen.

Parallel dazu wird die auditive Aneignung eines selbstgewählten Liedes bereits im Hinblick auf das selbstbegleitete Singen initiiert und unter Berücksichtigung stilistischer Fragestellungen methodisch erläutert, wobei die Hinführung zum selbstbegleiteten Singen bzw. die Bewältigung daraus resultierender koordinativer Anforderungen methodisch von Beginn an im Vordergrund steht. Im Zuge der Erarbeitung des mehrheitlich aus dem Bereich der Popularmusik stammenden Liedmaterials werden gezielt analytisch bzw. musiktheoretisch reflektierte Hörstrategien entwickelt. Ebenso wird besondere

Aufmerksamkeit auf Anschlag, Phrasierung, aber auch Körpergefühl und Konzentrationsfähigkeit gelegt.

Darüber hinaus werden anhand des zu konzipierenden Klaviersatzes grundlegende Aspekte des Arrangierens erörtert sowie die Verwendung von Notenprogrammen auch im Hinblick auf schulpraktische Anwendungsmöglichkeiten angeregt und gefördert.[11] Die Erarbeitung ausgesuchter notentextbasierter Klavierstücke, gestützt auf strukturelle, spieltechnische und lerntheoretische Analyse vervollständigt das inhaltlich-methodische Spektrum. Als Abschluss und Höhepunkt der Lehrveranstaltung sind obligate semestrale öffentliche Auftritte[12] vorgesehen, die den Studierenden eine frühe selbstreflexive Standortbestimmung hinsichtlich des zentralen Ausbildungsziels, der hinreichenden Kompetenz im selbst begleiteten Singen am Klavier, ermöglichen. In Abbildung 6 (siehe S. 40) ist der inhaltliche Referenzrahmen im Klavierpraktikum in einem fortgeschrittenen Lernstadium dargestellt.

Sämtliche Einzelprozesse und Fertigkeiten des Schulpraktischen Klavierspiels einschließlich des selbst begleiteten Singens werden beim konkreten Musizieren auditiv integriert, laufend adaptiert und gegebenenfalls korrigiert. Qualitäts- und prozessbestimmend sind hierbei individuelle, lernseitige Faktoren, die über das durchgängige Aufzeigen von Querverbindungen bzw. multiple Transfers zwischen allen Lernbereichen (Übungen, Lieder, Klavierstücke) identifiziert, verinnerlicht und weiterentwickelt werden. Die sich dabei vermittelnden Übe- und Lernprinzipien begründen ein musikalisch-didaktisches Selbstverständnis, das weit über den Bereich Schulpraktisches Klavierspiel hinausreicht. Damit ist der unterrichtliche Handlungsrahmen für eine künstlerisch-praktische Entwicklung mittels zyklisch variierter Lernprozesse bzw. Anwendung nachhaltig gelernter Prinzipien (vgl. Whitehead, 2012, S. 75) umrissen.

---

11 Es zeigt sich, dass Studierende im Zuge der Erstellung erster einfacher Arrangements wesentliche Grundbegriffe einschlägiger Notenprogramme mühelos erlernen bzw. bald motivationsgeleitet größere Herausforderungen suchen, was mittlerweile durch eine Vielzahl anspruchsvoller Arrangements in den unterschiedlichsten Besetzungen dokumentiert ist.

12 Die im Department Musikpädagogik Innsbruck der Universität Mozarteum Salzburg seit 2006 neu eingeführten Semesterabschlusskonzerte „voice & piano“, auch als gestaltete Lernumgebung und Erfahrung für die Studierenden konzipiert, strahlen mittlerweile in mehrfacher Hinsicht über die Lehrveranstaltung hinaus: Das vielfältige Mitwirken vieler auch nicht an der Lehrveranstaltung teilnehmender Studierender, sowie ein reger fachlich-kollegialer Austausch sind inzwischen selbstverständlich geworden und machen diese Konzerte zu einem Fixpunkt im Veranstaltungskalender.

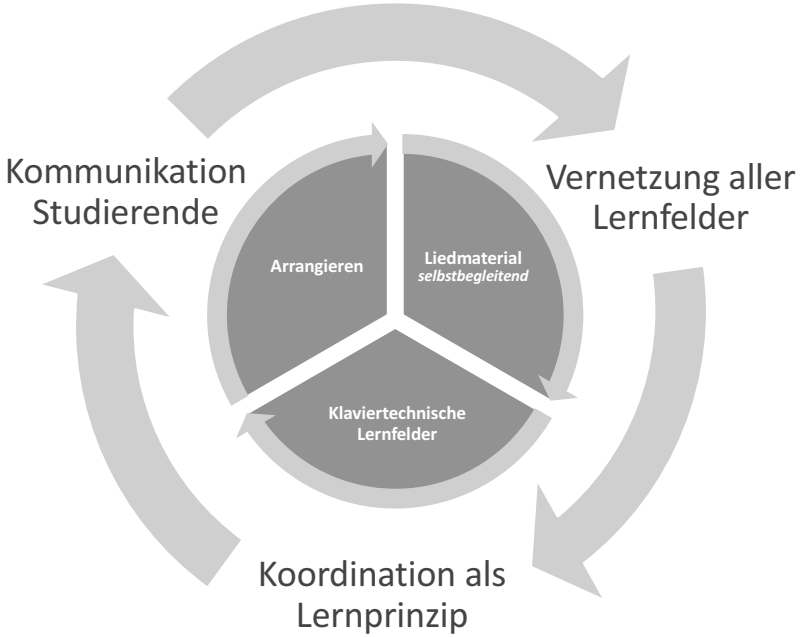


Abbildung 6: Inhaltlicher Referenzrahmen – Entfaltungsniveau II

Am Beispiel der in Abbildung 7 dargestellten Kadenzübung (eine der drei Kernübungen) werden Lern- und Lehrstrategien bzw. methodisch-konzeptionelle Grundzüge des Modells konkret veranschaulicht.

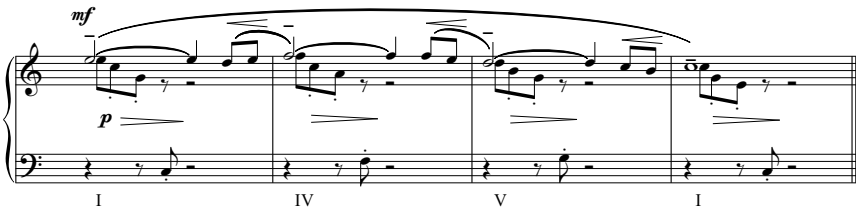


Abbildung 7: Kadenzübung

Diese viertaktige Übung besteht aus einer einfachen Melodie mit Begleitung in Form von Dreiklangszerlegungen, wobei, ähnlich dem Generalbass, Melodie und Begleitung der rechten Hand zugeordnet sind, während die linke lediglich den zugehörigen Basston auszuführen hat.[13] Die methodische Besonderheit dieser Übungsanordnung besteht darin, dass ergänzend zur Erarbeitung der richtigen Töne in den jeweiligen Tonarten die Aufmerksamkeit von Beginn an grundsätzlich auf Gestaltung, Phrasierung sowie insbesondere Differenzierung von Melodie und Begleitung gelegt wird. Dabei werden neben theoretisch-strukturellen Inhalten (*verstehen*) durchgängig pianistische bzw. spieltechnische (*bewegen*) sowie auditive Aspekte (*hören*) erörtert, mittels *zyklisch variierter Lernprozesse* vertieft und zu einem modellhaften, die drei *Lernfeldkomplexe* ganzheitlich umfassenden Verständnis, gleichsam als Nukleus (*fundamentale Ideen*) für weitere Aneignungsprozesse, auch in anderen Lernbereichen verdichtet.

5. Curriculare Einbettung und fachliche Vernetzung

Im Unterschied zu den künstlerischen Fächern ist das formale klavierpraktische Studienangebot im Lehramtsstudium meist auf wenige Semester beschränkt. Da Aufbau und Entwicklung instrumentaler bzw. künstlerisch-praktischer Kompetenzen jedoch längerfristige Lern- bzw. Aneignungsphasen erfordern, sollten für das Klavierpraktikum relevante Teil- bzw. Lernbereiche im gesamtcurricularen Kontext stärker aufeinander abgestimmt und vernetzt werden. Damit würden in synergetischer Weise nachhaltige Lernphasen über Lehrveranstaltungsgrenzen hinweg ermöglicht sowie eine weitergehende Stärkung und Vertiefung künstlerisch-praktischer Kompetenzen vorangetrieben.

Basierend auf den hier beschriebenen inhaltlich-methodischen Zusammenhängen und Überschneidungen werden in Abbildung 8 curriculare Entfaltungs- und Entwicklungsperspektiven aufgezeigt bzw. schematisch dargestellt.[14]

---

13 Eine gut klingende Begleitung zeichnet sich dadurch aus, dass sie möglichst nahe unterhalb der Melodie, jedenfalls nicht in zu tiefer Lage angeordnet ist. Diese spieltechnische Konstellation findet sich durchgängig in der klassischen und romantischen Klavierliteratur (z.B. Schumann: Album für die Jugend op. 68, Nr. 15, 19, 21, 26; Chopin: Etüden op. 10, Nr. 2, 3; Beethoven: Sonate C-Moll op. 13, 2. Satz: Adagio cantabile; Schubert: Impromptu Ges-Dur D 899).

14 Die vorliegende Darstellung bezieht sich auf das 2016 in Kraft getretene Bachelorstudium Musikerziehung für das Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund LehrerInnenbildung West, in dem einige Grundzüge dieses Modells bereits umgesetzt sind.

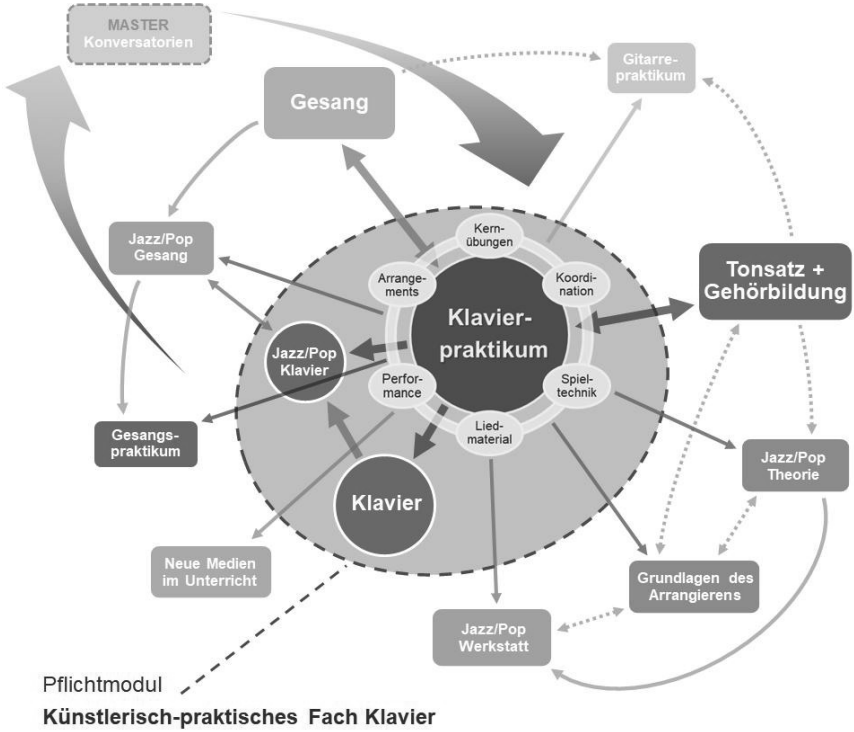


Abbildung 8: Curriculares Entfaltungs- und Entwicklungsnetz

Im Klavierpraktikum als einführender Lehrveranstaltung im ersten Semester sind von Beginn an basale schulpraktisch relevante Kompetenzen inhaltlich-methodisch mit den dafür erforderlichen Teilfähigkeiten (v.a. Gehörbildung, Musiktheorie, Klavierspiel und Gesang) in besonderer Weise vernetzt. Daraus abgeleitet lässt sich über die zeitliche Abfolge bzw. inhaltliche Abstimmung der einzelnen Fachbereiche ein Lehrveranstaltungsgrenzen überwindender konsistenterer Auf- bzw. Ausbau künstlerisch-praktischer Kompetenzen erreichen.[15] Dementsprechend ist der inhaltlich-methodische Austausch überlappender Fachbereiche, wie z.B. Gesang, Tonsatz einschließlich Gehörbildung, Neue Me-

15 Z.B. wird in Innsbruck das *Künstlerische Fach Klavier* (Nebenfach) i.d.R. erst nach Absolvierung der beiden Semester Klavierpraktikum besucht. Die Studierenden können sich somit auf jeweils eine klavierbezogene Lehrveranstaltung konzentrieren, wobei in der klavierpraktischen Vermittlung auf den weiteren Klavierunterricht vorbereitende Kompetenzen und Fertigkeiten grundsätzlich inhaltlich-methodisch implementiert sind. Somit umfasst die klavierbezogene Ausbildung innerhalb des Studiums bei 6 Semestern Klavierunterricht dennoch 8 Semester.

dien (insbesondere Hardware wie Software) anzustreben bzw. curricular entsprechend vorzusehen, wobei die schulpraktische Vernetzung mit anderen künstlerisch-praktischen Bereichen zusätzlich in fachübergreifenden Präsentationen (kommissionelle Prüfungen, öffentliche Auftritte) im weiteren Verlauf des Studiums vertieft werden kann.

Als studienübergreifende Perspektive sind im Masterstudium Musikerziehung (Mitteilungsblatt Nr. 51/2016) sog. Konversatorien vorgesehen, die im Rahmen der jeweiligen Lehrveranstaltungen für BA-Studierende stattfinden und in denen im Praxisfeld Schule gemachte Erfahrungen bzw. daraus resultierende Fragestellungen in den Unterricht eingebracht werden.

Resümee und Ausblick

In dem im vorliegenden Beitrag diskutierten, auf verdichteten Lernfeldkomplexen und zyklisch-variablen Lernprozessen basierenden Modell wird die Vermittlung des Schulpraktischen Klavierspiels, ausgehend von einer genauen Analyse der Berufsfeldnotwendigkeiten und unter Berücksichtigung instrumentaldidaktischer bzw. allgemeiner Erkenntnisse des (musikalischen) Lernens systematisch dargestellt sowie im curricularen Kontext betrachtet.

Musikalisch-performative Kompetenzen in Form des anleitenden bzw. selbst begleiteten Singens am Klavier (oder an der Gitarre) sind als zentrale Bedingungsfaktoren für einen erfolgreichen Musikunterricht anzusehen. Aus der damit einhergehenden inhaltlichen Fokussierung auf das selbst begleitete Singen leiten sich abseits der berufsfeldbezogenen Relevanz innovative methodisch-konzeptionelle Impulse ab. So rücken in Anlehnung an Lernzugänge im Bereich der Popularmusik (Spiel nach Akkorden) musiktheoretische und auditive Aspekte in besonderer Weise ins Zentrum der Vermittlung. Darüber hinaus bildet sich darin ein basales berufsfeldbezogenes künstlerisch-praktisches Kompetenzprofil, ergänzt um Bereiche wie z.B. Arrangieren (im schulpraktischen Kontext) oder Computereinsatz, ab. Basierend auf diesen technischen, theoretischen, künstlerischen und in der Aufführungspraxis ästhetisch wirksamen Kompetenzen kann die künstlerische und berufsprofessionelle Persönlichkeit der Studierenden individuell zur Entfaltung kommen. Durch die laufende Vermittlung strukturbildender Übe- und Lernprinzipien wird ein an den Parametern Selbstsicherheit und Performance orientiertes musikalisch-didaktisches Selbstverständnis und ein künstlerisch-praktisches Selbstkonzept im Sinne einer authentischen Vorbildfunktion im Praxisfeld Schule grundgelegt.

Aus den hier beschriebenen klavierpraktischen Vermittlungskonzepten und der damit einhergehenden inhaltlichen und methodischen Durchdringung und Vernetzung mit anderen Fachbereichen ergeben sich weiterführen-

de Perspektiven für die künstlerisch-praktische Professionalisierung. Mit Blick auf die Notwendigkeit einer programmatisch-inhaltlichen wie curricular-konzeptionellen Aufwertung des Schulpraktischen Klavierspiels erscheint es angesichts der beschriebenen Anforderungen und Vermittlungsaspekte heute möglich, eine differenzierende Didaktik und Methodik der Klavierpraxis mit vielfältigen Perspektiven für die Unterrichtspraxis, Forschung sowie Ausbildung Lehrender zu begründen.

Literatur

Bialek, W. (2012). *Schulpraktisches Klavierspiel. Dissertation.* Augsburg: Wißner.

Bruner, J. S. (1980). *Der Prozeß der Erziehung.* Berlin: Berlin-Verlag & Düsseldorf: Schwann.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (11.07.2013). *Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 124. Bundesgesetz, mit dem das Hochschulgesetz 2005, das Universitätsgesetz 2002 und das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz geändert werden (Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen).*

Busch, B. & Metzger, B. (2016). Inhalte des Instrumentalunterrichts. In B. Busch, E. Altenmüller & M. Dartsch (Hrsg.), *Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf* (S. 232–254). Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

Ernst, A. (2012). *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht.* Mainz: Schott.

Gellrich, M. (1992). *Üben mit Lis(z)t. Wiederentdeckte Geheimnisse aus der Werkstatt der Klaviervirtuosen.* Frauenfeld: Waldgut.

Gellrich, M. (1993). Üben. In C. Richter (Hrsg.), *Band 2 Instrumental- und Vokalpädagogik 1: Grundlagen* (S. 444–450). Kassel: Bärenreiter.

Gruschka, A. (2011). *Didaktik: Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb.* Wetzlar: Büchse der Pandora.

Hentig, H. v. (2003). *Die Schule neu denken: Eine Übung in pädagogischer Vernunft.* Weinheim: Beltz.

Mahlert, U. (2006). Was ist Üben? Zur Klärung einer komplexen künstlerischen Praxis. In Ders. (Hrsg.), *Handbuch Üben. Grundlagen, Konzepte, Methoden* (S. 9–46). Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

Mahlert, U. (2011). *Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht.* Mainz: Schott.

Miller, G. A. (1956). The Magical Number Seven, Plus or Minus Two. *Psychological Review, 63*, 81–97. https://doi.org/10.1037/h0043158

Röbke, P. (2000). *Vom Handwerk zur Kunst. Didaktische Grundlagen des Instrumentalunterrichts.* Mainz: Schott.

Schratz, M., Agostini, E. & Risse, E. (2018). *Lernseits denken – erfolgreich unterrichten.* Hamburg: AOL.

Steiner, J. (2012). *Klavierpraxis im Musikunterricht. Analysen zum Musizieren in Schulklassen. Dissertation.* Augsburg: Wißner.

Universität Mozarteum Salzburg (28.06.2016). *Mitteilungsblatt 51. Stück: Curriculum für das Masterstudium Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung) gemeinsames Studium der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule – Edith Stein, der Pädagogischen Hochschule Tirol, der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg, der Universität Innsbruck und der Universität Mozarteum Salzburg (Standort Innsbruck).*

Universität Mozarteum Salzburg (29.06.2017). *Mitteilungsblatt 57. Stück: Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung) gemeinsames Studium der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule – Edith Stein, der Pädagogischen Hochschule Tirol, der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg, der Universität Innsbruck und der Universität Mozarteum Salzburg (Standort Innsbruck).*

Whitehead, A. N. (2012). *Die Ziele von Erziehung und Bildung.* Berlin: Suhrkamp.

Isabel Gabbe

„Alles ist erlaubt, nur nicht Alles spielen!“ – Gewinnbringender Einsatz von klassischen Stücken für das Schulpraktische Klavierspiel

Mit Klavierpraxis, Klavierpraktikum oder dem in Deutschland gebräuchlichen Schulpraktischen Klavierspiel wird in der Regel Liedbegleitung, Blattspiel, Improvisation, Generalbass, Begleitmuster- und Leadsheetspiel assoziiert. Die technischen Fertigkeiten des Klavierspiels, das Studium der Literatur und die Interpretation bis zum Vortrag werden jedoch curricular im klassischen Klavier-Nebenfach-Unterricht vorgesehen. Studierende halten das Fach Klavierpraxis für deutlich wichtiger als den Nebenfachunterricht. Es scheint, dass schulpraktische Kompetenzen an einem Repertoirestück nicht vermittelbar sind. Doch bin ich überzeugt: Die Erarbeitung einer Sonatine durch beispielsweise Reduktion, Variation, Improvisation und Transposition nach dem Motto „Alles ist erlaubt, nur nicht Alles spielen!“ bietet die Möglichkeit zu tieferem Verständnis der Komposition mit gleichzeitigen Gewinn an klavierpraktischen Fertigkeiten für den Schulalltag. Ganz nebenbei sind musikalisches Lernen und Effizienz im Üben garantiert.

Lassen Sie mich zunächst einmal zurückblicken auf die Jahre meiner Unterrichtstätigkeit an den Musikhochschulen Düsseldorf, Essen und Innsbruck: Wie lernen Studierende neue Repertoirestücke? Die allermeisten lesen Note für Note den Notentext: manchmal erst die rechte, dann die linke Hand, dann die Hände ganz langsam zusammen. Nur selten haben sie einen Blick für die vertikale Struktur! Dabei nehmen sie in erster Linie den melodischen Verlauf wahr und bleiben bei rhythmisch komplexeren Stellen oder koordinativen Herausforderungen schnell stecken. Ein Erkennen der Musik in ihrer Komplexität von Melodie, Harmonie, Rhythmus, Struktur und Ausdruck ist auf diese Art oftmals nicht möglich. Es werden lediglich Teilaspekte verstanden. Also frei nach dem Motto „Ich seh’ den Wald vor lauter Bäumen nicht“ könnte ich auch sagen: „Die Studierenden haben die Musik vor lauter Noten nicht gesehen“.

Beginnen möchte ich mit folgender Frage: „Wozu sollte denn das Nebenfach Klavier befähigen?“ Die verschiedenen Curricula und Prüfungsanforderungen sehen im Lehramtsstudium nach 4–6 Semestern einen Vortrag von ungefähr 4 Stücken aus unterschiedlichen Epochen vor. Im Instrumental- und

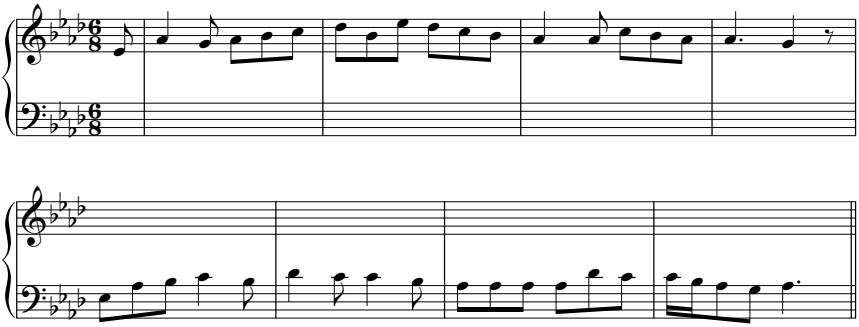
Gesangspädagogikstudium in Innsbruck werden neben dem Vortrag eines Klavierwerkes freier Wahl zwei begleitete Werke aus der Unterrichtsliteratur des Hauptinstruments, also beispielsweise die Begleitung eines Klarinettenstücks, verlangt. Den Prüfungsanforderungen nach zu urteilen, befähigt der Nebenfachunterricht also zu Vortrag, Interpretation und Begleitung.

Wie sieht aber die Realität von Gymnasiallehrerinnen und -lehrern in der Schule oder von Instrumentalpädagoginnen und -pädagogen in der Musikschule aus? Ein Beispiel: Der Musiklehrer am Gymnasium spielt dem Chor aus der Partitur vor. Anschließend begleitet er selbst singend die Kinder am Klavier, schaut währenddessen in die letzte Reihe und ruft Schüler zur Ordnung, ohne seinen musikalischen Fluss am Klavier zu unterbrechen. Ein anderes Mal hört er sich den von Schülern gewünschten Song im Internet raus und begleitet spontan die groovenden Kinder. Ein weiteres Beispiel: Die Klarinettenlehrerin begleitet ihren Schüler selber am Klavier, da der Korrepetitor keine Zeit hat und regt ihren Schüler an, über von ihr am Klavier gespielte Begleitmuster zu improvisieren. Sie spielt die ausnotierte Begleitung des Klarinettenstücks vom Blatt, weil sie keine Zeit zu üben hatte und ist in der Lage, den von Schülern mitgebrachten Song vom Leadsheet zu begleiten.

Sollte der Nebenfachunterricht also außer zu Vortrag und Interpretation von Klavierstücken unterschiedlicher Epochen nicht ebenso zu Instrumentalbegleitung, Improvisation, Blattspiel, Liedbegleitung und Leadsheetspiel befähigen? Bisher wird an der überwiegenden Zahl von Musikhochschulen der künstlerische Vortrag und die Interpretation im klassischen Klavierunterricht und die schulrelevanten Kompetenzen im Klavierpraktikum vermittelt. Die Kolleginnen und Kollegen glauben also nicht, dass es möglich ist, schulpraktische Fähigkeiten anhand eines Bach-Präludiums oder einer Sonatine zu vermitteln.

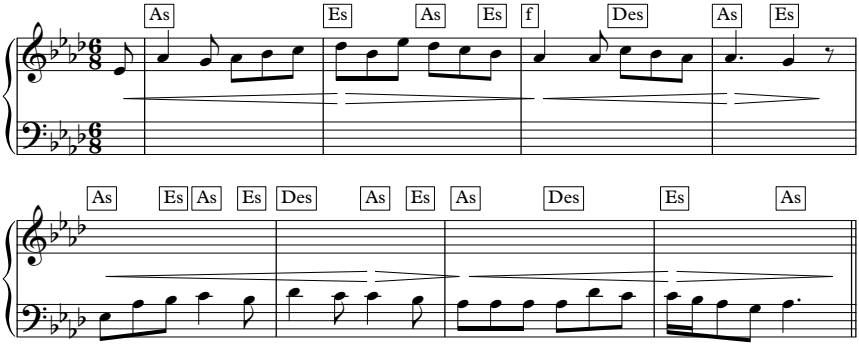
Als klassisch ausgebildete Pianistin und Dozentin im Fach Klavier war es mir ein Anliegen, die Inhalte beider Fächer abzugleichen und diese Schnittmenge am klassischen Repertoire zu vermitteln. Die Studierenden meiner Klavierklassen haben bei dem Experiment gerne mitgemacht. Dabei hatte ich das Ziel, sie für eine Prüfung fit zu machen und ihnen gleichzeitig Fertigkeiten für den Berufsalltag mitzugeben. Wir haben uns der Klavierliteratur von ganz unterschiedlichen Seiten genähert und sie zunächst soweit reduziert, bis nur noch das Skelett übrig war. Mal haben wir Ähnliches improvisiert, dann wieder Variationen erfunden, oftmals auch in eine andere Tonart transponiert. So entstand ein kreativer Lösungsraum um das Klavierstück herum, den wir Bereich für Bereich abgetastet haben, wie Martin Widmaier es in seinem Buch „Zur Systemdynamik des Übens“ schildert.

Am Beispiel von Felix Mendelssohns Duetto Op. 38 Nr. 6 sollen diese Reduktionen konkret veranschaulicht werden. Zunächst nähert man sich der Musik nur über die Melodie, in dem man sie auditiv durch Vorspiel und Nachspiel lernt und dabei mitsingt. Die innere Hörvorstellung wird somit gefördert:



Notenbeispiel 1: F. Mendelssohn Bartholdy, Duetto Op. 38 Nr. 6: Melodie

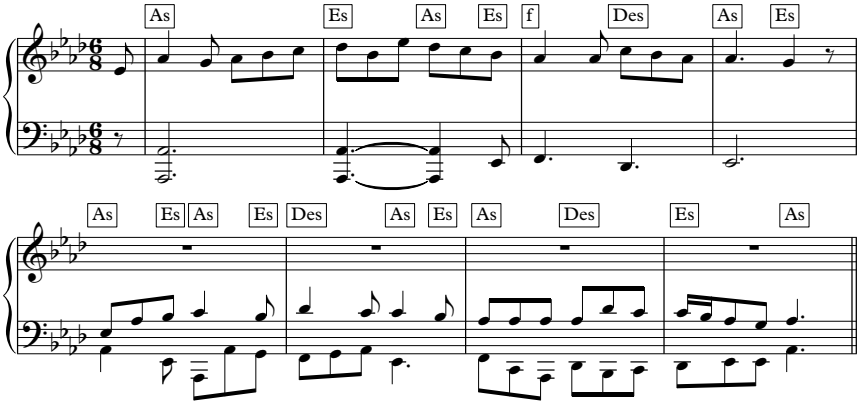
Im nächsten Schritt wird die Melodie auf einfache Weise harmonisiert:



Notenbeispiel 2: F. Mendelssohn Bartholdy, Duetto Op. 38 Nr. 6: Melodie und Harmonie

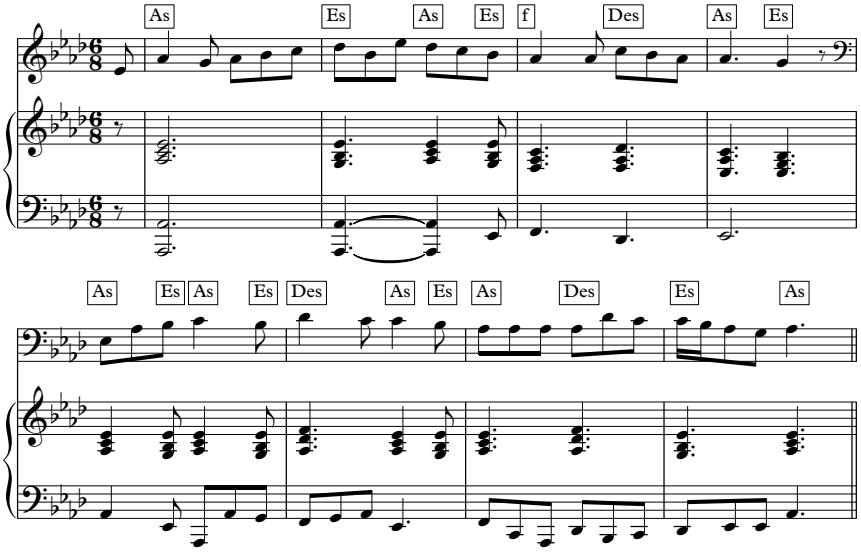
So entsteht ein Bewusstsein für den harmonischen Spannungsverlauf im Verhältnis zur Melodie. Dies wiederum begünstigt das Erspüren der Phrasierung und es entsteht wie von selbst eine dynamische Gestaltung hin zur Dominante auf der ersten Zählzeit in Takt zwei und zum Quartsext-Vorhalt in Takt vier.

Nun wird nur der Melodie- und Bassverlauf gespielt. Das innere Ohr ergänzt automatisch die Harmonien. Der Spielfluss bleibt erhalten und die Phrase kann musikalisch ausdrucksvoll gestaltet werden:



Notenbeispiel 3: F. Mendelssohn Bartholdy, Duetto Op. 38 Nr. 6: Melodie und Bass

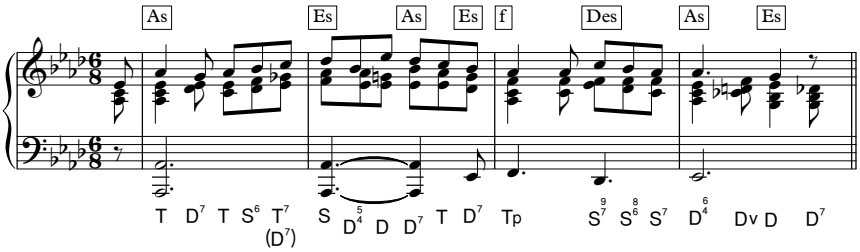
Dann steigert man die Schwierigkeitsstufe: der Bass wird in der linken Hand, die vereinfachte Harmoniestruktur in der rechten Hand gespielt und die Melodie wird dazu gesungen:



Notenbeispiel 4: F. Mendelssohn Bartholdy, Duetto Op. 38 Nr. 6: Bass, Harmonien und Singen

Obwohl die Hände in dieser Reduktion nur zwei Teilaspekte der Musik, den Bass und die Harmonien spielen, wirkt die Musik durch die hinzugefügte gesungene Melodie vollständiger auf das Ohr. Die Melodie wird mitsamt ihrem Spannungsverlauf durch das Singen körperlich spürbar. Die musikalischen Funktionen wie Bass, Harmonik und Melodie sind auf diese Weise getrennt und vereint zugleich. Außerdem wird das selbst begleitete Singen geübt, das später im schulischen Kontext oft gebraucht wird.

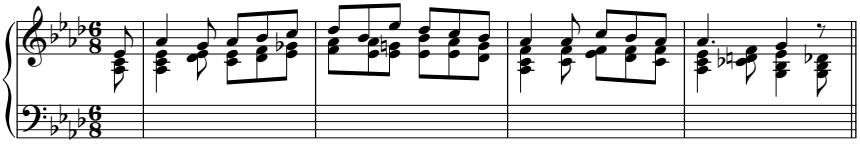
Es folgt eine gründliche Analyse der von Mendelssohn verwendeten Harmonien:



Notenbeispiel 5: F. Mendelssohn Bartholdy, Duetto Op. 38 Nr. 6: Funktionsanalyse

Da im Vorfeld die Melodie einfach harmonisiert wurde, kann man nun beim Vergleich mit dem Mendelssohn'schen Satz dessen Kunst erkennen.

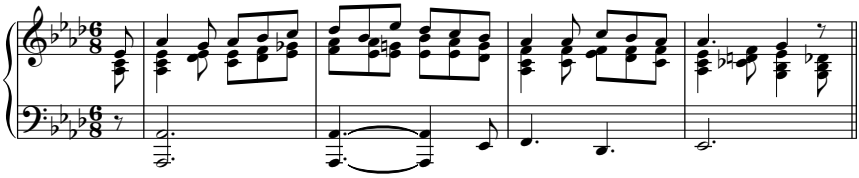
Die Grifflagen der rechten Hand werden nun auch isoliert in den Fokus genommen:



Notenbeispiel 6: F. Mendelssohn Bartholdy, Duetto Op. 38/6: Grifflagen rechte Hand

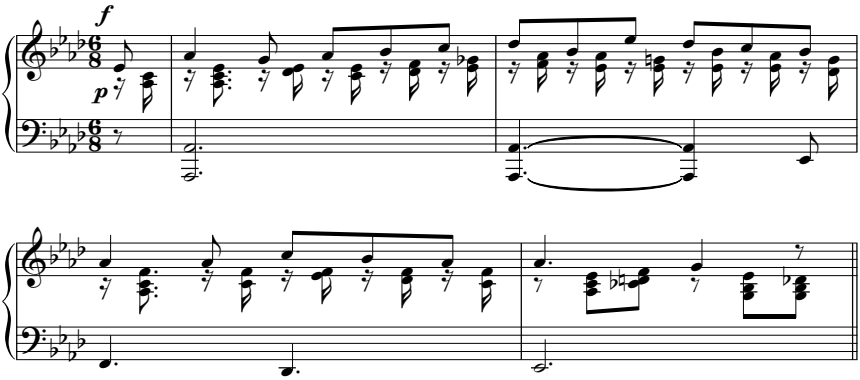
Dabei werden der Fingersatz und die Handlage geübt. Die Aneinanderreihung von Sext- und Quartsextakkorden können etüdenhaft extra herausgegriffen werden.

Nun kombiniert man die Grifflagen mit dem Bassverlauf. Dies setzt ein recht flüssiges Spiel der Akkorde in der rechten Hand voraus, in das nun die Koordination mit der linken Hand eingebunden wird:



Notenbeispiel 7: F. Mendelssohn Bartholdy, Duetto Op. 38 Nr. 6: Grifflagen und Bass

Da am Ende bei den Grifflagen die Melodie stärker zu hören sein soll, als die harmonischen Fülltöne, werden sie jetzt rhythmisch leicht verändert nacheinander gespielt. Dabei ist der Melodieton *forte*, die Harmonietöne *piano* zu spielen:



Notenbeispiel 8: F. Mendelssohn Bartholdy, Duetto Op. 38 Nr. 6: Grifflagen zerlegt

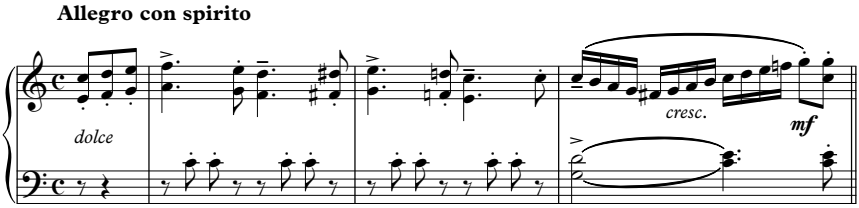
Alle diese Reduktionen sollten so ausdrucksvoll wie möglich gespielt werden, nach dem Motto „so viel Ausdruck wie möglich, mit so wenig Noten wie nötig!“.

Was geschieht bei dieser Arbeitsweise? Durch die Reduktion lernt man die Kerntöne der Melodie sowie die harmonischen Eckpfeiler des Stücks kennen und gewinnt somit ein tieferes Verständnis für die musikalische Architektur. Diese Basis liefert die spieltechnische Grundlage für weitere Experimente und dient als Gedächtnisstütze für das Auswendigspiel. Mit ein wenig Übung in dieser Arbeitsweise entwickelt man einen Blick für vielfältige Reduktionsmöglichkeiten. Durch diesen filternden Blick in die Partitur ist man in der Lage, ohne großes Üben dem Klarinettenschüler im oben genannten Beispiel ein harmonisches Gerüst am Klavier zu liefern, sodass dieser an seiner Intonation arbeiten kann. Erstrebenswert ist es, dass Studierende lernen soweit zu reduzieren, dass sie einen freien Blick für die Geschehnisse im Raum haben, wenn

sie später ihre singende Klasse begleiten wollen. Auch die angestrengte Fehlhaltung des Klarinettenschülers kann man dann ganz nebenbei wahrnehmen. Das Zusammenfassen bzw. Reduzieren erfordert durchgehend harmonisches Denken. Akkorde und ihre Umkehrungen sowie Kadenzen werden dabei ganz nebenbei auf musikalische Weise geübt.

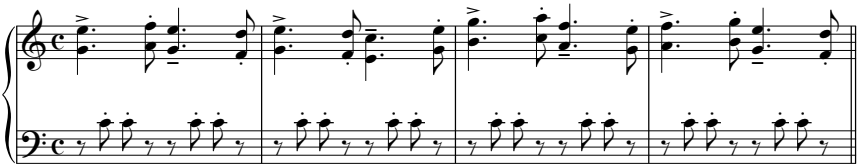
Um ein Vor-, Zwischen- oder Nachspiel für ein Schullied zu entwerfen, hilft es Übung im Improvisieren zu sammeln. Wie können Improvisationen am Beispiel von Friedrich Kuhlaus Sonatine in C-Dur aussehen?

Original:



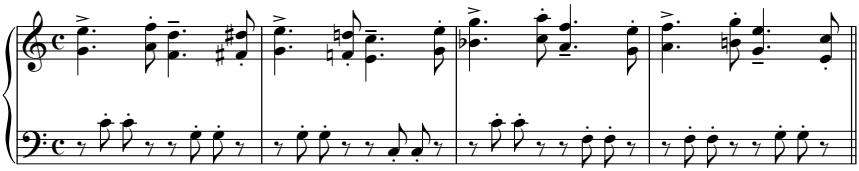
Notenbeispiel 9: F. Kuhlau, Sonatine Op. 55 Nr. 3, 1. Satz: Original

Das Anfangsthema kann improvisatorisch weitergeführt werden. In diesem Fall entsteht eine improvisierte Etüde aus Sexten in der einen Hand und dem antwortenden Grundton in der anderen Hand:



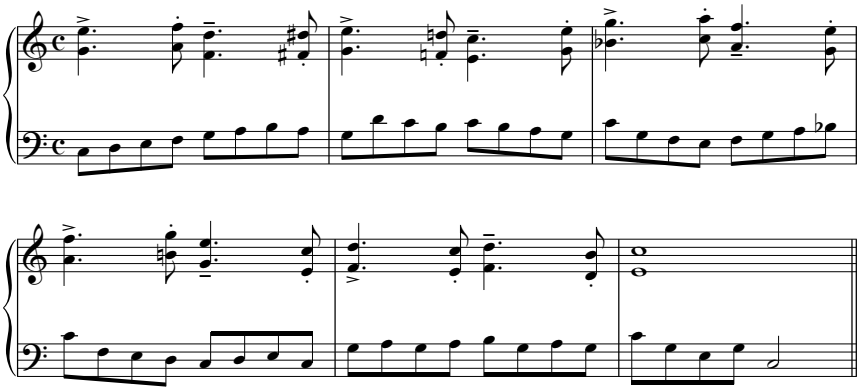
Notenbeispiel 10: F. Kuhlau, Sonatine Op. 55 Nr. 3, 1. Satz: Sexten und Grundton

Dies kann mit den Grundtönen der zugrunde liegenden Kadenz harmonisch angereichert werden:



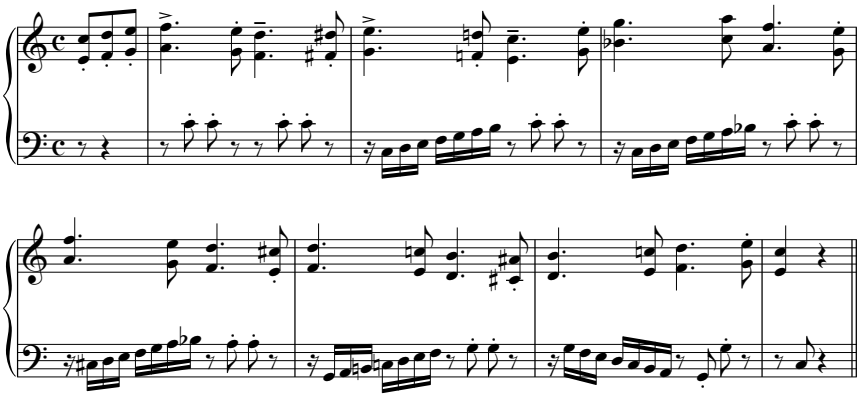
Notenbeispiel 11: F. Kuhlau, Sonatine Op. 55 Nr. 3, 1. Satz: Sexten und Kadenztöne im Bass

Man kann passende Tonleitern hinzufügen:



Notenbeispiel 12: F. Kuhlau, Sonatine Op. 55 Nr. 3, 1. Satz: Sexten und Tonleitern im Bass

Die Tonleitern können auch als Bindeglied zwischen den nachschlagenden Basstönen eingefügt werden. Somit spürt man den musikalischen Gedanken Kuhlaus nach:

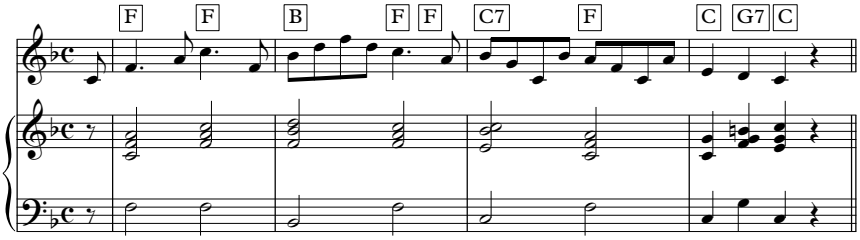


Notenbeispiel 13: F. Kuhlau, Sonatine Op. 55 Nr. 3, 1. Satz: Sexten und verbindende Tonleitern

Eine musikalische Fundgrube an Ideen und Improvisationsanleitungen gibt Herbert Wiedemann in seinem Buch „Improvisatorische Spiele mit Kabalewsky und Co“.

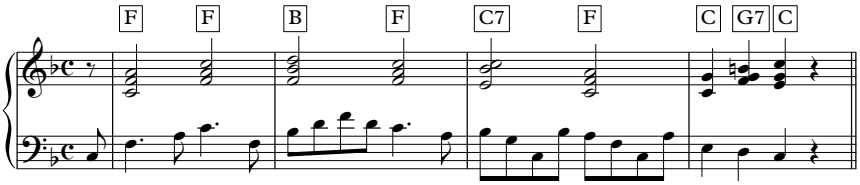
Wie können Variationen am Beispiel von Robert Schumanns „Fröhlicher Landmann“ aussehen? Nach einer gründlichen Analyse der Harmonien wer-

den verschiedene Begleitmuster erprobt. Man spielt beispielsweise zunächst nur die Akkorde auf die erste und dritte Zählzeit und singt die Melodie dazu:



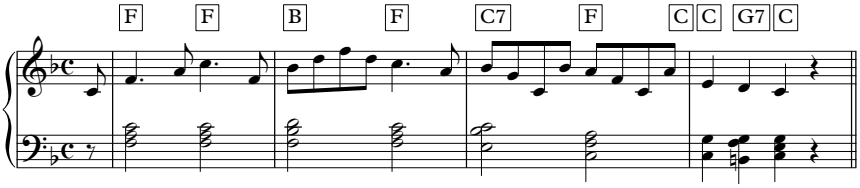
Notenbeispiel 14: R. Schumann, Fröhlicher Landmann Op. 68 Nr. 10: Harmonien und Singen

Nun übernimmt die linke Hand die Melodie und die rechte Hand spielt die Akkorde:



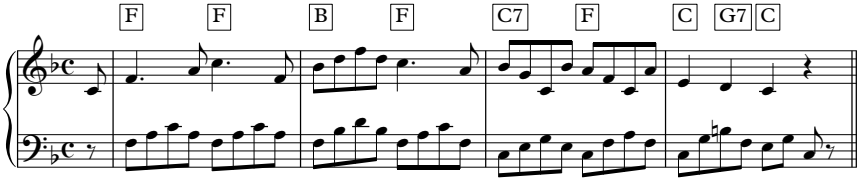
Notenbeispiel 15: R. Schumann, Fröhlicher Landmann Op. 68 Nr. 10: Melodie und Harmonien

Danach wird das gleiche mit vertauschten Händen ausprobiert:



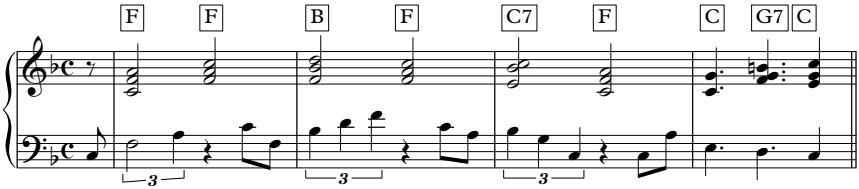
Notenbeispiel 16: R. Schumann, Fröhlicher Landmann Op. 68 Nr. 10: Melodie und Harmonien

Man kann aus der Begleitung durchlaufende Achtel machen und es ebenso mit vertauschten Händen probieren. Schumann schlägt selbst zwei verschiedene Arten von durchlaufenden Achteln in der Melodie in Takt zwei und drei vor:



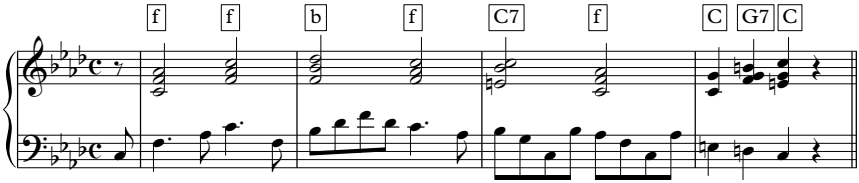
Notenbeispiel 17: R. Schumann, Fröhlicher Landmann Op. 68 Nr. 10: Harmonien als durchlaufende Achtel

Auch Rhythmus und Stil können variiert werden. So entsteht vielleicht der „jazzy Landmann“:



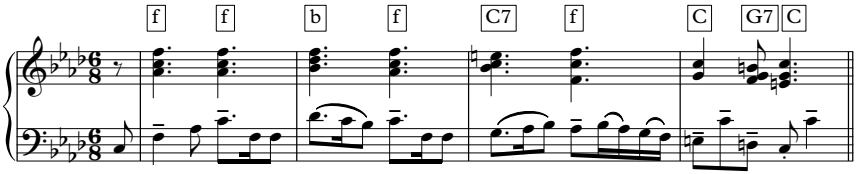
Notenbeispiel 18: R. Schumann, Fröhlicher Landmann Op. 68 Nr. 10: jazzy Landmann

Wieder ein anderes Mal wird alles in Moll geübt:



Notenbeispiel 19: R. Schumann, Fröhlicher Landmann Op. 68 Nr. 10: Landmann in Moll

Die Artikulation und der Rhythmus werden soweit verändert, dass ein Trauermarsch entsteht:

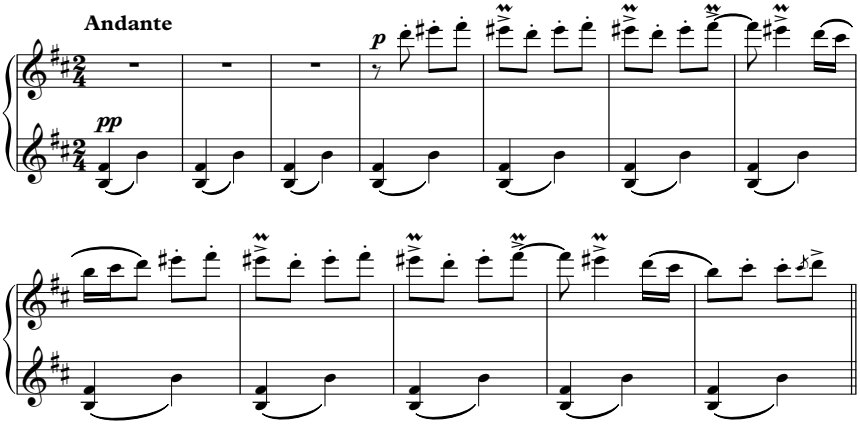


Notenbeispiel 20: R. Schumann, Fröhlicher Landmann Op. 68 Nr. 10: Landmann-Trauermarsch

Werden die Akkordverbindungen sicher genug beherrscht, können einzelne Sequenzen auch transponiert werden.

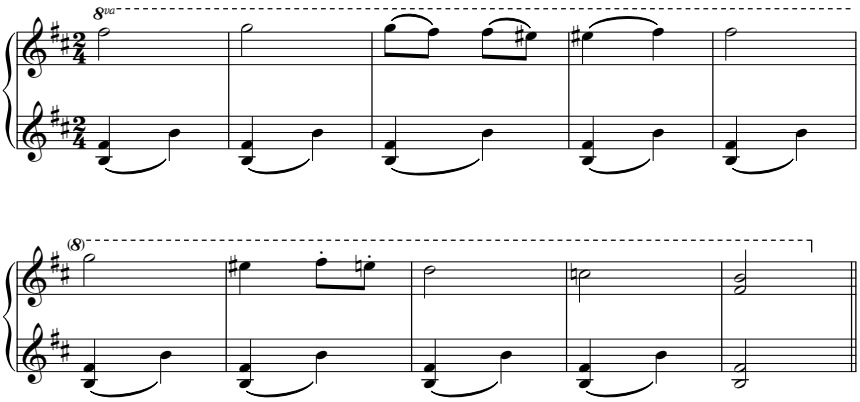
Auch Kombinationen aus Improvisationen und Variationen des Ausdrucks können sehr reizvoll sein. Am Beispiel des 3. Tanzes aus den Rumänischen Volkstänzen von Béla Bartók kann man üben eine Melodie zu improvisieren, die mal stillstehend, mal vorantreibend, mal springend ist oder auch mal das unsaubere Spiel der Violine imitiert. Hierdurch wird klar, was den musikalischen Ausdruck ausmacht.

Original:



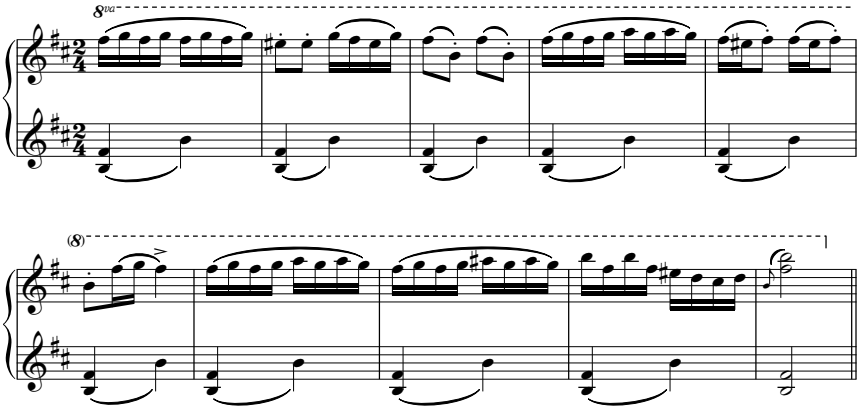
Notenbeispiel 21: B. Bartók, Rumänischer Volkstanz Nr. 3: Original

Die stillstehende Version:



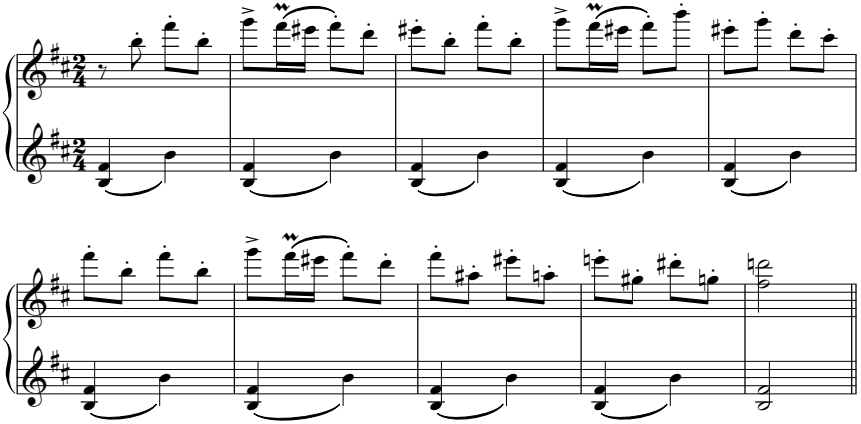
Notenbeispiel 22: B. Bartók, Rumänischer Volkstanz Nr. 3: stillstehende Version

Die vorantreibende Version:



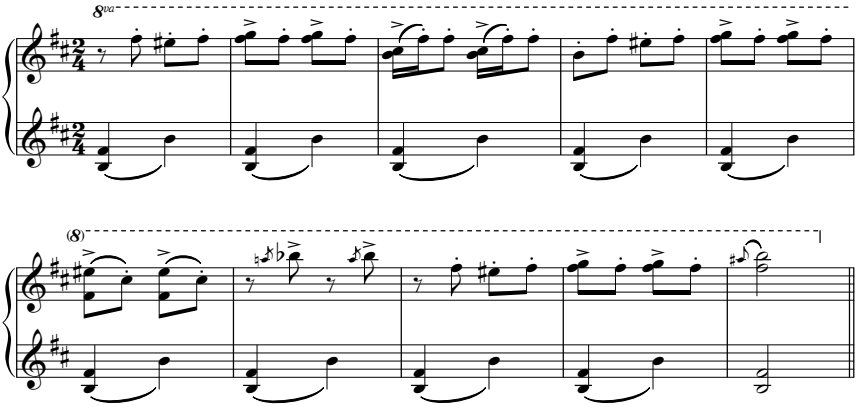
Notenbeispiel 23: B. Bartók, Rumänischer Volkstanz Nr. 3: vorantreibende Version

Die springende Version:



Notenbeispiel 24: B. Bartók, Rumänischer Volkstanz Nr. 3: springende Version

Die Version der „unsauberen Violine“:



Notenbeispiel 25: B. Bartók, Rumänischer Volkstanz Nr. 3: Version unsaubere Violine

Durch diese vielen Varianten wird die Vielfalt des musikalischen Ausdrucks geübt, die eigene Interpretation wird dadurch klarer und gleichzeitig erweitert man meist unbewusst seine Spieltechnik.

Was haben die Studierenden bei dem Experiment an schulpraktischen Fertigkeiten gelernt oder trainiert? Hier eine Auflistung: Heraushören oder Ausharmonisieren von Melodien; Akkordsymbolschrift; Erkennen der musikalischen Architektur: Kerntöne und harmonische Eckpfeiler; Akkorde, Umkehrungen, Kadenzen in möglichst allen Tonarten; Griffmuster; Koordination; Unabhängigkeit der Hände; Blattspiel mit filterndem Blick; Freier Umgang mit musikalischem Material; Innere Hörvorstellung; Vielfalt des Ausdrucks; Klarheit der Interpretation; Bildung von Begleitpattern. Und ganz nebenbei haben sie Werke von Mendelssohn, Schumann, Bartok und Kuhlau spielen und interpretieren gelernt! Das Singen einzelner Stimmen und das Sich-selbst-begleiten war dabei immer auch Teil der Übung. Das selbst begleitete Singen ist die wichtigste Fertigkeit, die für den Schulalltag entwickelt werden muss. Überzeugend ist man als Lehrerin oder Lehrer dann, wenn man während des Klavierspielens den Blick auf die Schulklasse richten kann, die Kinder ansprechen und motivieren kann, überzeugend laut mitsingen kann und flexibel auf die Temposchwankungen der Klasse reagieren kann. Und wie ist es den Studierenden bei dem Experiment ergangen? Zunächst war diese Arbeitsweise für sie höchst ungewohnt. Ich musste oft dazu sagen, dass ich in der nächsten Klavierstunde lieber zehn Varianten oder Reduzierungen hören wollte als ein Vorspiel des Stücks. Schließlich war das Motto „Alles ist erlaubt, nur nicht Alles spielen!“ für sie dann sehr befreiend, da es den Vorspielstress im Unterricht

nimmt, die Fantasie anregt und sie erkennen können, was sie an Fertigkeiten hinzugewinnen.

Zusammen genommen sind das die Kompetenzen, die eingangs beschrieben an den Musikhochschulen in zwei Fächern vermittelt werden, dem Klavierpraktikum und dem Neben- bzw. Hauptfach Klavier. Wenige Institutionen, wie beispielsweise die Folkwang Universität der Künste Essen, gehen bereits den Weg, das Literaturspiel in das Klavierpraktikum zu integrieren. Dort heißt es „Blattspiel, Improvisation, Liedspiel und Literaturspiel", abgekürzt BILL, wobei der klassische Klavier Nebenfachunterricht jedoch weiterhin besteht. Warum nicht die Vision wagen, die Inhalte beider Fächer in einem zusammenzufassen, die Lehrenden zum inhaltlichen Austausch oder auch Teamteaching anzuregen und über die passenden Unterrichtsformen (Einzel-, Partner- und Gruppenunterricht) nachzudenken, um auf diese Weise junge Menschen umfassend zu bilden und auf die Berufspraxis vorzubereiten? Es könnte in jedem Fall spannende Früchte tragen!

Literatur

Folkwang Universität der Künste Essen. (2018). *Modulhandbuch.* Verfügbar unter: https://www.folkwang-uni.de/fileadmin/medien/Wissenschaft/PDFs/Lehramt/2016/BA%20Lehramt/GyGe/MHB_GyGe_BA.pdf [12.07.2018].

Widmaier, M. (2016). *Zur Systemdynamik des Übens. Differenzielles Lernen am Klavier.* Mainz: Schott.

Wiedemann, H. & Pauligk, D. (2002). *Improvisatorische Spiele mit Kabalewsky und Co.* Kassel: Gustav Bosse.

Fritz Höfer

Neue Lehr- und Lernformen im Klavier(praxis-)unterricht durch den Einsatz digitaler Flügeltechnik

> Nun muß ich gleich beÿ die steinischen Piano forte anfangen. Ehe ich noch vom stein seiner arbeit etwas gesehen habe, waren mir die spättischen Clavier die liebsten; Nun muß ich aber den steinischen den vorzug lassen; denn sie dämpfen noch viell besser, als die Regensburger. wenn ich starck anschlage, ich mag den finger liegen lassen, oder aufheben, so ist halt der ton in dem augenblick vorbeÿ, da ich ihn hören ließ. ich mag an die Claves kommen wie ich will, so wird der ton immer gleich seÿn. er wird nicht schebern, er wird nicht stärcker, nicht schwächer gehen, oder gar ausbleiben; mit einem wort, es ist alles gleich. es ist wahr, er giebt so ein Piano forte nicht unter 300 fl: aber seine Mühe und fleiß die er anwendet, ist nicht zu bezahlen. (Internationale Stiftung Mozarteum, 2017)

Schon immer haben Technik, Medien und Instrumentenbau Musikproduktion und -rezeption beeinflusst. So dürften auch die von Mozart beschriebenen Verbesserungen der Hammerklaviere von Stein dafür ein Beispiel liefern. Insgesamt sind die gesamte Klavierliteratur sowie die dazugehörige Instrumentaldidaktik inklusive Klavierpraxis naturgemäß immer geprägt von den aktuell klanglichen und technischen Möglichkeiten des verwendeten Instruments.

Während die Entwicklung des modernen Klaviers mit gusseisernem Rahmen – sowie die Gesamtheit der traditionellen Orchesterinstrumente – in der Romantik weitgehend abgeschlossen erscheint, können im 20. und 21. Jahrhundert großflächige paradigmatische Veränderungen nur mehr im Bereich der elektronischen Musikinstrumente wahrgenommen werden. Daraus resultiert die grundlegende Unterscheidung von analogen und elektronischen bzw. digitalen Instrumenten, die auf Computertechnik aufbauen. In beiden Welten sind heute Klaviere zu finden. Es gibt sie seit einigen Jahren sowohl in der gewohnt analogen Form, oft auch als *akustisch* bezeichnet, als auch in Form von digitalen Instrumenten, bei denen i.d.R. eine Klaviermechanik mit einer elektronischen Klangerzeugung verbunden wird. Aktuelle technische Neuerungen stellen diesbezüglich das *Disklavier Enspire* und die *TransAcoustic*-Technologie des Instrumentenherstellers *Yamaha* dar.[1] Bei der Entwicklung dieser Instrumente wird versucht, die Grenzen zwischen analogem und digitalem

1 Die hier angestellten Überlegungen basieren auf praktischen Erfahrungen mit diesen von Yamaha entwickelten Modellen. Selbstverständlich bieten auch andere Instrumentenbauer Digitalklaviere an.

Instrument verschwinden zu lassen, indem ein traditioneller Flügel mit zusätzlichen digitalen Möglichkeiten ausgestattet wird.

Im Folgenden soll darüber nachgedacht werden, welche philosophischen, ästhetischen, künstlerischen und vor allem pädagogischen Veränderungen und Nutzungsmöglichkeiten von derartigen Instrumenten zu erwarten sind. Die Vertreter der sogenannten klassischen Musik und der dazugehörigen Klavierinstrumentaldidaktik gelten oft als besonders pessimistisch, wenn es darum geht, derartige Neuerungen wahr- und anzunehmen. Faktum ist aber, „[…] daß das Informationszeitalter viele Lebensbereiche des Menschen völlig neu organisiert. Die Musikkultur wird davon nicht ausgeschlossen sein. Ganz im Gegenteil bietet sie ein reiches Experimentierfeld für den wissenschaftlichen, pädagogischen und künstlerischen Umgang mit neuen Musik- und Medientechnologien, den sich kreative Menschen nicht entgehen lassen werden" (Enders, 2001, S. 65). Verdrängungsängste und bewahrpädagogische Ansätze sind schon alleine deshalb fehl am Platz, da Instrumente wie das *Disklavier Enspire* als auch der *TransAcoustic*-Flügel ein traditionelles akustisches Klavier als Ausgangsbasis verwenden bzw. inkludieren.

Nach diesen einleitenden Gedanken sollen einige historische Schlaglichter die Geschichte der selbstspielenden Instrumente und des Klaviers in den Blick nehmen, da besonders die Möglichkeit der Aufnahme und Wiedergabe didaktische Neuerungen, besonders für den Klavierpraxisunterricht, versprechen. Der Blick mündet in die vorhin angesprochenen aktuellen Technologien und deren Spezifikationen. Nach einem Diskurs wesentlich erscheinender ästhetischer und philosophischer Fragestellungen, welche derartige Instrumente aufwerfen, sollen im Zentrum des Beitrags mögliche Innovationen im Bereich der Klavierinstrumentaldidaktik und Klavierpraxis erläutert werden, die auf den technischen Möglichkeiten dieser Instrumente aufbauen. Einen visionären Blick, welche Probleme und Herausforderungen es bei deren Implementierung in pädagogischen oder künstlerischen Prozessen zu meistern gilt, bietet neben zusammenfassenden Gedanken der Schlussteil.

1. Meilensteine in der Geschichte selbstspielender Instrumente, von Klavieren und Wiedergabemedien

Von der Antike bis heute ist die Notenschrift ein zentrales Medium der Konservierung von Musik. Das Streben der Menschheit, darüber hinaus Musik auch auditiv aufzeichnen und langfristig speichern zu können, soll inhärente Mängel der Notation (Unfähigkeit der Abbildung von Tempo, Dynamik, Artikulation und Akzentuierung) kompensieren.

Bereits im 18. Jahrhundert dienten Glocken- und Flötenspiele sowie Spieluhren der Speicherung von Musik großer Meister wie C. Ph. E. Bach, Leopold und Wolfgang Amadeus Mozart oder Joseph Haydn. Im Zuge der Industrialisierung und der Entwicklung entsprechender technischer Möglichkeiten im 19. Jahrhundert entstanden erste selbstspielende Klaviere. Vorerst mit Stiften in einer Walze, welche für die Auslösung entsprechender Tasten zuständig waren und demgemäß als Walzenklaviere bezeichnet wurden. Später stellte der mechanische Klavierautomat *Welte-Mignon,* ein pneumatisch gesteuertes Instrument mit einem Lochstreifenpapier, welches auch den spezifischen Anschlag der Tasten speichern konnte, einen Meilenstein in der Entwicklung selbstspielender Klaviere dar. Historische Aufnahmen mit Größen wie Debussy, Grieg, Mahler oder Gershwin dokumentieren das große Interesse seitens der Künstlerinnen und Künstler an derartigen Innovationen. Doch die größte Zäsur in der Aufzeichnung von Musik bleibt die Erfindung des Phonographen und in weiterer Folge des Grammophons. Nun war es möglich, jegliche Interpretation, Komposition und Improvisation – auch anderer Instrumente – aufzunehmen und zu speichern. Eine auditive Alternative zur schriftlichen Notation, die sowohl Musikerinnen und Musikern als auch Nicht-Musikerinnen und Nicht-Musikern dient, war gefunden.

> Phonography did, nevertheless, promise an alternative to musical notation as a means to store sonic time and, in the process, deliver *all* sound into artistic materiality, and musical discourse responded by trivializing the complexity of significant sounds and their settings. (Kahn, 2003, S. 79)

Verfolgt man die Geschichte weiter, so ist es sicherlich der Computer, der den nächsten großen Paradigmenwechsel darstellt, kann er doch als Universalmedium, Musikinstrument, Speicher- und Wiedergabeinstrument genutzt werden. Seit den 1980er-Jahren wird die Computertechnik auch intensiv in elektronischen Musikinstrumenten verbaut und für deren Zwecke genutzt.

1987 präsentierte *Yamaha* die erste Form des *Disklaviers*, ein akustisches Klavier, welches mithilfe von optischen Sensoren und entsprechender Digitalisierung die Speicherung der Tasten- und Pedalbewegungen ermöglicht. Bis heute wurde diese Produktlinie stets verbessert und kürzlich mit der *Trans-Acoustic*-Technologie, bei der der Resonanzboden im Klavier als Lautsprecher für digitale als auch analoge Klänge genutzt wird, ergänzt. Einen theoretischen Hintergrund, warum gerade das Klavier für eine Symbiose aus analogem und digitalem Musikinstrument und als selbstspielendes Instrument geeignet erscheint, liefern die Arbeiten des Forschers und Klavierpädagogen Eugen Tetzel bereits am Beginn des 20. Jahrhunderts:

> Tetzel bewies darin, dass sich der gesamte klangliche Darstellungsbereich des Klaviers auf die Frage reduzieren lässt, wann und mit welcher Geschwindigkeit die Tasten bzw. Hämmer bewegt werden. Subjektiv empfundene Kategorien wie z. B. Klangfarbe oder Schönheit des Tons sind nach Tetzel beim Klavier ausschließlich durch Veränderungen der Lautstärken zu erzielen. (Klug, 2001, S. 82)

Die Speicherung der Geschwindigkeit, mit der die Taste die Hämmer auslöst, kann digital aufgezeichnet und wiedergegeben werden. Die Tastatur bzw. Klaviatur gilt nach wie vor als wichtigstes Interface zwischen Mensch und elektronischer Klangerzeugung bzw. Musikcomputer.

2. *Disklavier Enspire* und *TransAcoustic*-Technologie

Wie schon erwähnt, erweitern beide Produktserien ein akustisches Klavier mit digitalen Möglichkeiten. Liegt der Fokus beim *Disklavier Enspire* auf der digitalen Aufnahmefunktion der Tasten und Pedale mittels optischer Sensoren, ist es bei der *TransAcoustic*-Serie die Nutzung des Resonanzbodens und entsprechender natürlicher Resonanzeffekte als eine Art Lautsprecher, sowohl für analoge als auch für digitale Klänge. Folgende Tabelle möchte die Spezifikationen beider Instrumente gegenüberstellen:

Disklavier Enspire	*TransAcoustic*
Akustisches Klavier als Pianino oder Flügel	Akustisches Klavier als Pianino oder Flügel (Resonanzboden mit TransAcoustic Technologie)
Lautstärkeregelung analoger und digitaler Klänge (16 Sounds, 480 XG Voices, 12 Drum Kits)	Lautstärkeregelung digitaler Klänge (Silent Piano system) (19 Sounds, 480 XG Voices, 12 Drum Kits)
	Kombination analoger und digitaler Klänge
Tasten-, Hämmer- und Pedalsensoren	Tasten-, Hämmer- und Pedalsensoren
App Steuerung (Aufzeichnung des Spiels, Zugang zu Musikdatenbank „Disklavier Radio“)	
Internet- und WLAN-Anbindung (Verbindung mehrerer Instrumente)	
MIDI Schnittstelle	MIDI Schnittstelle
USB Audio & MIDI-Recorder	USB Audio & MIDI-Recorder

Abbildung 1: Gegenüberstellung der Spezifikationen von Yamaha *Disklavier Enspire* und *TransAcoustic*

Natürlich lassen sich die Möglichkeiten beider Instrumente noch erweitern, wenn man diese über die eingebaute MIDI-Schnittstelle mit einem Computer und entsprechender Software (Sequenzing, Notation) verbindet. Erwähnenswert erscheint hier, dass auch digitale (interne oder externe) Klänge sich über eine professionelle Flügelmechanik und -tastatur differenzierter spielen lassen.

Abgeschlossen soll diese komprimierte Vorstellung der Instrumente mit drei Experten werden, die ganz unterschiedliche Spezifikationen der oben angeführten Tabelle herausgreifen.

Christoph Sischka betont in der Aufnahmemöglichkeit eine neue orts- und zeitunabhängige Dimension beim Musizieren:

> Das Diskklavier ermöglicht als weiteren Schritt die Verbindung des akustischen Klavierklangs mit moderner Computer- und Unterhaltungstechnologie, es erfolgt nicht nur die zeitliche, sondern auch die räumliche Entkoppelung von Entstehen und Erleben. (Sischka, 2016, S. 70)

Aus dieser Orts- und Zeitunabhängigkeit entstehen auch neue didaktische Möglichkeiten, die später noch genauer behandelt werden. Sequenzingsoftware bietet schon seit den 1980er-Jahren die Entkoppelung des Musizierens von der Zeitdimension, indem bspw. unterschiedliche grafische Editoren zur Eingabe der Musik genützt werden können. Eine Entkoppelung vom Ort versuchen neuerdings auch spezifische Web-2.0-Plattformen (z.B. www.sofasession.com) bereitzustellen, indem Musikerinnen und Musiker via Internet visuell und akustisch verbunden sind. Ebenso können digitale Klaviere, so auch das *Disklavier Enspire,* via Internet verbunden werden. Das Klavierspiel muss nicht zwangsläufig von dem Instrument abgespielt werden, an dem es eingespielt wurde.

Ein anderes innovatives Feature greift Carsten Dürer heraus:

> Man muss sich vorstellen, dass die eingespielte Musik bei einem Disklavier auch in Bezug auf die Lautstärke runtergeregelt werden kann, bis zur leisesten Untermalungsmusik. Dabei war bislang aber das Problem, dass bereits sanft angeschlagene Tasten nicht mehr so angeregt werden konnten, dass die Hammerköpfe noch die Saiten anschlugen. Das Ergebnis: Auf leisem Wiedergabeniveau oder bei extrem schnellen Repetitionen blieben einige Töne aus. Dies hat man nun mit einer nochmals verfeinerten Auslesung der über die Lichtsensoren eingespielten und gespeicherten Daten beseitigt. Auch bei niedrigstem Pianissimo werden die Töne noch hörbar gemacht – fast unglaublich. (Dürer, 2016, S. 57)

Hier kann das Instrument also musikalische Ergebnisse produzieren, die die motorischen Möglichkeiten einer noch so begnadeten Pianistin oder eines Pianisten übertreffen. Der Aspekt der Loslösung von der Haptik und Moto-

rik wird besonders in der elektronischen Computermusik, aber auch in Bereichen der zeitgenössischen Musik und der Popularmusik bereits künstlerisch genutzt. Aufführungspraktisch kann derartige Musik ggf. nur mehr ohne Ausführende über entsprechende (elektronische) Wiedergabeinstrumente wiedergegeben werden. Im Fall des *Disklavier Enspire* kann das Live-Klavierspiel auch von der Spielerin oder dem Spieler entkoppelt werden.

Als dritter Experte sei noch der österreichische Jazzmusiker Joe Zawinul erwähnt, der sich Zeit seines Lebens mit elektronischen Klängen, Sounds und Synthesizern intensiv beschäftigt hat. Er bezieht sich zwar nicht direkt auf digitale Flügel, aber auf die Problematik, welche beim Spielen von elektronischen Klängen grundsätzlich vorhanden ist, indem er betont, dass es bei elektronischen Musikinstrumenten „so viele verschiedene Spielweisen [gibt], wie das Instrument Klänge herzustellen in der Lage ist" (Klug, 2001, S. 178).

Die zusätzlichen digitalen Möglichkeiten der hier diskutierten Instrumente lassen sich demgemäß nicht nur pädagogisch, sondern auch künstlerisch-ästhetisch verwerten. Eine Übertragung der traditionellen Klavier-Spieltechniken wird derartigen Instrumenten bzw. Klängen und Sounds nicht gerecht.

3. Ästhetische und philosophische Aspekte

Die Geschichte der Musik und des Instrumentenbaus war immer zugleich eine Geschichte der Technik. So führen technische Neuerungen innerhalb und außerhalb des Klavierbaus zu ästhetischen und philosophischen Fragestellungen. Der nächste Abschnitt soll einige wesentliche näher beleuchten.

3.1 Das Medium ist die Botschaft

Die berühmte Aussage von McLuhan hat natürlich auch ihre Gültigkeit am Beispiel unserer Klavierinstrumente *Disklavier Enspire* und *TransAcoustic*. Ein Instrument kann nicht nur als neutrales Werkzeug bzw. *tool* betrachtet werden (vgl. McLuhan, 1968, S. 13). Selbstverständlich beeinflussen spezifische Merkmale genauso den Prozess des Musizierens als auch den des Hörens von Musik, also Musikproduktion und -rezeption. Eine noch nie dagewesene Hörerfahrung bieten die *TransAcoustic*-Instrumente. Sowohl die elektronischen Klänge über den Resonanzboden als auch die Lautstärkenregelung, welche zu keinem klanglichen Verlust führt, können hier als Beispiele genannt werden. Dies sind zugleich Beispiele für Medieneffekte, sofern man Instrumente generell als Medien betrachtet. Medieneffekte haben häufig eine negative

Konnotation und verbleiben auf einer unbewussten Ebene. Von ihnen können lang- oder kurzfristige Wirkungen ausgehen. So stellen bspw. die gesampelten Klänge der Naturinstrumente (z.B. Streicher), welche in digitalen Musikinstrumenten bereitstehen, keinen Ersatz bzw. keine Gleichstellung für diese dar. Die vielschichtigen klanglichen Differenzierungen sowie spezifische Spieltechniken, die über eine Tastatur meist gar nicht umsetzbar sind, machen dies unmöglich. Gerade für Jugendliche sind aber derartige Klänge fixer Bestandteil ihrer Hörgewohnheiten. Möglicherweise geht diese Entwicklung tendenziell so weit, dass elektronische Klänge als *natürlich* und Naturklänge bzw. traditionelle Instrumente schon als *unecht* von Jugendlichen empfunden werden.

In diesem Zusammenhang von einer alltäglichen Realität des Naturinstruments und von einer Medienrealität des gesampelten Klanges zu sprechen, macht keinen Sinn:

> Im Prinzip sind wir heute so weit zu sagen, dass es keine Medienrealität auf der einen und alltägliche Realität auf der anderen Seite mehr gibt, sondern unsere alltägliche Realität stets bereits von den Medien geprägt ist […]. (Jacke, 2008, S. 143)

Selbst das Naturinstrument lernen wir oft über Medien kennen oder ist von diesen beeinflusst. Medieneffekte an sich bauen auf Technik bzw. technische Neuerungen auf und nehmen unweigerlich Einfluss auf das Wahrnehmen und Produzieren von Musik. Bspw. hat die Digitalisierung von Musikaufnahmen sowohl in der populären als auch klassischen Musik Einzug gehalten. Medieneffekte sind omnipräsenter Teil unserer Wahrnehmung:

> Mediale Wirkungen anzuerkennen oder auch nur durchzudenken unterstellt, dass der menschliche Wille so frei nicht ist, sondern von einem *technischen* Moment zumindest ansatzweise beeinflusst oder gar durchdrungen. (Schläbitz, 2001, S. 28f.)

Genauso wie wir im Sinne von Watzlawick „nicht nicht kommunizieren“ (Watzlawick et al., 1969, S. 63) können, ist auch das Ausblenden von Medieneffekten gerade in unserer aktuellen Wissens- und Kommunikationsgesellschaft, aber auch in vielen Bereichen der Musik, nicht möglich.

3.2 Mensch – Maschine

> Jenes Pianoforte, das man in allen Häusern erklingen hört, in jeder Gesellschaft, Tag und Nacht […] Dieses Überhandnehmen des Klavierspiels und gar der Triumphzüge der Klaviervirtuosen sind charakteristisch für unsere Zeit und zeugen ganz eigentlich von dem Sieg des Maschinenwesens über den Geist. (Hesse, 2014)

Das Zitat von Heinrich Hesse aus dem Jahr 1843 entstand vor dem Hintergrund der zunehmenden Industrialisierung im 19. Jahrhundert. Hesse weist auf einen für ihn negativen Zeitgeist hin, der auch die Musik erfasst hat. Mensch und Maschine werden als Gegensatzpole verstanden. Das Virtuosentum ordnet Hesse dem Maschinenhaften zu. Kunst und Musik erscheinen mit dem Maschinenwesen als unvereinbar. Dass Neuerungen und Paradigmenwechsel immer vorerst Irritation und Ablehnung auslösen, ist in der Geschichte der Menschheit oder auch im pädagogischen Bezugsfeld nichts Unbekanntes. Das Verhältnis zwischen Mensch, Maschine (Computer und Digitalisierung) und Musik(-instrument) wirft mit zunehmender Technologisierung komplexe Fragen, wie sie schon im 19. Jahrhundert gestellt wurden, erneut auf – in Bezug auf die hier zu diskutierenden Klaviertechnologien vielleicht im doppelten Sinne. So kann man bereits dem traditionellen Klavier mit seiner komplexen Klaviermechanik Maschinenhaftigkeit unterstellen, wie dies im obigen Zitat der Fall ist. Wenn dann zusätzlich noch Computer und Digitalisierung ins Spiel kommen, umso mehr. Schläbitz vergleicht das Niederdrücken einer Taste und Auslösen einer komplexen Klaviermechanik mit einem Computerprogramm, wo es darum geht, Bits programmatisch zu verändern (Schläbitz, 2001, S. 28). So muss in weiterer Folge darüber nachgedacht werden, wie sich ein (elektronisches) Musikinstrument definiert und welche Eigenschaften eine Abgrenzung von der Maschine ermöglichen.

> Ein Gegenstand, ein Werkzeug, ja auch ein geistiges Produkt, zum Beispiel ein Computerprogramm, ist genau dann ein Musikinstrument, wenn die Möglichkeit der körperlichen oder automatischen Steuerung eines musikalischen Klanggestaltungsvorgangs besteht, der Mensch das Instrument also zur realen, klanglichen Produktion von Musik einsetzen kann. […] Auch der Musikautomat ist nach dieser Definition ein Musikinstrument, da er eine programmierte musikalische Idee wiedergibt, nicht jedoch das Reproduktionsgerät (wie etwa ein Schallplattenspieler), sofern es ausschließlich der originalgetreuen Wiedergabe einer gespeicherten musikalischen Produktion dient. (Enders, 1987, S. 336)

So wie jedes Instrument als *Interface* zwischen Mensch und erklingender Musik betrachtet werden kann, so können auch digitale Instrumente oder der Musikcomputer als solches gelten. Der obige Definitionsversuch gerät ins

Wanken, wenn ein Reproduktionsgerät zum Produktionsgerät wird. Man denke hier an den DJ-Kult, der ja auch gleiche musikbezogene Begriffe („spielen", „Gig") verwendet, wie dies bspw. Popmusikerinnen und Popmusiker zu tun pflegen. Gerade in diesem Genre kann aber die Maschinenhaftigkeit als Spezifikum des verwendeten Instruments bzw. Interfaces und in weiterer Folge der zu erzeugenden Musik betrachtet werden:

> Sie ist Teil der Ästhetik. Ihr Wirken schlägt sich offensichtlich und in symbolischer Form in der Musik nieder. Zeichen für „Maschinenhaftigkeit" sind z. B. offensichtliche Wiederholungen (Loops), exakte Spielweise oder Klänge, denen die Maschine symbolisch zugeschrieben wird. (Muraitis, 2001, S. 8)

In diesem Zusammenhang kann auch wiederum auf die im letzten Aspekt angesprochenen Medieneffekte verwiesen werden. Das technische Equipment eines DJs nimmt zweifelsohne Einfluss auf die zu erzeugende musikalische Ästhetik.

Die Grenzen müssen fließend oder eine Frage der Perspektive bleiben, da digitale Musikinstrumente und der Musikcomputer Wiedergabe- und Aufnahmeinstrument zugleich sind und „Grenzen zwischen Apparat und Instrument mehr und mehr ins Fließen geraten" (Enders, 2001, S. 35). Genau das ist auch bei Klavieren mit Digitaltechnik der Fall. Kehren wir aber zur Frage zurück, wann genau ein Instrumentenstatus erreicht scheint:

Je mehr Parameter durch den Menschen (oder die Programmierung) beeinflusst werden können, desto eher sprechen wir von einem Musikinstrument (vgl. Miyazaki, 2008, S. 3; Großmann, o.J., S. 11). Wenn man ein virtuelles Instrument bspw. auf einem Tablet *spielt*, also eigentlich auf einer Glasplatte, ist diese Beeinflussbarkeit mehrerer musikalischer Paramater nicht oder nur marginal gegeben. Derartiges Musizieren bleibt auf einer minderwertigeren *spielerischen* Ebene oder wird als solche betrachtet. Doch selbst beim anerkannten Musikinstrument Klavier kann die Beeinflussbarkeit musikalischer Parameter als sehr bescheiden bewertet werden: Das Klavier „bietet weder Beeinflussbarkeit der Tonhöhen, noch der Klangfarbe getrennt von der Lautstärke, und (abgesehen vom nur pauschal und damit recht undifferenziert einsetzbaren Pedal) keine Möglichkeit der Beeinflussung des Tonverlaufs nach seiner Auslösung" (Klug, 2001, S. 204).

Noch weniger dürfte diesbezüglich nur mehr die Orgel zu bieten haben, bei der „über eine vom menschlichen Spielkörper entkoppelte, selbsttätige Mechanik als Interface […]" (Muraitis, 2001, S. 161) dient. Ähnlich wie beim Computer gibt es streng genommen nur 0 oder 1 (Taste an oder aus).

Ein weiterer Grund warum elektronische Musikinstrumente oder der Musikcomputer eher als *Interface*, *Medium*, *tool* oder auch *Maschine* betrachtet

werden, liegt an der Entkoppelung des Klangs bzw. des Musizierens von der körperlichen Bewegung:

> Diese Abkoppelung der Klänge von der Physis und der direkten motorischen Aktion der Musizierenden widerspricht unserer Vorstellung eines Musikinstruments. Ab einer gewissen Stufe dieser Distanzierung scheint sich […] das Instrument in ein Medium zu verwandeln, welches eine präformierte Struktur lediglich vermittelt. (Großmann, o.J., S. 3)
> Körper als Zeichen und Ergebnis zu interpretierender, vielschichtig inszenierter Bedeutungen spielen seitdem auch in der Frage musizierender und hörender Körper eine große Rolle. Auf die Frage nach ihrer grundsätzlichen Bedeutung für die Musik und vor allem die synthetische wie instrumentale Klangerzeugung gab es bisher allerdings kaum befriedigende Antworten. Dabei entfällt mit der Entwicklung elektronischer Musikinstrumente historisch erstmals die Zwangsläufigkeit der Beziehung zwischen einer notwendigen körperlichen Spielbewegung und der Art und Qualität des daraus resultierenden Instrumentalklangs. (Muraitis, 2001, S. 219)
> Der körper- und bewegungslos generierte Klang tritt uns heute von der Studioproduktion bis zur Internet-Distribution durchgängig medial vermittelt entgegen. (Harenberg, 2010, S. 8)

Die Bewegung dient der Musikerin oder dem Musiker, sich einer Musik hinzugeben bzw. ihre/seine Selbstwahrnehmung zu vertiefen, aber auch der Kontaktpflege und Kommunikation mit dem Publikum. Besonders im Bereich der Popularmusik ist weder Musikproduktion noch -rezeption ohne Bewegung denkbar. Eine Ausnahme stellt lediglich der Einsatz des Musikcomputers dar. Das oben genannte Beispiel des Musizierens mit Tablets lässt entsprechende Formen der Selbst- und Körperwahrnehmung sowie der natürlichen Bewegung beim Musizieren ebenso nur sehr bescheiden zu. Aber auch in Formen der klassischen Musik, besonders in Stilen, die an der Grenze des Kitsches verortet waren, wie etwa die Salonklaviermusik im 19. Jahrhundert, spielt die Bewegung beim Musizieren eine wichtige Rolle:

> Nicht die Logik der Form, sondern die Körperlichkeit ihrer Ausführung ist das zentrale Formgesetz dieser populären Klavierliteratur. So wird der Tonraum möglichst weitgreifend ausgeschnitten, was die linke wie die rechte Hand in den Randzonen der Klaviatur führt. Die Inbesitznahme des Instruments in seiner vollen Breite macht nicht nur etwas her und umgibt den Vortrag mit der unwiderstehlichen Aura der Virtuosität. Es verlangt vor allem vollen körperlichen Einsatz und lässt die Reize spielen. Die typischen Begleitformeln – oktavierter Grundton mit doppelt nachgestelltem Dreiklang, zumeist in der Umkehrungsform des Quartsextakkords, oder auf- und abwogende gebrochene Akkorde – versetzen den linken Unterarm in kreisende Bewegung, die den Oberkörper zu einer leichten Drehung nötigt.

> Die Melodieführung in der rechten Hand mit Abwärts- und Aufwärtsläufen ebenfalls in aller Regel auf eine gleitende und leicht kreisende Bewegung des Armes ausgelegt. Kontrastierend finden sich repetierende Tonketten, Triller und allerhand zierendes melodisches Beiwerk eingefügt, die den Körper zur Erstarrung in bestimmten Positionen zwingen, damit die Finger auf engstem Raum ungehindert ihre pianistische Pflicht erfüllen können. Größter Beliebtheit erfreuen sich auch Übergriffe – der linken über die rechte Hand und umgekehrt – oder die parallele Auf- und Abwärtsbewegung beider Hände, denn dies zwingt den Körper zu seitlicher Biegung in den Hüften, zumeist mit einem leichten Abrollen des Gesäßes verbunden. (Wicke, 2001, S. 42)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Maschinenhafte auch im Wesen von etablierten Musikinstrumenten wie dem analogen Klavier enthalten ist, und die Universalmaschine *Computer* zur Musikproduktion und für neue Formen des künstlerisch ästhetischen Ausdrucks herangezogen werden kann. So müssen auch ästhetische Werturteile wie *unecht* für digitale und *echt* für analoge Instrumente überwunden werden:

> Das Echte ist das Wahre; hier spiegelt sich ein transzendentales *Signifikat*, das Präsenz beweist. Das Unechte dagegen ist bestenfalls ein kläglicher Ersatz; ihm wird als *Signifikant* – also als Repräsentant von etwas – ein Mangel bescheinigt. (Schläbitz, 2001, S. 27)

Die Prädikate *echt* und *unecht* liegen nicht in den Objekten (analoges Klavier, digitales Musikinstrument) sondern bleiben eine Frage der Perspektive bzw. wann und wofür sie der Mensch einsetzt. Gerade informationsverarbeitende Maschinen entziehen sich der „kognitiven Nachvollziehbarkeit des Menschen" (Muraitis, 2001, S. 5), was gerade ein Grund für diese Differenzierung (echt = Mensch, unecht = Maschine) zu sein scheint. Vielmehr muss es darum gehen, die spezifischen Eigenschaften digitaler Instrumente anzuerkennen und „die Optionen einer Ausdifferenzierung des Klangs und der weiten musikstrukturellen Anwendbarkeit" (Großmann, 2008, S. 14) zu nutzen.

3.3 Ontologie nach Aristoteles

Die Ontologie nach Aristoteles als Teilgebiet der Philosophie beschäftigt sich mit Eigenschaften bzw. Entitäten, die eine Sache (ein Sein, Seiendes) beschreiben.

Die erweiterten klanglichen Möglichkeiten sowie die Aufnahme und Wiedergabe von analogem und digitalem Spiel kann im Spiegel der aristotelischen Philosophie und ontologischen Kategorienbestimmung reflektiert werden:

> Ausgangspunkt ist die aristotelische Unterscheidung von Essenz und Akzidenz. Auf die Musik bezogen heißt das, sie besteht aus den Tonrelationen (der Essenz, Substanz) und dem Klang (Akzidenz). (Wolff, 2000, S. 8)

Unter Essenz bzw. Substanz kann man auf die Musik übertragen die Komposition an sich, d.h. die Relation zwischen den Tönen (Tonhöhe, Rhythmus), verstehen. Veränderungen sind hier unzulässig, da ansonsten die Sache an sich nicht erhalten bleibt. Dem gegenüber verändern unterschiedlich verwendete Instrumente, Klangfarben oder Sounds nur entsprechende Erscheinungsbilder derselben Komposition. Schon im Barock wurden Kompositionen im Bereich der Tasteninstrumente teilweise nicht für ein spezifisches Tasteninstrument komponiert, unterschiedliche Erscheinungsformen derselben Komposition wurden akzeptiert. Der Notentext spiegelt die Essenz wieder, das verwendete Instrument mit seinen spezifischen klanglichen Möglichkeiten die Akzidenz. Bezogen auf die digitalen Instrumente würde die Aufnahme mittels der optischen Sensoren oder auch die MIDI-Signale den Erhalt der Essenz sicherstellen. Unterschiedliche Klänge, auch außerhalb des analogen Klavierklanges, müssen der Akzidenz zugeordnet werden.

Blickt man in die Musikgeschichte, so kann man eine Verschiebung der Bedeutung von der Essenz (repräsentiert durch die Notation) zur Akzidenz (Klangfarbe) feststellen. Demgemäß kann man „die Geschichte der Ausdifferenzierung der Klangfarbe und die ästhetisch-kompositorischen Konsequenzen dieser Entwicklung, bevor klangfarbliche Aspekte als *Sound* im 20. Jahrhundert übermächtig werden und ganz eigene Stile und Genres nicht nur in der Unterhaltungsmusik provozieren“ (Harenberg, 2010, S. 14), konstatieren.

Sound als ästhetisches Kriterium im Kontext der Popularmusik und *Klangfarbe* im Kontext der Neuen Musik können als Pendant betrachtet werden. „Bewertungen beginnen etwa: ‚… klingt wie …‘. Sound, die Grundeinheit des musikalischen Materialzusammenhangs hat sich als Ersatztitel für Material verselbständigt, gleichermaßen in U- und E-Musik.“ (Moltrecht & Sikora, 2004, S. 21)

Eine reine Bewertung von Popular- bzw. U-Musik anhand ästhetischer Kriterien, die sich aus der Essenz ableiten (Harmoniefolge, Formablauf …), wird dem Wesen dieser Musik nicht gerecht und dürfte der Grund für die langjährige Geringschätzung seitens der sogenannten Hochkultur als auch der klassischen Musikwissenschaft sein: „Populäre Musik war lange Zeit nahezu vollständig aus dem musikwissenschaftlichen Diskurs ausgeschlossen und diente allenfalls als Negativ, von dem die Kunstmusik abgehoben werden konnte.“ (Fuhr, 2007, S. 11)

Die Etablierung von elektronischen Musikinstrumenten außerhalb der populären Musik dürfte sich ähnlich schwierig gestalten wie die Akzeptanz

von Popularmusik und der dazugehörigen Popularmusikforschung im Bereich der Musikwissenschaft.

3.4 Vom Analogen zum Digitalen

Die Frage nach der *Wirklichkeit* und ob es diese und in welcher Form gibt, zieht innerhalb und außerhalb der Digitalisierung tiefgreifende philosophische Betrachtungen mit sich. Die digitale Welt, wo Original und Kopie nicht zu unterscheiden sind und wo *virtuelle Welten* und *virtual reality* bereits nutzbar werden, wirft neue musikphilosophische Fragestellungen auf.

Die Aufnahmefunktion eines digitalen Flügels kann einer *virtual reality* zugeordnet werden. Die Aufzeichnung in der *Realität* wird zur *virtuellen Realität*, wenn das Instrument die Interpretation 1:1 wiedergibt. Die virtuelle kann wiederum Teil der realen Welt bzw. dort genutzt werden. Virtualität kann demgemäß nicht als Gegenteil der Realität betrachtet werden. Die Übergänge zwischen analog und digital sind somit fließend.

Der Weg von analog zu digital vollzieht sich in drei grundsätzlichen Stufen, zu denen jeweils ein Beispiel zur Illustration angeboten werden soll:

- imitation: Ein Streicherklang wird im *TransAcoustic-* oder *Disklavier Enspire*-Flügel mittels eines Samples imitiert.
- simulation: Ein Digitalflügel nutzt verschiedene Lautsprecher, um eine entsprechende Raumwirkung zu simulieren.
- virtuality: Jemand spielt mit sich selbst vierhändig, indem er vorher den Secondo-Part mit dem *Disklavier Enspire* aufzeichnet. Hier nutzt man eine virtuelle Welt. Möglichkeiten, die durch die Digitalisierung entstehen, können bisherige Grenzen auflösen.

> Musik ist nun bis in ihren letzten Partikel editierbar. Durch sie kann man „natürliche“ Klänge und menschliches Musizieren imitieren und simulieren. Der Bereich der Simulation kann bis zur Virtualität erweitert werden. In der virtuellen Realität gibt es keine Grenzen, sondern nur noch Möglichkeiten. (Muraitis, 2001, S. 12)

4. Innovationen in der Klavierinstrumentaldidaktik und Klavierpraxis durch den Einsatz digitaler Flügeltechnik

Der folgende Abschnitt möchte nun den Blick ausschließlich auf die Didaktik richten. Es soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern neue Formen des Lehrens und Lernens innerhalb der Klavierdidaktik und der dazugehörigen -praxis möglich werden, wenn man die technischen Möglichkeiten

der vorgestellten digitalen Klaviere (*TransAcoustic, Disklavier Enspire)* nützt. Innerhalb der wissenschaftlichen Musikpädagogik gilt es besonders im Bereich der digitalen Medien noch große Forschungsdefizite zu beseitigen:

> Trotz dieser ungünstigen Situation muss eine zukunftsorientierte und moderne Musikpädagogik didaktisch relevante Medienmerkmale moderner Medientechnologien erforschen und auf ihre didaktische Relevanz hin untersuchen. (Auerswald, 1999, S. 215)

Medienentscheidungen bzw. die (bewusste) Wahl, ein digitales Klavier zu verwenden, beeinflusst naturgemäß Lernziele, Lerninhalte und auch Lehr- und Lernmethoden. Der nächste Abschnitt beschreibt das Potential für die Klavierinstrumentaldidaktik und schulische Klavierpraxis bzw. versucht „didaktisch relevante Medienmerkmale", wie im Zitat formuliert, herauszuarbeiten.

4.1 Datenbank von eingespielter Musik als Lernhilfe

In der App zum *Disklavier Enspire* hat man Zugriff auf vielfältige Klavierliteratur (solo aber auch mit Begleitstimmen), welche über das eigene Instrument wiedergegeben werden kann. Die Bedeutung von Medieneffekten wurde in diesem Beitrag schon angesprochen. Natürlich macht es einen Unterschied, ob man ein Klavierstück via CD über eine Tonanlage abspielt oder ob die Musik 1:1 aus dem eigenen Flügel kommt. Die besten Pianistinnen und Pianisten sowie deren Interpretationen können so virtuell ins Wohnzimmer an den eigenen Flügel geholt werden.

> Zukünftig ergeben sich so ganz neue Möglichkeiten, Interpretationen zu analysieren, zu vergleichen, nachzuahmen, zu modifizieren, zu „mischen" oder gänzlich neu zu erschaffen. (Sischka, 2016, S. 74)

Die Datenbank der Einspielungen bietet ferner die Möglichkeit, das *Music-Minus-One*-Prinzip zu nutzen, bspw. wenn der Klavierpart live zu einer Orchesteraufnahme gespielt wird. Darüber hinaus können besonders in Kombination mit einem Sequenzingprogramm *(Steinberg Cubase, Apple Logic, Presonus Studio one …)* dynamische Playbacks genutzt werden. Die Pianistin oder der Pianist haben interaktiven Zugriff auf die Kombination der Spuren, das Tempo und die Tonart der Begleitung.

4.2 *Piano skype* – lokale Unabhängigkeit nutzen

> Natürlich kann diese Form des Unterrichts die persönliche Präsenz nicht komplett ersetzen und bleibt immer ein Kompromiss, aber ein sehr guter Kompromiss. (Manhart, 2013, S. 21)

So äußerte sich Prof. Kaufmann über ein Forschungsprojekt an der Universität *Mozarteum* Salzburg, bei dem versucht wurde, zwei örtlich getrennte Digitalflügel via Internet zu verbinden. Zusätzlich wurde per HD-Kameras und Screens eine visuelle Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden ermöglicht. Dieses Szenario könnte man auch als *Piano skype* bezeichnen. Lehrende und Studierende sind sowohl audiovisuell als auch über ihr Digitalinstrument verbunden. Wie von Geisterhand spielt der Flügel am Ort A 1:1 jene Musik, die am Ort B fast synchron eingespielt wird. Das Ganze mit einer minimalen Zeitverschiebung, je nach Qualität der Internetverbindung. Auf diese Weise lassen sich Betreuungsprobleme von Studierenden, die auf zeitlichen oder örtlichen Strukturen aufbauen, beseitigen. Reisekosten können eingespart und Unterricht kann zeitlich und örtlich flexibler getaktet werden, bspw. immer dann, wenn der Studierende ein Feedback zu einem Zwischenergebnis vom Lehrenden haben möchte.

4.3 Analyse des eigenen Spiels

In einem traditionellen Unterrichtsszenario bleibt das Feedback des Lehrenden meist die zentrale Quelle für den Studierenden zur Verbesserung des Spiels. Neue Wege in der Instrumentalklavierdidaktik und Klavierpraxis können beschritten werden, wenn durch eine entsprechende Software mit einem digitalen Flügel das Spiel analysiert wird. Dies kann sich auf folgende Bereiche beziehen:

- Anschlagskultur
- Tonüberlappungen
- Synchronität von Akkorden
- stumme Töne
- Wechsel im Tempo und in der Phrasierung
- Unterschiede in rhythmisch gleichen Mustern
- Betonungen
- versteckte Fehler: angeschlagene Töne ohne Klang

Traditionelle Sequenzingprogramme, wie sie i.d.R. in Tonstudios verwendet werden, reichen dafür nur bedingt aus. *Zenph Recordings* hat diesbezüglich

eine Software entwickelt, die speziell auf die Anwendung mit einem Disklavier abzielt. Die Genauigkeit der Aufzeichnung ist mit dieser Software wesentlich höher als bei traditionellen Sequenzingprogrammen (vgl. Sischka, 2016, S. 72f.).

Die Etablierung derartiger Software im Klavierunterricht würde eine innovative Didaktik unterstützen, da die Wiederholbarkeit und Analyse des musikalischen Prozesses neue Untersuchungsformen des Klavierspiels ermöglichen. In diesem Rahmen ändert sich so die Rolle des Lehrenden in Richtung Trainerin oder Trainer, Coach, indem ein zusätzliches *maschinelles* Feedback genutzt werden kann, welches sowohl von Studierenden als auch Lehrenden aufgegriffen werden kann.

Natürlich können mit derartiger Software musikalische Strukturen editiert werden, auch wenn diese (noch) außerhalb der aktuellen instrumentalen Fähigkeiten liegen:

> Schüler können ihr gerade aufgenommenes Stück „ohne zu üben" verändern, sie können so spielerisch ausprobieren, wie es einmal klingen soll. (Sischka, 2016, S. 77)

Außerhalb des pädagogischen Feldes kann eine derartige Software auch in der künstlerischen Forschung (artistic research) oder in der Musikwissenschaft angewandt werden.

4.4 Portfolio der Entwicklungsschritte eines Übeprozesses

Die Aufnahmefunktion innerhalb der Digitalflügeltechnik, besonders jene des analogen Spiels, ermöglicht die Erstellung eines Portfolios der Entwicklungsstadien innerhalb des Übungsprozesses. Die Reflexion des eigenen Lernprozesses und der direkte Vergleich von eigener und fremder Interpretation, die am Übeinstrument abrufbar sind, ermöglichen neue Lernformen. Unterschiedliche Versionen derselben Datei, die über einen gewissen Zeitraum entstanden sind, innerhalb und außerhalb von musikbezogenen Anwendungen, ergeben im Bereich der Digitalisierung automatisch ein entsprechendes Portfolio.

Gegenüber Speichermedien wie Bandgerät oder Minidiscplayer bietet ein Computer den Vorteil, nichtdestruktives Arbeiten zuzulassen, da man in vielen Programmen selbst nach dem Abspeichern von Änderungen wieder auf das Ausgangsmaterial zurückgreifen kann. So kann eine verbesserte Version mit der ursprünglichen verglichen werden – eine Grundvoraussetzung für jeden Lernerfolg, denn nur so lassen sich Korrekturen direkt nachvollziehen (vgl. Wilhelmy, 2001, S. 167).

Die Informationen aus dem eigenen künstlerischen Portfolio bieten wiederum ein zusätzliches Feedback bzw. eine neuartige Lernhilfe.

4.5 Neue Klangerfahrungen

Wie in der Einleitung schon angemerkt, stellen die Elektrophone bzw. elektronischen Musikinstrumente inklusive Musikcomputer die größte und auch einzige Neuerung im Bereich der Instrumentenkunde seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts dar. In diesem Sinne fordert John Cage, der in seinem Werk *Imaginary Landscape No. 4* bspw. 12 Radios und 24 Spieler verwendet, „dass die neue Musik alle Klänge unseres Alltags, besonders aber die Klänge der neuen Maschinen und Medien einbeziehen müsse […]" (Sanio, 1995, S. 59). Eine Trennung zwischen Musikinstrument, Maschine oder Medium erscheint aus seiner Perspektive obsolet. Vielmehr geht es darum, deren Gesamtheit künstlerisch ästhetisch zu nutzen.

Ähnlich argumentiert von Hentig die Aufgaben einer ästhetischen Erziehung. Sie bestünde darin, „den Menschen von klein auf die Gestaltbarkeit der Welt erfahren zu lassen, ihn anzuhalten, mit der Mächtigkeit der ästhetischen Wirkungen zu experimentieren und die unendliche Variation nicht nur der Ausdrucksmöglichkeiten, sondern gerade auch der Aufnahme- und Genussmöglichkeiten zu erkennen" (Hentig, 1974, S. 93f.).

Das Experiment und das Finden von unendlichen Ausdrucksmöglichkeiten liegen elektronischen Instrumenten besonders nahe. Gerade die Klaviere der *TransAcoustic*-Serie bieten völlig neuartige Klangerfahrungen, nutzen sie doch den Resonanzboden als Lautsprecher für analoge und digitale Klänge. Das pädagogische Ziel der Entwicklung einer persönlich-musikalischen Ausdrucksfähigkeit darf sich nicht auf die Nutzung des traditionellen Instrumentariums beschränken. Ihre Qualität soll nicht „in Bezug auf die klassischen Ausdrucksqualitäten, wie Vibrato, Glissandi und Tonumfang, im Sinne eines ‚seelenvollen Ausdrucks'" (Harenberg, 2010, S. 25) an diesen gemessen werden. Der bekannte österreichische Jazzmusiker Joe Zawinul fordert für die Verwendung des Synthesizers „eine eigene Spielweise, oder besser: so viele Spielweisen, wie das Instrument Klänge herzustellen in der Lage ist" (Klug, 2001, S. 178).

In diesem Sinne müssen wir analoge und digitale Instrumente als komplementär und eben auch andersartig betrachten. Neue Musikinstrumente mit neuen oder anderen ästhetischen Ausdrucksmöglichkeiten wie die hier vorgestellten Klavierinnovationen, aber auch virtuelle Klänge und elektronische Musikinstrumente müssen zukünftige Musikerinnen und Musiker sowie Musikpädagoginnen und Musikpädagogen „ästhetisch personalisieren als auch musikalisch neu referenzialisieren" (Harenberg, 2012, S. 224).

4.6 Hören als Ausgangspunkt des Klavierunterrichts und der schulischen Klavierpraxis

Mit Klavierunterricht assoziiert man i.d.R. Lehrerin/Lehrer, Schülerin/Schüler, Klavier und Notenmaterial. Die Fixierung auf die Notation und damit auf einen visuellen Zugang zur Musik dominiert die Klavierdidaktik seit der Gründung der großen Musikverlage im 19. Jahrhundert. Man könnte der Musikpädagogik hier auch eine sehr bescheidene Entwicklungsfreude und Innovationsbereitschaft attestieren.

> Wenn man Lehrproben von Hochschulabsolventen hört und sieht, hat man häufig den Eindruck, daß da der gleiche Unterricht abläuft, wie er vor 25, 50 oder 75 Jahren gehalten wurde. Man könnte meinen, im Instrumentalunterricht sei die Zeit in den letzten 100 Jahren stehengeblieben. Nichts zu spüren davon, daß die Kinder und Jugendlichen heute anders sind als vor 50 oder noch vor 20 Jahren. Nichts zu spüren vom Einfluß pädagogischer Forschung und Erkenntnis aus dem Anfang und der Mitte unseres 20. Jahrhunderts, geschweige denn neuester Erkenntnisse. (Korward, 1993, S. 17f.)

Demgegenüber gibt es viele musikpädagogische Felder und Methoden, bei denen das Hören als Ausgangspunkt des Musiklernens verwendet wird. Der Bogen reicht von der Suzuki-Methode bis zur Audiation im Jazz, wo besonders Aufnahmen und Schallplatten als Lehrmedium genutzt werden. Selbst unter klassischen Musikerinnen und Musikern (J. Kissin, E. Kraus, W. A. Mozart) belegen deren Biografien, dass das Klavierspiel der Geschwister, welches sie über das Gehör nachahmten, wesentlich zum Lernprozess beitrug.

Ein Paradigmenwechsel in der Klavierdidaktik und besonders für die schulische Klavierpraxis scheint erreichbar, indem einerseits versucht wird die Dominanz des visuellen Zugangs zur Musik (Notation) zugunsten eines auditiven Zugangs zu ersetzen bzw. zu ergänzen und andererseits dabei neue Technologien innovativ zum Einsatz kommen. So manche Klavierschülerin oder mancher Klavierschüler verliert die Lust am Erlernen des Instruments, weil es im Unterricht vorrangig nur darum geht, zur richtigen Zeit die richtigen Noten des vorliegenden Notentextes (oft in sehr maschineller Art und Weise) umzusetzen. Blickt man in die Fachgeschichte der Klavierdidaktik, so finden sich demgegenüber bereits früh liberalere Sichtweisen:

Bereits im Lehrwerk von Carl Philipp Emanuel Bach werden der Musikerin oder dem Musiker Freiheiten im Umgang mit der Notation eingeräumt, um „[…] die Aufmercksamkeit seiner Zuhörer durch eine beständige Veränderung vorzüglich aufzumuntern und zu unterhalten […]“ (Bach, 2014, S. 53f.). Viele Musikstile (Popularmusik, Jazz, Volksmusik, Ethnomusik) verwenden in deren Vermittlung einen vorwiegend auditiven Zugang und können so als Vor-

bild für den oben geforderten Paradigmenwechsel verwendet werden. Aber auch digitale Medien und Internet, meist im Kontext von Popularmusik, bieten derartige Zugänge an, bspw. wenn Jugendliche *Youtube*-Tutorials nutzen, um Liedbegleitungen auf der Gitarre oder dem Klavier zu erlernen.

> Diese im 20. Jahrhundert entstandene mündliche Medientradition hat in neueren Musikstilen wieder zu spontaneren Arten des Umgangs mit Musik geführt, die mit der Dominanz des Printmediums im 19. Jahrhundert in den Hintergrund geraten ist. (Klug, 2004, S. 23)

Der alleinige Zugang zur Musik über die Notation trennt die Musikerin/den Musiker von der Nicht-Musikerin/dem Nicht-Musiker. Eine Tatsache, die in anderen sogenannten kreativen Schulfächern wie Kunst und Werkerziehung nicht gegeben ist. Neben einer mehr auditiven Zugangsweise involviert eine innovative Klavierdidaktik und -praxis auch neue Lernfelder. So bleibt das primäre Ziel nicht die perfekte Interpretation bspw. einer Klaviersonate, sondern auch die Integration kreativer Felder wie Komposition und Improvisation bzw. die Entwicklung einer grundsätzlichen ästhetischen Ausdrucksfähigkeit. Diese Bereiche sind besonders für die schulische Klavierpraxis von zentraler Bedeutung. Kreative musikalische Umgangsweisen bieten als positiven Nebeneffekt möglicherweise mehr Identifikation und Selbstbestimmung für die Lernenden. Dies wirkt sich wiederum auf deren Motivation aus. Die zusätzlichen Möglichkeiten der Aufnahme, Musikproduktion und Nutzung digitaler Klänge können dafür ein kreatives Umfeld bieten. Zugänge zu Komposition und Improvisation können mit deren Nutzung und unterstützenden technischen Eigenschaften schneller erreicht werden:

> Dass die Hemmschwelle zum kreativen Umgang mit musikalischen Strukturen sinkt, ist auch der Tatsache zu verdanken, dass die strukturellen Unterschiede zwischen Wiedergabemedium und Musikinstrument in der digitalen Welt verschwinden. (Klug, 2004, S. 25)

So können neue Technologien das spielerische Element, welches als anthropologische Gegebenheit gilt, sowie „die menschliche Kreativität herausfordern" (Klug, 2001, S. 197). Jeder Mensch, jedes Kind kann improvisieren und komponieren, wenn wir dem einen Raum geben.

Die Nutzung der neuen technischen Möglichkeiten und der Betonung des Hörens können darüber hinaus helfen, den Blick auf das Ganze, auf die Makrostruktur eines Musikstückes zu richten. Bis dato wurde dies vorwiegend über das Auswendigspiel erreicht.

> Auswendiges Üben zumindest in Teilbereichen ist deshalb eine grundlegende Voraussetzung für den Aufbau musikalischer Makrostrukturen, die erst zu einer angemessenen Klangvorstellung führen. (Ribke, 1993, S. 555)

Makrostrukturen bilden sich aber auch mit der Nutzung der beschriebenen technischen Möglichkeiten schneller aus. So kann bspw. das Spiel der einen Hand in Form einer Aufnahme mit dem live gespielten Part der anderen Hand ergänzt werden. Ebenso können entsprechende *Music-Minus-One*-Aufnahmen oder Playbacks diesen Prozess unterstützen. Blattleseübungen stellen ähnlich das Erfassen der Makrostruktur in das Zentrum des Übeprozesses.

Die genannten Felder (Auswendigspiel, Blattspiel, Improvisieren, Komponieren) sind zudem Kompetenzen, die auf Seite der Lehrperson mehr Qualität in den Unterricht bringen. Schülerseitig sind sie die Voraussetzung „die erst zu einer angemessenen Klangvorstellung führen" (Ribke, 1993, S. 555).

5. Schlussbetrachtungen und Ausblick

Nachdem vor allem im letzten Abschnitt versucht worden ist, das pädagogische Potential beim Einsatz digitaler Klaviertechnologie am Beispiel der *Yamaha Disklavier Enspire* und *TransAcoustic*-Serie offenzulegen, soll noch ein Ausblick gewagt werden, welche Aufgaben die Musikpädagogik zu bewältigen hat, um dieses entsprechend zu nutzen. Zentrale Thesen sollen komprimiert, wesentliche Eckpunkte zusammengefasst bzw. im Sinne eines Aufgabenkatalog betrachtet werden:

– Es bedarf der Offenheit seitens der Künstlerinnen und Künstler.
  Nur wenn wir diese digitalen (Klavier-)Instrumente als gleichwertige (vollwertige) Instrumente bzw. als Ergänzung zu unseren traditionellen Instrumenten anerkennen und diesen mit Offenheit und Neugier begegnen, können entsprechende innovative künstlerische Prozesse in Gang gesetzt werden.

  > Um das Potential eines Mediums […] zu erforschen, zu erproben, es auszureizen, es zu transformieren, zu unterlaufen, zu hybridisieren, gegen den Strich zu bürsten, um es als Artefakt sinnlich erlebbar zu machen, […] braucht es die konkrete künstlerische Arbeit am und mit dem jeweiligen Medium selbst. (Schiesser, 2005, S. 269)
  > Es bleibt weiterhin unserer individuellen interpretatorischen Lust und Verantwortung überlassen, wie wir uns in Bezug auf die künstlerischen Erzeugnisse referenzloser virtueller Instrumente und ihrer akustischen Räume verhalten und diese damit sowohl ästhetisch personalisieren als auch musikalisch neu referenzialisieren. (Muraitis, 2001, S. 224)

  Neue instrumententechnische Möglichkeiten haben immer ihren Einfluss auf die Musikgeschichte und Musikproduktion genommen. Es wäre falsch, mögliche neue künstlerische Ausdrucksmöglichkeiten brachliegen zu las-

sen, mutmaßlich weil man derartigen Instrumenten nur eine sinnvolle Verwendung im Bereich der Popularmusik zuspricht.

– Es bedarf der Offenheit der Musikpädagoginnen und -pädagogen.
  Wir müssen eine zeitgemäße Klavierdidaktik und -praxis an die technischen Möglichkeiten anpassen.

  > Gerade der zukünftige Musiklehrer kann in dem Spannungsfeld von Kunst und Technik eine pädagogische Konzeption entwerfen, die den (auszubildenden) Menschen in den Mittelpunkt des Interesses stellt, indem künstlerische, gesellschaftliche und technische Kompetenzen entwickelt und aufeinander abgestimmt werden. (Enders, 2001, S. 66)

  Die erwähnten methodischen Zugänge über das Hören in Kombination mit einer entsprechenden Gewichtung der Produktion von Musik (Komposition, Improvisation) können durch die technischen Möglichkeiten besonders unterstützt werden.

– Wir brauchen Kooperationsprojekte zwischen Musikpädagogik und Musikwirtschaft.

  > Ein Grund für derart mangelhafte Verwertung neuer Technologien liegt auch an dem relativ geringen Interesse aus Kreisen der Musikpädagogik an solchen Entwicklungen. So bleiben Medienkonzeptionen vielfach fachfremden Software-Ingenieuren überlassen – mit den entsprechenden Ergebnissen. (Klug, 2001, S. 185)

  Speziell bei digitalen Instrumenten kann die Entwicklung einer entsprechenden zusätzlichen pädagogischen Software eine Win-Win-Situation für Musikpädagogik und Musikwirtschaft darstellen. Die Musikpädagogik müsste entsprechendes didaktisch-methodisches Know-how der Musikwirtschaft dafür zur Verfügung stellen. Hier müssten besonders Fragen der Softwareergonomie (Ahlers, 2009; Micklisch, 2000) bei der Entwicklung derartiger Software berücksichtigt werden.

  Gerade beim *Disklavier Enspire* wäre eine zusätzliche *pädagogische* App, die den Lernprozess unterstützt, wünschenswert. So könnten hier bspw. entsprechende Analysetools im Rahmen der Aufnahmefunktion viel an Innovation bieten. Zugriffsmöglichkeiten auf bzw. in die Musik sowie auditive Lernhilfen sollte eine derartige Software ebenso bieten.

– Es braucht mehr musikpädagogische Forschung im Bereich digitaler Medien.
  Auf das Forschungsdefizit im Bereich des Einsatzes digitaler Medien im Musikunterricht haben für das Feld der Schulmusik zahlreiche Musikpä-

dagoginnen und -pädagogen hingewiesen. Im spezifischen Feld der Instrumentaldidaktik ist die gegenwärtige Situation jedoch noch eklatanter einzuschätzen. Weder im Bereich der empirischen Musikpädagogik noch im Bereich der Grundlagenforschung findet sich ein Minimum von Forschungsprojekten.

Ein abschließendes Zitat zum generellen Mehrwert von neuen Technologien möge einen finalen Denkanstoß liefern:

> The literature on the uses of technology – I am speaking of everything from the wheel, to the crumhorn, to the personal computer – is vast, but can be destilled into four points. Technology enables us:
> 1) to do things more easily than we have done them before;
> 2) to do things better than we have done them before;
> 3) to do things we have not done before;
> 4) to think differently, whether we are actually doing anything differently or not. (Carruthers, 2009)

Reflektieren wir die vier Ebenen auf die vorgestellten digitalen Klavierinstrumente:

Wenn wir eine Improvisation auf Knopfdruck in Notation umwandeln können, macht dies Dinge einfacher als früher. Die Aufnahme eines analogen Klaviers wäre ein Beispiel, wo wir Dinge schlichtweg besser machen können als zuvor. Das Kombinieren von analogen und digitalen Sounds steht für etwas, was bis dato noch gar nicht möglich war. Generell über den Mehrwert digitaler Instrumente für künstlerische oder pädagogische Prozesse nachzudenken, muss als zentrale Aufgabe einer zeitgemäßen Klavierinstrumentaldidaktik und das spezifische Feld der schulischen Klavierpraxis gelten.

Innovation und Weiterentwicklung für den Bereich der Klavierdidaktik bieten alle vier Ebenen. Das *Disklavier Enspire* und die *TransAcoustic*-Instrumente können dafür verwendet werden.

Literatur

Ahlers, M. (2009). *Schnittstellenprobleme im Musikunterricht. Fachhistorische und empirische Studien zum Einsatz und zur Ergonomie von Sequenzer-Programmen*. Augsburg: Wißner.

Auerswald, S. (1999). Computer in einem handlungsorientierten Musikunterricht. Evaluation eines Unterrichtskonzepts. In N. Knolle (Hrsg.), *Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben* (S. 214–219). Essen: Die Blaue Eule.

Bach, C. Ph. E. (2014). *Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen*. Kassel: Bärenreiter.

Carruthers, G. (2009). *Engaging Music and Media: Technology as a Universal Language*. Verfügbar unter: http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ894763.pdf [22.06.2017].

Dürer, C. (2016). Verbindung zweier Welten. Yamahas Disklavier Enspire und MusicCast. *Piano, 5*, 56–59.

Enders, B. (1987). Instrumentenkunde – Form, Funktion und Definition des Musikinstruments im Spannungsfeld von Musik und Technik. In A. Edler, S. Helms & H. Hopf (Hrsg.), *Musikpädagogik und Musikwissenschaft* (S. 306–345). Wilhelmshaven: Florian Noetzel.

Enders, B. (2001). Von der Tonbandarbeit zur Computerproduktion. Apparative Musikpraxis an der Universität Osnabrück in Lehre und Forschung. In H. Kinzler (Hrsg.), *Vermittelte Musik. Freundesausgabe für Walter Heise zur Emeritierung* (S. 34–67). Osnabrück: Epos.

Fuhr, M. (2007). *Populäre Musik und Ästhetik. Die historisch-philosophische Rekonstruktion einer Geringschätzung*. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839406755

Großmann, R. (2008). Die Geburt des Pop aus dem Geist der phonographischen Reproduktion. In C. Bielefeldt, U. Dahmen & Ders. (Hrsg.), *PopMusicology. Perspektiven der Popmusikwissenschaft* (S. 119–134). Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839406038-006

Großmann, R. (o.J.). *Distanzierte Verhältnisse? Zur Musikinstrumentalisierung der Reproduktionsmedien*. Verfügbar unter: https://www2.hu-berlin.de/fpm/popscrip/themen/pst09/pst09_grossmann.html [11.07.2017].

Harenberg, M. (2010). *Klang (ohne) Körper. Spuren und Potenziale des Körpers in der elektronischen Musik*. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839411667

Harenberg, M. (2012). *Virtuelle Instrumente im akustischen Cyberspace. Zur musikalischen Ästhetik des digitalen Zeitalters*. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421758

Hentig, H. v. (1974). *Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft*. Stuttgart: Klett.

Hesse, H. (2014). *Lutetia: Berichte über Politik, Kunst und Volksleben*. Berlin: Hofenberg.

Internationale Stiftung Mozarteum Salzburg (2017). *Digitale Mozart Edition*. Verfügbar unter: http://dme.mozarteum.at/DME/objs/raradocs/transcr/pdf/BD_352.pdf [05.05.2017].

Jacke, C. (2008). Keine Musik ohne Medien, keine Medien ohne Musik? Pop(-Kulturwissenschaft) aus medienwissenschaftlicher Perspektive. In C. Bielefeldt, U. Dahmen & R. Großmann (Hrsg.), *PopMusicology. Perspektiven der Popmusikwissenschaft* (S. 135–152). Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839406038-007

Kahn, D. (2003). The Sound of Music. In M. Bull (Hrsg.), *The Auditory Cultures Reader* (S. 77–90). London: Berg.

Klug, H. (2001). *Musizieren zwischen Virtuosität und Virtualität: Praxis, Vermittlung und Theorie des Klavierspiels in der Medienperspektive (Musik-Kultur)*. Dissertation. Essen: Die Blaue Eule.

Klug, H. (2004). Musikpädagogik im Medienzeitalter. *Diskussion Musikpädagogik, 23*, 22–25.

Korward, H. (1993). Wer lehrt die Lehrer das Lehren? *Nmz, 6*, 17–18.

Manhart, T. (2013). Piano goes online. Videokonferenzen und Computerflügel machen Klavierunterricht über eine Distanz von 9200 Kilometer möglich. *Üben & Musizieren, 4*, 20–21.

McLuhan, M. (1968). *Die magischen Kanäle*. Düsseldorf/Wien: Econ.

Micklisch, C. (2000). Aspekte einer „pädagogischen Ergonomie" digitaler Musikinstrumente. *Diskussion Musikpädagogik, 7*, 18–34.

Miyazaki, S. (2008). *Medien, ihre Klänge und Geräusche – Medienmusik vs./(=) Instrumentalmusik*. Verfügbar unter: https://www2.hu-berlin.de/fpm/popscrip/themen/pst09/pst09_miyazaki.pdf [19.03.2017].

Moltrecht, E. & Sikora, S. (2004). Von Neuen Medien und alten Hüten. Rezeptionsästhetische und inhaltliche Umbrüche in der künstlerischen Kultur als Folge der Technologierevolution im ausgehenden 20. Jahrhundert. *Diskussion Musikpädagogik, 23*, 18–21.

Muraitis, A. (2001). *Die Maschine liegt in der Natur des Menschen*. Verfügbar unter: https://www2.hu-berlin.de/fpm/popscrip/themen/pst07/pst07_muraitis.htm [14.03.2017].

Ribke, W. (1993). Üben. In H. Bruhn, R. Oerter & H. Rösing (Hrsg.), *Musikpsychologie* (S. 546–558). Berlin: Rowohlt.

Sanio, S. (1995). Das Rauschen. Paradoxien eines hintergründigen Phänomens. In Dies. & C. Scheib (Hrsg.), *Das Rauschen* (S. 50–66). Hofheim: Wolke.

Schiesser, G. (2005). Medien, Kunst, Ausbildung – Über den Eigensinn als künstlerische Produktivkraft. In S. Schade, Th. Sieber & G. Chr. Tholen (Hrsg.), *Schnitt-Stellen – Basler Beiträge zur Medienwissenschaft* (S. 257–274). Basel: Schwabe.

Schläbitz, N. (2001). Am Ende die Medientheorie? – Vom ‚Was' zum ‚Wie' musikalischer Kommunikation. In K. Pilnitz, B. Schüssler, J. Terhag et al. (Hrsg.), *Musikunterricht heute 4. Musik in den Medien – Medien in der Musik* (S. 26–56). Oldershausen: Lugert.

Sischka, C. (2016). Von „Welte-Mignon" zu virtuellem Musizieren. Das Yamaha Disklavier in der Klavierdidaktik, bei der Interpretationsanalyse und als musikalisches Kommunikationsmedium. In European Piano Teachers Association (Hrsg.), *EPTA 2015 Dokumentation 2014/15 – Im Mittelpunkt: Das Instrument* (S. 63–70). Düsseldorf: Staccato.

Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (1969). *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien.* Bern/Stuttgart/Wien: Huber.

Wicke, P. (2001). *Von Mozart zu Madonna. Eine Kulturgeschichte der Popmusik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Wilhelmy, C. (2001). Aller Anfang ist leicht. Softwareprogramme für den Einstieg. In J. Bähr, P. Börs, K. Pilnitz & V. Schütz (Hrsg.), *Musik in den Medien – Medien in der Musik* (S. 166–170). Oldershausen: Lugert.

Wolff, T. (2000). Computer und Musikdidaktik. *Diskussion Musikpädagogik, 3*, 6–17.

Johannes Steiner

Selbstbegleitetes Singen in der Schule – Musikalische Prozesse leiten und gestalten

In diesem Beitrag möchte ich das *Selbstbegleitete Singen* (*SBS*) aus der Perspektive des Schulalltags beleuchten und in diesem Kontext der Frage nachgehen, wie ein Musizieren mit Schülerinnen und Schülern im Musikunterricht erfolgreich gelingen kann. Ausgehend vom Begriff Klavierpraxis werden Bedeutung und Genese des gemeinsamen Musizierens im Unterricht dargestellt sowie die Rolle bzw. der Stellenwert des selbstbegleiteten Singens der Lehrperson im Musikunterricht näher untersucht. Dabei werden verschiedene Aspekte des SBS aufgezeigt und in Richtung eines für die Unterrichtspraxis tauglichen Modells weiterentwickelt.

1. Die Praxiswende in der Musikpädagogik

In der Musikpädagogik ist das Musizieren in den letzten 30 Jahren zu einem wichtigen Thema gereift. In diesem Kontext spricht Frauke Heß auch von einer *Praxiswende* (Heß, 2010, S. 36), einer Wende, die sich innerhalb der musikdidaktischen Diskussionen seit den 1980er Jahren angekündigt hat und als Reaktion auf den wissenschaftsorientierten Musikunterricht der früheren Jahre gesehen wird. Die musikpädagogischen Ansätze kreisen zwischen „einer Orientierung an der Sache Musik, der Orientierung an einer relationalen Beziehung zwischen Musik und Mensch […] oder einer Orientierung an (außermusikalischen) gesellschaftlich-pädagogischen Gegebenheiten (z.B. Inklusion, Medienerziehung, Sprachförderung)“ (Barth, 2016, S. 15). Und selbst innerhalb dieser musikpädagogischen Felder lassen sich verschiedene musikdidaktische Ansätze finden. Das *Musizieren mit Schulklassen* steht in einer Linie zum *Handlungsorientierten Musikunterricht*. Werner Jank unterscheidet zwischen Musizieren und musikbezogenen Handlungen (vgl. Jank, 2013, S. 112f.). Das Musizieren wird mit dem Musikmachen gleichgesetzt und entspricht David J. Elliots Begriff des *musicing* (vgl. Elliot, 1995, S. 161–183). Dazu zählen instrumentales und vokales Musizieren, Komponieren, Arrangieren, Improvisieren sowie Einstudieren und Dirigieren von Musik. Musikbezogenes Handeln be-

zieht sich nach Jank auch auf Musikhören, Tanzen zur Musik, sich Unterhalten über Musik.

Im Zuge der *PädagogInnenbildung Neu* in Österreich und den damit verbundenen kompetenzorientierten Lehrplänen kam es in den letzten Jahren zu einer Umorientierung im Musikunterricht. So werden in der Handreichung zum Kompetenzorientierten Musikunterricht drei Bereiche als zentrale Handlungsfelder festgelegt: „Singen und Musizieren; Tanzen, Bewegen und Darstellen; und Hören und Erfassen führen zum musikalischen Handeln und zu ästhetischer Erfahrung" (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung, 2013, S. 6f.).

Alle musikalischen Aktionsformen im Musikunterricht werden unter dem Begriff des *Klassenmusizierens* subsumiert. Michael Pabst-Krueger fasst geläufige Begriffe schließlich zu folgender Definition zusammen:

> ‚Klassenmusizieren' (bzw. ‚Musizieren mit Schulklassen') ist ein Oberbegriff für Aktionsformen im Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen, bei denen alle Schüler/innen musikbezogen handeln und ein überwiegender Teil der Klasse aktiv musiziert. Aktivitäten zur Klangerzeugung können hierbei auch mit anderen musikbezogenen Tätigkeiten wie z.B. Tanzen, Zeichnen, Lichtmalen, Dirigieren, Zuhören kombiniert werden. (Pabst-Krueger, 2013, S. 160)

Je nach Schwerpunktsetzung lassen sich die Formen des Klassenmusizierens in verschiedene Kategorien einteilen. Während Claudia Cerachowitz die Formen des Klassenmusizierens im Kontext von zusätzlich erteiltem Instrumentalunterricht unterteilt (vgl. Cerachowitz, 2012, S. 26f.), fasst Pabst-Krueger diese – ausgehend von der instrumentalen Besetzung – in zwei grundlegenden Kategorien zusammen:

- *Geschlossene Konzepte*, die auf jeweils ein Instrument bzw. eine Instrumentengruppe zugeschnitten sind (Bläserklassen, etc.).
- *Offene Konzepte*, die ein breites Spektrum unterschiedlicher Instrumente, Klangfarben und Musizierweisen beinhalten (Band, Percussionklassen, JeKI, Live-Arrangement) (vgl. Pabst-Krueger, 2013, S. 166f.).[1]

Für die erste Gruppe existieren vielfach fertige (*geschlossene*) Konzeptionen mit genügend zur Verfügung gestellten Materialien. Durch den teilweise ausschließlichen Einsatz einer Instrumentengruppe werden diese Konzepte auch sehr kritisch gesehen (vgl. u.a. Pabst-Krueger, 2013, S. 160; Schönherr, 2005,

1 Pabst-Krueger zählt die Kategorien nur als Konzepte auf. Um auf die Kategorien klarer verweisen zu können, werden die Bezeichnungen *geschlossen* und *offen* hinzugefügt.

S. 97f.), da sie die Verknüpfung zu allgemeinbildenden Inhalten nur mehr in einem sehr eingeschränkten Maße zulassen.

Die offenen Konzepte sind flexibler, aber auch anspruchsvoller in der Anleitung. Dazu zählen *Live-Arrangements*, *Stundenstücke* etc. Für Pabst-Krueger beinhaltet diese Gruppe von Konzepten auch Anknüpfungen an den allgemeinbildenden Inhalten des Musikunterrichts. Diese fasse ich gesondert zu einer weiteren Kategorie zusammen, um so die musikdidaktischen Unterschiede noch deutlicher hervorzuheben.

– *Gemischte Konzepte*, die das Musizieren in der Schule mit allgemeinen Bildungsinhalten und -prozessen verknüpfen. Dabei sollen sich die Inhalte nicht nur zeitlich linear abwechseln, sondern ineinander verwoben werden.

Gemischte Konzepte finden sich vorrangig in neueren Schulbüchern für den Musikunterricht. Die angebotenen Stundenbilder geben eine klare Struktur vor, wo sich Musizierphasen, Theoriephasen und Reflexionsphasen abwechseln. Vor allem aktuelle Schulbücher für das Fach Musik, die im Zuge der Kompetenzorientierung entwickelt bzw. neu aufgelegt wurden, greifen diese Struktur auf (wie z.B. *Club Musik* oder *MusIX*). Die *gemischten Konzepte* entsprechen größtenteils dem in musikpädagogischen Diskursen geforderten allgemeinbildenden Unterricht der Gegenwart und werden derzeit vorrangig an den tertiären Bildungseinrichtungen angeboten. Unklar bleibt, wie diese Konzepte tatsächlich im Musikunterricht umgesetzt werden.

Im Zuge der Neubewertung des Musizierens im Musikunterricht gewinnt auch die Klavierpraxis und das SBS an Bedeutung. Welchen Stellenwert erhält nun das SBS im Zuge der zunehmenden Praxisorientierung des Musikunterrichts der letzten Jahre? Hier öffnet sich ein großes Forschungsfeld, in dem differenzierte Betrachtungen der verschiedenen schulpraktischen Musizierformen beschrieben bzw. zusammengefasst werden können. Unter dem Kapitel *Methodenkonzepte und Teilaufgaben des Musikunterrichts* findet sich im Handbuch der Musikdidaktik (vgl. Pabst-Krueger, 2013; Terhag, 2013; Kosuch, 2013) eine Sammlung verschiedener Musizierformen des Musikunterrichts.[2] Doch die Rolle des Lehrenden bei der Anwendung dieser didaktischen Konzepte bzw. Teilaufgaben, wie bspw. Klavierpraxis oder SBS, ist aus meiner Sicht noch zu unscharf definiert. Ebenso ist noch nicht klar, wie und in welcher Form nun das von allen Seiten geforderte Musizieren in einen allgemeinbildenden Musikunterricht integriert werden soll. Mechtild Fuchs stellte schon um die Jahrtausendwende (vgl. Fuchs, 2013, S. 95) fest, dass relativ wenig über

2 Michael Pabst-Krueger fasst verschiedene Formen des Klassenmusizierens zusammen und legt eine Referenzdefinition vor, die auch als Grundlage für diese Überlegungen dient. Jürgen Terhag stellt das Konzept des *Live-Arrangements* vor, Markus Kosuch die *Szenische Interpretation von Musik*.

den eigentlichen Erarbeitungsprozess zu finden ist. Hinweise auf das dahinterliegende musikdidaktische Konzept fehlen meist ganz.

Das bedeutet, dass sich das Klassenmusizieren und folglich auch die instrumentale Liedbegleitung weiterentwickeln müssen, und zwar in derlei Gestalt, dass theoretische und musikalisch-gestalterische Elemente miteinander verwoben werden. Neben den spieltechnischen Fertigkeiten am Instrument und den erwünschten kommunikativen Kompetenzen müssen zusätzlich musikdidaktische Überlegungen im Sinne eines allgemeinbildenden Musikunterrichts mitgedacht werden. Dies erfordert u.a. eine stärkere Verzahnung der Klavierpraxis mit der Musikdidaktik.

2. Von der instrumentalen Liedbegleitung über das Schulpraktische Instrumentalspiel zum selbstbegleiteten Singen

In der musikpädagogischen Fachwelt existieren mehrere Bezeichnungen für das Begleiten der eigenen Singstimme. In den angeführten Begriffsbestimmungen sollen die unterschiedlichen Gewichtungen verdeutlicht werden. Für den Begriff der *instrumentalen Liedbegleitung* ist es unerheblich, welches Instrument für die Begleitung eines Liedes herangezogen wird. Die Bezeichnung selbst gibt auch keinerlei Auskunft darüber, ob das Lied von der singenden Person selbst oder von einer anderen begleitet wird. Durch diese Bezeichnung wird der Schwerpunkt auf die instrumentale Begleitung von Liedern bzw. Songs gelenkt und der Eindruck erweckt, dass der spieltechnischen Umsetzung mehr Bedeutung als dem Singen zugewiesen wird.

Die Bezeichnung *Schulpraktisches Instrumentalspiel* steht für alle Formen des instrumentalen Gebrauchs im Schulkontext. Dabei ist es nebensächlich, um welche Schulform es sich handelt. Dieser Begriff wird an einigen Universitäten und Musikhochschulen in den jeweiligen Curricula des Lehramtsstudiums verwendet (vgl. Universität München, 2018). Diese Bezeichnung umfasst neben der klavierbezogenen Liedbegleitung auch andere Formen der instrumentalen Begleitung im schulischen Zusammenhang. Die Entstehung einer Lehrveranstaltung *Schulpraktisches Instrumentalspiel* geht wohl auf die Tatsache zurück, dass neben dem Klavier auch die Gitarre als Begleitinstrument im Schulalltag verwendet wird. Folglich können beide Instrumente gleichberechtigt in einer Lehrveranstaltung für Studierende des Faches Lehramt Musik angeboten werden.

Die Bezeichnung *Selbstbegleitetes Singen* (*SBS*) steht für alle Formen des Musizierens, bei denen sich eine singende Person selbst auf einem Musik-

instrument begleitet. Der Begriff lenkt den Fokus verstärkt auf die musikalische Tätigkeit des Singens. Entscheidend ist nicht, welches Instrument als Begleitinstrument herangezogen wird, sondern dass sich jemand beim Singen selbst begleitet. Daraus folgt, dass die Klavierpraxis eine mögliche Variante des SBS ist. Das SBS konzentriert sich auf jene Musikinstrumente, die mit den Händen und/oder Füßen bedient werden und ein gleichzeitiges *Singen* ermöglichen. Die Stimme und das begleitende Instrument werden von einer einzigen Person zu einer einheitlichen Performance zusammengefügt. Reinhard Blum weist in seiner Lehrveranstaltungskonzeption auf diese Schwerpunktsetzung hin. Als Lehrender für Klavierpraxis bleibt Blum dabei in diesem Feld, doch richtet er in seiner Herangehensweise den Blick ganz gezielt auf das SBS (vgl. Beitrag Blum, S. 25). Konsequent weitergedacht könnte mit dem SBS eine eigenständige Disziplin, gleichwertig im Kanon der rein künstlerischen aber auch der künstlerisch-praktischen Fächer, begründet werden.

3. Von der Klavierpraxis zum selbstbegleiteten Singen

Aus musikpädagogischer Perspektive steht der vorrangig in Österreich verwendete Begriff *Klavierpraxis* für alle Formen des Klaviereinsatzes in einem künstlerisch-pädagogischen Zusammenhang. In Deutschland hat sich in diesem Zusammenhang der Terminus „Schulpraktisches Klavierspiel" – kurz „Schupra" – durchgesetzt. Der unterrichtliche Bezugsrahmen bzw. der Einsatz des Klaviers im Berufsfeld Schule unterscheidet sich damit vom Begriff *Korrepetition*, auch wenn die Aufgabenstellungen und Einsatzmöglichkeiten sehr ähnlich sind. Diese Überschneidungen führen in der universitären Ausbildung bzw. in den jeweiligen curricularen Konzeptionen zu einer großen inhaltlichen Bandbreite des entsprechenden Lehrangebots.

Für den Einsatz der *Klavierpraxis* im Musikunterricht sind neben einer entsprechenden Spieltechnik weitere Kompetenzen notwendig. Im Besonderen erfordert die erfolgreiche Umsetzung von Unterrichtssequenzen im Bereich des gemeinsamen musikalischen Gestaltens mit Gruppen (vgl. Steiner, 2012, S. 15) kommunikative und musizierunterstützende Fähigkeiten.

Die Anwendungsmöglichkeiten des Klaviers im Musikunterricht lassen sich prinzipiell in zwei große Bereiche ordnen. So dient das Klavier als Werkzeug zur Reproduktion von komponierten Werken (vgl. Seipel, 2013, S. 21). Die dafür notwendige Ausbildung erhalten die Studierenden im Lehramt Musikerziehung im instrumentalen Haupt- oder Nebenfachunterricht. Ein weiterer Bereich umfasst jene Anwendungsmöglichkeiten, die sich auf die Produktion bzw. auf das Musizieren und Gestalten von Musik beziehen. Dazu einige Beispiele im Überblick:

- Klassensingen
- Klassenmusizieren
- Begleitung von Tänzen bzw. Bewegungssequenzen
- Hintergrundmusik
- Chorsingen etc. (vgl. Steiner, 2012, S. 31ff.)

Aus der Perspektive der Klavierpraxis ist das SBS eine von vielen grundlegenden Fertigkeiten, die ein Lehrender/eine Lehrende beherrschen soll. Aus Sicht des SBS wiederum ist die Klavierpraxis eine instrumentale Variante der Liedbegleitung.

4. Das selbstbegleitete Singen im künstlerischen und künstlerisch-pädagogischen Kontext

Das SBS kann in einem rein künstlerischen oder in einem künstlerisch-pädagogischen Kontext eingesetzt werden. So repräsentiert bspw. die lange Tradition der *Singer-Songwriter* einen ausschließlich künstlerischen Gebrauch. Dabei handelt es sich um Musikausübende, die ihre komponierten Lieder selbstbegleitend auf einer Bühne vor Publikum präsentieren. Die Gitarre dient dabei v.a. als bevorzugtes Begleitinstrument und entspricht der verklärten Vorstellung eines Singer-Songwriters.

Im Kontext Schule erhält das SBS neue Aufgaben, wie bspw. die musikalische Anleitung einer Gruppe. Im musikpädagogischen Kontext wird dabei der Einsatz des Klaviers bevorzugt, was aus historischer Sicht leicht zu erklären ist. In der europäischen Musiktradition hat das Klavier eine sehr große Bedeutung. Auf der anderen Seite ist das Klavier aufgrund seines Aufbaus und seiner möglichen Spielformen enorm vielfältig einsetzbar.

Im künstlerisch-pädagogischen Kontext gilt es zwischen den Präsentationen vor Publikum (bspw. vor Mitschülerinnen/Mitschülern), Formen des Klassenmusizierens und jenen der musikalischen Probenarbeit in einer Schule zu unterscheiden. Eine Probensituation, wie bspw. eine Chorprobe, unterscheidet sich grundsätzlich von der Klassensituation. Auch wenn diese Differenzierung aufgrund der unterschiedlichen Ausgangssituationen eindeutig nachvollziehbar ist, entstehen an dieser Schnittstelle oftmals Missverständnisse. So werden bspw. Einsingübungen, die für die Chorarbeit vorgesehen sind, einfach auf das Singen in Schulklassen übertragen. I.A. existieren für die Probenarbeit bzw. -didaktik ausreichend Materialien, welche auch eins zu eins auf die Klassensituation übertragen werden können. Doch müssen gerade hier eigens für die Klassenarbeit passende Konzepte entwickelt und eingesetzt werden.

Eine weitere Bedeutung hat das SBS bei der Vorbereitung und der Erarbeitung eines Songs. Mit Hilfe der Begleitung lässt sich die gesungene Melodiestimme klar in die harmonische und rhythmische Gesamtstruktur integrieren und erleichtert dem Lehrenden, den musikalischen Gesamtzusammenhang eines Songs schneller zu erfassen.

5. Die drei Ebenen des selbstbegleiteten Singens aus schulischer Sicht

Das SBS fasst ein Bündel von unterschiedlichen Kompetenzen und – daraus abgeleitet – vielfältige Aufgabenbereiche zusammen. Eine Kategorisierung dieser Bereiche aus musikdidaktischer Perspektive führt aus meiner Sicht zu einer Modellbildung bestehend aus drei Ebenen. Eine didaktische Planung wird dadurch erleichtert, aber auch eine Weiterentwicklung der eigenen individuellen Fertigkeiten konkretisiert. Die Ebenen sind aufbauend und bedingen einander.[3]

- Die erste Ebene umfasst die *spiel-* bzw. *vokaltechnischen Fertigkeiten*.
  Diese bilden überhaupt erst die notwendige Voraussetzung für ein SBS. Prinzipiell muss der Lehrende über jenes Maß an *spiel- und vokaltechnischen Fertigkeiten* verfügen, die ihn bzw. sie in die Lage versetzen, *frei* zu musizieren. Diese Fertigkeiten bilden die Basis für die weiteren Ebenen. Die erste Ebene beschreibt ausschließlichen den künstlerischen Einsatz des SBS vor Publikum.
- Die zweite Ebene beschreibt die *musikleitenden Kompetenzen*.
  Sie stehen für jene Fertigkeiten, die notwendig sind, um Gruppen anzuleiten bzw. musikalisch gestaltend zu leiten. Neben den vielen traditionellen Formen der musikalischen Anleitung bildet v.a. die Leitung während des gemeinsamen Musizierens mit Gruppen eine Besonderheit des SBS in der Schule. Das bedeutet, dass der/die Unterrichtende die Gruppe am Instrument (meist Klavier) begleitet und dabei gleichzeitig den Musizierprozess leitet. Dieser performative Aspekt der Musikleitung ist ein spezielles Merkmal des schulbezogenen SBS.
- Schließlich gilt es, auch die *didaktische Ebene* zu beachten.
  Welche Aufgabe erfüllt der Einsatz der selbstbegleiteten Sequenz im Kontext einer Unterrichtsstunde? Neben den herkömmlichen Einsatzmög-

3 Eine ausschließlich selbstbegleitete Performance bleibt auf der ersten Ebene. Beim gemeinsamen Singen mit Gruppen (z.B. das *Klassensingen*) kommt die zweite Ebene hinzu. Wenn die Musizierphase im Zusammenhang mit allgemeinbildenden Inhalten didaktisch aufbereitet und verknüpft wird, wird die dritte Ebene hinzugefügt.

lichkeiten wie beim Klassensingen oder zur akustischen Demonstration musiktheoretischer Inhalte gibt es eine große Vielfalt des Gebrauchs im Musikunterricht. So können die Aufgaben des SBS in der Schule bei unterschiedlichen in der didaktischen Planung einer Unterrichtseinheit zu berücksichtigenden Formen des Klassensingens („Chorsingen", „Bandmusizieren" etc.) variieren. Durch den unterschiedlichen didaktischen Einsatz ändert sich auch die für die geplante Situation notwendige spieltechnische Gestaltung am Instrument. Dies kann die Unterrichtsvorbereitung eines/einer Musiklehrenden erleichtern und Orientierung geben. Wenn bspw. das unterrichtliche Vorhaben das schnelle – oftmals einmalige – Singen eines Popsongs ist, so reicht eine einfache instrumentale Begleitung.

6. Bedingungen für ein gelingendes selbstbegleitetes Singen

Die Hauptaufgabe der *Liedbegleitung* ist es, die Gesangsstimme harmonisch, rhythmisch sowie musikalisch bzw. interpretatorisch zu unterstützen. Traditionellerweise steht der/die singende Performer/Performerin im Vordergrund und nicht der/die begleitende Instrumentalist/Instrumentalistin. Wenn wir diese grundsätzliche Aufgabenteilung auf das SBS übertragen, bedeutet dies, dass das eigene instrumentale Spiel den Vortrag der eigenen Stimme bzw. das Singen einer Gruppe unterstützt. Es ist eine weitverbreitete Fehlinterpretation, dass die instrumentale Begleitung auf technisch höchst virtuoser Weise ausgeführt werden soll. Im Sinne eines effektiven Einsatzes sollte das spieltechnische Niveau auf dem Begleitinstrument so angepasst sein, dass ein freies und musikalisches Singen des Vortragenden möglich wird.[4]

Ein darauf aufbauendes Ziel des SBS ist es, dass der Musizierende das Singen mit der instrumentalen Begleitung in natürlicher Weise miteinander verbindet. In der Rock- und Popmusik hat sich dafür eine eigene Technik entwickelt, bei der in den Pausen der Melodiestimme markante Einwürfe eingefügt werden (vgl. Wicke & Ziegenrücker, 2007, S. 246). Dies entspricht dem Ansatz des SBS, dass während der Gesangslinien die instrumentale Begleitung sehr reduziert eingesetzt wird.

Eine weitere Voraussetzung ist die Ausbildung der Singstimme. Aus Sicht des Musikunterrichts ist das Beherrschen von verschiedenen Stilistiken beson-

4 Seltsamerweise ist diese instrumentaltechnische Fokussierung vermehrt bei Musikerinnen und Musikern, die sich selbst am Klavier begleiten, zu beobachten. In der Tradition der Rockbands ist es meist üblich, dass die Sängerinnen und Sänger einfache Akkorde auf der Gitarre verwenden, während die virtuosen Soli meist von den Musikerinnen und Musikern der Lead-Guitar übernommen werden.

ders hilfreich.[5] Der Musiklehrende muss in der Lage sein, einen Song bzw. ein Lied dem Stil entsprechend zu gestalten. So würde bspw. ein Popsong, der mit einer klassischen Stimmgebung vorgetragen wird, zu einem musikalischen Stilbruch führen.

Ebenso ist der sichere Umgang mit Metrum und Rhythmus ein entscheidendes Merkmal für ein gelingendes Musizieren in der Pop- und Rockmusik. V.a. technische Unsicherheiten können zu unerwünschten Brüchen im durchgehenden Metrum führen. Dementsprechend gilt es eine rhythmische Balance zwischen Melodie und Begleitung und damit einen durchgehenden und mitreißenden Grundpuls als Basis für das SBS herbeizuführen.

7. Das selbstbegleitete Singen im performativen Prozess einer Musikstunde

Ausgehend von John L. Austin[6] hat sich der Begriff der *Performativität* bei Fischer-Lichte in der Theaterwissenschaft (vgl. Fischer-Lichte, 2004) etabliert und schließlich auch die allgemeine Pädagogik beeinflusst. Wulf und Zirfas sprechen in diesem Zusammenhang von einer grundsätzlichen Verschiebung des Blickwinkels bei der Betrachtung des Unterrichtsgeschehens. „Eine performative Sichtweise verwirft eine allgemeine und totale Methode und Lesart von Realität zugunsten einer relativierenden, den Kontexten angepassten Interpretation, die eine Pluralität von idiomatischen Gesten und kontextuierenden Phänomenologien zeitigt.“ (Wulf & Zirfas, 2007, S. 9)

Obwohl die Nähe der Performativität zu musikalischen Prozessen mehr als offensichtlich ist, wird und wurde der Begriff in der Musikpädagogik nur vereinzelt diskutiert, allen voran von Martina Krause-Benz (2010, 2013, 2014, 2017) und Markus Hirsch (2015, 2016). Hirsch ersetzt den Begriff der *Performativität* mit dem des *Ereignisses* und orientiert sich dabei an der philosophischen Betrachtung Alain Badious (vgl. Hirsch, 2016, S. 33). Ungeachtet der noch in Entwicklung befindlichen Klärung der Begriffe soll der Blick auf die musikalischen Gestaltungsprozesse gelenkt werden. Ausgehend von Krause-Benz’ Idee der *Performativität des Klassenmusizierens* (Krause-Benz, 2017, S. 43) möchte ich hier die Differenzierung zwischen einer Aufführung, einer Pro-

5 Neben den vielen populären Gesangstechniken und -schulen möchte ich hier auf die von Ines Dominik Reiger entwickelte *Natural-Voice-Training*-Methode hinweisen. Die Gesangstechnik geht hier einer Basistechnik aus, von der unterschiedliche Stimmideale umgesetzt werden können (vgl. www.inesreiger.at, Stand 10.08.2018).

6 Austin prägte den Begriff der Performativität in seiner sprachphilosophischen Theorie der Sprechakte. Seine Schriften wurden posthum 1962 und 1975 veröffentlicht (vgl. Austin, 2010, S. 7).

ben- und einer Klassenmusiziersequenz vornehmen und die jeweiligen performativen Prozesse anschließend aus der künstlerischen bzw. künstlerisch-pädagogischen Sicht beleuchten.

Den Fokus auf den performativen Prozess einer musikalischen Sequenz zu lenken bedeutet, die Gesamtheit aller Elemente einer Situation im Augenblick des gerade stattfindenden Geschehens zu betrachten. Alle am Musizierprozess beteiligten Personen sind Teil einer einmaligen und nicht mehr wiederholbaren musikalischen Wirklichkeit. Bezogen auf eine Aufführungssituation in einem rein künstlerischen Kontext sind kleine – für das Publikum meist nicht wahrnehmbare – Anpassungen notwendig. Oberflächlich betrachtet nimmt das Publikum eine vermeintlich passive Rolle ein. Die tradierte und scheinbar klar abgegrenzte Rollenaufteilung zwischen Betrachter und Ausführendem wurde seit der Mitte des letzten Jahrhunderts im Zuge der Entwicklung der Performance-Kunst immer mehr hinterfragt und teilweise aufgelöst. Schließlich wird der Zuhörer als aktiver Teil einer Performance betrachtet.[7]

Im künstlerisch-pädagogischen Feld weise ich auch hier auf den Unterschied zwischen einer Aufführungs-, Proben- und Klassenmusiziersituation hin. Die jeweiligen Konstellationen weisen viele Parallelen auf, doch der große Gegensatz besteht in der festgelegten Zielsetzung und folglich in unterschiedlichen damit einhergehenden didaktischen Überlegungen. Eine Probensituation ist auf eine nachfolgende, in unterschiedlicher Form stattfindende öffentliche Präsentation ausgerichtet. Bei einer Aufführung steht die unmittelbare musikalische Präsentation vor Publikum im Zentrum. Das Ziel einer Klassenmusiziersequenz wiederum ist das gemeinsame Musizieren im Augenblick – jedoch ohne Zuhörerinnen und Zuhörer, was methodisch-didaktisch entsprechend zu berücksichtigen ist.

Die zuvor dargestellten drei Ebenen des SBS dienen als Raster zur Beschreibung und Differenzierung performativer Prozesse im künstlerisch-pädagogischen Kontext. Daraus möchte ich ein Gedankenmodell, bildlich gedacht in zwei Achsen, ableiten: Die horizontale Achse entspricht dem performativen Prozess und bildet das musikalische Geschehen im Verlauf der Zeit ab. Auf der vertikalen Achse werden einzelne Elemente auf den zuvor beschriebenen Ebenen (*spiel-* und *vokaltechnische*, *musikleitende* und *didaktische* Ebe-

7 Erika Fischer-Lichte bezeichnet dies als Ko-Präsenz von Akteuren und Zuschauern und versteht dies als notwendige Bedingung für das Zustandekommen einer Aufführung, wenn Akteure und Zuschauer (in Anlehnung an M. Herrmann) in leiblicher Ko-Präsenz miteinander agieren (Fischer-Lichte, 2004, S. 58). Für einen performativen künstlerischen Prozess sind folglich stets zwei Gruppen von Personen notwendig, „die als ‚Handelnde' und ‚Zuschauende' agieren, [sich] zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort versammeln und dort eine Spanne Lebenszeit miteinander teilen" (ebd.). Die Trennlinie zwischen den beteiligten Gruppen wird in neueren Produktionen neu verschoben oder gar aufgelöst.

ne) festgehalten. Dieses Gedankenmodell bietet Orientierung für Planung, Durchführung und Reflexion von Musiziersequenzen. Einzelne Aspekte einer musikalischen Unterrichtssituation können so klarer den jeweiligen Ebenen zugeordnet werden. Dies ermöglicht Alternativen bei allfälligen situativen Unwägbarkeiten vorab mit einzuplanen. Während der Durchführung einer musikalischen Sequenz können dadurch die Schwierigkeiten im Augenblick des Tuns besser analysiert und somit rascher aufgelöst werden. Für eine anschließende Reflexion kann die jeweilige Unterrichtsvorbereitung der/des Lehrenden weiterentwickelt werden. Folglich ist es möglich, zu jedem Zeitpunkt des Geschehens Aktionen auf den drei Ebenen zu beschreiben.

Der Musizierprozess mit Gruppen ist gekennzeichnet durch Entscheidungen, die sich aus dem Abwägen möglicher Alternativen ergeben. Diese Momente der Entscheidungen bezeichne ich als *Wendepunkte* im performativen Prozess. *Wendepunkte* können sich geplant oder ungeplant ereignen. Die *geplanten Wendepunkte* sind Teil der didaktischen Vorbereitung. Das bedeutet, dass der Lehrende sich im Vorfeld des in Zukunft stattfindenden Arbeitsprozesses Alternativen überlegt und diese in die Planung integriert. Die *ungeplanten Wendepunkte* sind jene Momente, die nicht vorhersehbar waren und sich erst bei der Durchführung des Prozesses offenbaren[8]. Die *Wendepunkte* können auf allen drei Ebenen stattfinden. Mit Hilfe des Gedankenmodells können diese Momente eingeordnet und beschrieben werden. Dies unterstützt die Planung, ist hilfreich bei Entscheidungen im performativen Prozess des Musizierens und gibt Orientierung bei einer möglichen anschließend stattfindenden Reflexion.

Ungeplante Wendepunkte sollen nicht nur als Hindernisse, sondern auch als Chancen und Herausforderungen betrachtet werden, wofür methodisch ein modularer Aufbau der Elemente von Vorteil ist. Auf der spiel- bzw. vokaltechnischen Ebene bedeutet dies, dass die Lehrperson über Patterns (Bausteine) in unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen verfügt und diese spontan einsetzen kann. Auf der musikleitenden Ebene werden verschiedene Konzepte der En-

8 Markus Hirsch unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen *Wider-stand* und *Wider-fahrnis* (vgl. Hirsch, 2016, S. 38). „Wider-stände gehören in den Bereich der Dinge, über die Lehrkräfte eine gewisse Verfügbarkeit haben. *Wider-stände* sind zum Teil bereits in der Planung von Unterricht antizipierbar." (ebd.) Die *Wider-stände* entsprechen den *geplanten Wendepunkten* in meinen Überlegungen. Im Gegensatz dazu definiert Hirsch *Wider-fahrnisse* als Dinge, „über die Lehrkräfte prinzipiell keine Verfügbarkeit haben. *Wider-fahrnisse* lassen sich in der Planung nicht antizipieren" (ebd.). Beide Begriffspaare beschreiben den gleichen Inhalt. Ich bevorzuge jedoch den Begriff der *Wendepunkte*, weil damit eine aktive Auseinandersetzung des Lehrenden hervorgehoben wird. Ein Wendepunkt erfordert aus meiner Sicht eine aktive Entscheidung während des gerade stattfindenden gemeinsamen musikalischen Prozesses.

sembleleitung (z.B. Big-Band-Leitung, Chorleitung, *Soundpainting*[9] etc.) zusammengefasst. Auf der didaktischen Ebene sollen dem Lehrenden verschiedene Methoden zur Verfügung stehen. Mit Hilfe dieses Bausteinprinzips können spiel-, vokaltechnische, musikleitende und methodisch-didaktische Bausteine flexibel an die Anforderungen der jeweiligen gerade stattfindenden Situation angepasst werden.

8. Die Bedeutung des selbstbegleiteten Singens für das Klassensingen

Das gemeinsame Singen ist ein unverzichtbarer und wichtiger Aspekt des modernen Musikunterrichts. Das vokale Musizieren ist neben dem instrumentalen einer der wesentlichen didaktischen Grundsätze des Lehrplans für Musikerziehung in Österreich (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung, 2018). Dadurch erfährt das SBS eine große Bedeutung für die Musiklehrenden. Eine umfassende Klärung der Bedeutung des SBS ist aufgrund der Tatsache, dass für eine Didaktik des Klassensingens noch wenig Erkenntnisse vorliegen, schwierig. Andreas Lehmann-Wermser gibt einen kurzen historischen Überblick über das Singen im Musikunterricht und kommt zu dem Schluss, dass das Singen an Schulen gegenwärtig sehr populär ist. Doch die Frage, wie und in welcher Form das Singen an den Schulen durchgeführt werden soll, ist noch ungeklärt.

> Die Popularität des Singens darf allerdings nicht darüber hinweg täuschen, dass viele didaktische Fragen offen bleiben. In den derzeit gängigen Modellen bleibt Singen merkwürdig unverbunden neben anderen Inhalten stehen. Zu vermuten ist auch, dass in den subjektiven Theorien von Lehrerinnen und Lehrern darüber wenig begründete Annahmen formuliert werden, weil Singen quasi naturwüchsig zum Musikunterricht gehört. (Lehmann-Wermser, 2017, S. 90f.)

Lehmann-Wermser weist darauf hin, dass entsprechende didaktische Konzepte für den Musikunterricht teilweise noch fehlen. Zusätzlich existieren wenige gemischte Konzepte zum Klassensingen. Eine mögliche Ursache dafür könnte sein, dass sich das Singen im Musikunterricht als eine allgemein verbreitete Grundbedingung des Musikunterrichts darstellt und so als eine nicht weiter zu hinterfragende selbstverständliche Tätigkeit betrachtet wird. Allein die Tatsache, dass es bei einer differenzierten Betrachtung verschiedene musika-

9 *Soundpainting* ist eine von dem amerikanischen Komponisten Walter Thompson entwickelte Zeichensprache mit deren Hilfe die musikleitende Person musikalische (u.a. auch szenische) Abläufe anzeigt (vgl. Thompson, 1974).

lische Praxen des Klassensingens[10] gibt, verweist schon auf die Dringlichkeit, Konzepte zu entwickeln. Die zur Verfügung gestellten Lehr- und Schulbücher bieten eine Vielzahl von Konzepten an, die Musizierphasen mit theoretischen Inhalten verschränken. Doch sind diese oftmals zu starr, um auf performative Aspekte adäquat reagieren zu können.

Christopher Wallbaum geht von der Grundbedingung aus, dass Singen im Musikunterricht als eine ästhetische Praxis betrachtet werden kann (Wallbaum, 2017, S. 102). Er führt mit *korresponsiv ästhetischer*, *sinnlich ästhetischer* und *imaginativ ästhetischer Praxis* drei verschiedene ästhetische Praxen an (ebd.). Diese drei unterschiedlichen Wahrnehmungsformen sollen nach Wallbaum eine Orientierung für die Planung und Gestaltung des Musikunterrichts ermöglichen. Diese Überlegungen stellen den Beginn für weitere musikdidaktische Entwicklungen dar und lassen noch vieles offen.[11] Somit steht die Entwicklung konkreter didaktischer Einsatzformen des SBS erst am Beginn.

9. Formen und Praxen des selbstbegleiteten Singens

Die verschiedenen Formen des SBS sind eng mit den unterschiedlichen Praxen des Gruppenmusizierens verbunden. Exemplarisch möchte ich hier aus den vielfältigen Einsatzmöglichkeiten drei Formen herausgreifen und kurz beschreiben.

- Die *(virtuose) Performance* bzw. der Vortrag des Lehrenden unterscheidet sich kaum von einer Konzertsituation. Die Lehrperson präsentiert sich musikalisch z.B. mit einem selbstgesungenen und selbstbegleiteten Song und die Schülerinnen und Schüler hören zu. Methodisch-didaktisch eignet sich diese Form besonders zur Demonstration von Musikbeispielen im Zusammenhang mit dem Thema der Stunde.
- Beim *unterstützenden Singen* musiziert die Lehrperson gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern und greift nur bei Unsicherheiten ein, indem z.B. Töne der Melodie am Instrument mitspielt werden. In der Praxis bedeutet dies, dass die Lehrperson die Melodie vorrangig mit Akkorden begleitet und die Melodie nur dann mitspielt, wenn die Gruppe unsicher ist.

10 Als Beispiele für verschiedene Formen des Klassensingens möchte ich hier exemplarisch das rasche *Drauflos-Singen*, *Singen mit Bandinstrumentarium*, *Differenziertes (einstimmiges) Singen* anführen. Diese Begrifflichkeiten entstanden aus meiner eigenen Unterrichtspraxis und stellen keine festgeschriebenen Normen dar. Der Punkt ist aber, dass je nach Art des gemeinsamen Singens sich Ziele und Anforderungen verschieben und dementsprechend variable didaktische Konzepte erforderlich wären.

11 Der Text Wallbaums wurde schon 2008 erstmals veröffentlicht. Eine umfassende musikdidaktische Forschung zum Thema *Klassensingen* ist noch immer ausständig.

– Beim *instrumentalen Einstudieren* singt die Lehrperson instrumentale Melodielinien mit Hilfe von Scatsilben vor und begleitet sich gleichzeitig, wobei den Schülerinnen und Schülern gezielt Phrasierung bzw. rhythmisch-harmonische Zusammenhänge erfahrbar gemacht werden sollen.

Fazit

Das schon etablierte Feld der Klavierpraxis im Musikunterricht bildet den Ausgangspunkt für einen Perspektivenwechsel hin auf das SBS, mit dem Ziel, den Schülerinnen und Schülern ein eigenes, intrinsisch motiviertes musikalisches Gestalten im System *Schule* zu ermöglichen. Am Ende einer gelungenen Musiziereinheit steht immer ein für die jeweilige Gruppe angepasstes Ergebnis. Einerseits leitet der/die Lehrende den Musizierprozess an und greift dabei Ideen und Vorschläge der Gruppe auf. Andererseits muss er/sie als Musiker/Musikerin selbst aktiv – im Sinne einer künstlerischen und (mit-)musizierenden Vorbildfunktion – daran teilnehmen, womit folglich lehrseitig zwei unterschiedliche Positionen eingenommen werden müssen. Mit Hilfe des SBS in der Schule (oder der Klavierpraxis) lassen sich die musikleitende und musikgestaltende Position im Musikunterricht miteinander verbinden. Die Lehrperson kann den Musizierprozess erfassen und diesen gleichzeitig aus künstlerisch-pädagogischer Perspektive – quasi von innen heraus – steuern, wobei der Fokus auf das performative Musizieren gerichtet ist. Auf konkret stattfindende Abweichungen kann der/die Lehrende somit flexibel und adäquat reagieren ohne das ursprünglich geplante Ziel einer Unterrichtseinheit aus dem Blick zu verlieren.

Literatur

Austin, J. L. (2010). *Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with Words)*. Stuttgart: Reclam.

Barth, D. (2016). Fachdidaktische Positionen ästhetisch-kultureller Bildung an Schulen. In Dies. (Hrsg.), *Musik. Kunst. Theater* (S. 3–19). Osnabrück: epOs.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung. (2013). *Kompetenzen in Musik am Ende der 4. Schulstufe. Musikunterricht Neu Denken – Empfehlungen*. Verfügbar unter: https://www.agmoe.at/wp-content/uploads/2014/05/AGMOE_MA_Spezial_2013_3.pdf [20.08.2018].

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung. (2018). *Lehrplan für Musikerziehung für Allgemeinbildende höhere Schulen in Österreich*. Verfügbar un-

ter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs15_790.pdf?61ebzo [17.08.2018].

Cerachowitz, C. (2012). *Musizieren – Zentrum des Musiklernens in der Schule – Modelle – Analysen – Perspektiven*. Augsburg: Wißner.

Elliott, D. J. (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford Press.

Fischer-Lichte, E. (2004). *Ästhetik des Performativen.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Fuchs, M. (2013). Methodische Aspekte des Klassenmusizierens in der Sekundarstufe I. In R.-D. Kraemer & W. Rüdiger (Hrsg.), *Ensemblespiel und Klassenmusizieren. Ein Handbuch für die Praxis in Schule und Musikschule* (S. 95–131). Augsburg: Wißner.

Heß, F. (2010). Musik in der Grundschule zwischen Kompetenzerwerb und Bildung. In T. Greuel, U. Kranefeld & E. Szczepaniak (Hrsg.), *Jedem Kind (s)ein Instrument. Die Musikschule in der Grundschule* (S. 33–54). Aachen: Shaker.

Hirsch, M. (2015). „Ach, wie gut, dass niemand weiß…". Gedanken zur Nichtplanbarkeit von Musikunterricht. *Üben & Musizieren, 1, 12–16*.

Hirsch, M. (2016). Zur Diskussion gestellt: Ereignisse im Musikunterricht. In Ders. (Hrsg.), *Musik(unterricht) angesichts von Ereignissen* (S. 33–50). Münster: Waxmann.

Jank, W. (2013). *Fachdidaktik: Musik-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Kosuch, M. (2013). Szenische Interpretation von Musik. In W. Jank (Hrsg.), *Fachdidaktik: Musik-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 179–186). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Krause-Benz, M. (2010). Performative Akte als Moment der Inhaltskonstruktion. In Vogt, J. et al. (Hrsg.), *Inhalte des Musikunterrichts. Sitzungsbericht 2009 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 78–100). Berlin: LIT.

Krause-Benz, M. (2013). Hier wird Musik gemacht! Reflexionen über das Musizieren im Musikunterricht. *Diskussion Musikpädagogik, 55–59*, 59.

Krause-Benz, M. (2014). Alles nur Theater? Perspektiven einer Musikpädagogik des Performativen. In Erlach, T. & Sauerwald, B. (Hrsg.), *Rollenspiele. Musikpädagogik zwischen Bühne, Popkultur und Wissenschaft. Festschrift für Mechthild von Schoenebeck zum 65. Geburtstag* (S. 297–308). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Krause-Benz, M. (2017). „Jetzt machen wir 'nen kleinen Auftritt…". Klassenmusizieren als performativer Akt? *Diskussion Musikpädagogik, 41–49,* 73.

Lehmann-Wermser, A. (2017*).* Singen im Unterricht zeitenübergreifend. In Ders. (Hrsg.), *Aspekte des Singens: Ein Studienbuch* (S. 78–92). Augsburg: Wißner.

Pabst-Krueger, M. (2013). Klassenmusizieren. In W. Jank (Hrsg.), *Fachdidaktik: Musik-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 158–168). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Schönherr, C. (2005). Kann das Klassenmusizieren den Musikunterricht ersetzen? In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Klassenmusizieren als Musikunterricht!?: Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen. Beiträge des Münchner Symposions 2005* (S. 95–108). München: Allitera.

Seipel, B. (2013). *Das Klavier in der Schule. Musikalische Lernbiografie, pianistische Ausbildung und pädagogisches Handeln von Musiklehrenden.* Dissertation. Köln: Christoph Dohr.

Steiner, J. (2012). *Klavierpraxis im Musikunterricht. Analysen zum Musizieren in Schulklassen.* Dissertation. Augsburg: Wißner.

Terhag. J. (2013*).* Live-Arrangement. In W. Jank (Hrsg.), *Fachdidaktik: Musik-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 168–178). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Thompson, W. (1974). *Soundpainting*. Verfügbar unter: http://www.soundpainting.com/soundpainting/ [25.08.2018].

Universität München. (2018). *Curriculum Lehramt Musik*. Verfügbar unter: https://www.musikpaedagogik.uni-muenchen.de/studium_lehre/musikpraktischer-unterricht/schisp/index.html [09.08.2018].

Wallbaum, C. (2017). Zur ästhetisch-kulturellen Bildung mit Stimme. In A. Lehmann-Wermser (Hrsg.). *Aspekte des Singens: Ein Studienbuch* (S. 93–110). Augsburg: Wißner.

Wicke, P. & Ziegenrücker, K.-E. (2007). *Handbuch der populären Musik. Geschichte – Stile – Praxis – Industrie*. Mainz: Schott.

Wulf C. & Zirfas, J. (2007). Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. In Dies. (Hrsg.), *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven* (S. 7–41). Weinheim: Beltz.

Heike Henning

Die Kunst des Chorbegleitens – Klavierpraxis aus chorpädagogischer Perspektive

Viele Musiklehrende wirken in unterschiedlichen vokalen Praxisfeldern, sei es das Singen im Rahmen schulischen Musikunterrichts, sei es im Kontext diverser Schul- oder sonstiger (Laien-)Chöre. In sämtlichen chorpädagogischen Bereichen sind klavierpraktische Kompetenzen grundlegend, hilfreich oder notwendig. Doch wie werden diese Kompetenzen im Rahmen der Studiengänge für Musiklehrende vermittelt und aufgebaut? In der Kinderchorleitung sowie im Kontext der Schulmusikerausbildung in Bayern[1] ist es häufig möglich, sich mit anderen Begleitinstrumenten wie Gitarre oder Akkordeon zu behelfen. Diese sind jedoch in ihren Möglichkeiten dem Klavier meist unterlegen. Daher ist der Erwerb klavierpraktischer Kompetenzen auch Bestandteil sämtlicher musikbezogener Hochschulstudiengänge sowie teilweise der Ausbildungslehrgänge für Chorleitung.

Im Folgenden werden zunächst anwendungsbezogene Aspekte des Klavierspiels aus chorpädagogischer Perspektive aufgezeigt und systematisiert. Die dann folgenden Einblicke in aktuelle Curricula zeigen wie klavierbezogene Kompetenzen an Hochschulen im Rahmen verschiedener Studiengänge aufgebaut und entwickelt werden. Abschließend sollen Impulse zur Qualitätsentwicklung beim Aufbau chorpädagogischer Klavierkompetenzen gegeben werden.

---

1 An der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg heißt ein entsprechendes Fach im Rahmen der musikbezogenen Ausbildung von Grund-, Mittel- und Realschullehrenden daher „Schulpraktisches Akkordspiel“ und nicht „Schulpraktisches Klavierspiel“. Studierende der verschiedenen Lehrämter mit dem Fach Musik, welche keine oder nur geringe klavierpraktische Vorkenntnisse mitbringen, wählen als Akkordinstrument häufig die Gitarre, weil sie an ihr mit der erforderlichen Akkordbegleitung spieltechnisch schneller zu Erfolgen kommen. Die Akkordbezeichnung ist beim Gitarrenspiel mit einem Griff verbunden. Am Klavier hingegen ist mehr musiktheoretisches Denken und Wissen notwendig, da man die einzelnen Töne des Akkordes kennen muss.

1. Anwendungsbezogene Aspekte des Klavierspiels aus chorpädagogischer Perspektive

Zu welchem Zweck setzen Chorleitende das Klavier im Rahmen von Chorproben ein? Welche Funktionen erfüllt das Klavierspiel in Chorproben mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen? Gibt es hierbei Unterschiede?

Zunächst dient das Klavier der stimmlichen Entlastung der Chorleitenden. Es ermöglicht die klangliche Demonstration der Chorstimmen in Originallage. Mit dem Klavier kann dem Chor ein künstlerischer Eindruck des zu erarbeitenden Stückes vermittelt werden und der Chor wird, bspw. wenn er noch unsicher ist, klanglich durch das Klavierspiel unterstützt. Dies betrifft harmonische, rhythmische oder intonatorische Aspekte. Zudem kann das harmonische Geschehen des Chorstückes am Klavier – ausgehend von jeder einzelnen Chorstimme bzw. diese flankierend – verdeutlicht und herausgestellt werden. Das Klavier dient häufig auch als ein zuverlässiges Korrektiv bezüglich Intonation, bspw. wenn Töne angegeben wurden und der Chor die ursprünglich angegebene Tonhöhe verliert und detoniert. Dies lässt sich mit Hilfe des Klaviers auch für LaiensängerInnen gut nachvollziehbar aufzeigen bzw. demonstrieren. Spielt man die Chorstimme zur Kontrolle am Klavier in entsprechender Lage mit, lässt sich auch sofort die kritische Stelle des Detonationsprozesses für die Singenden nachvollziehbar identifizieren. Sicher ließen sich im Diskurs weitere Funktionen des Klavierspiels und damit intendierte, anwendungsbezogene Aspekte von Klavierpraxis im Rahmen von Chorproben finden.

Die hier aufgezählten Funktionen lassen sich zwei unterschiedlichen Kategorien zuordnen. Zum einen ist das Klavier *Werkzeug zur Vor- und Nachbereitung* sowie *zur Durchführung von Chorproben*, zum anderen ist es der *künstlerische Partner* des Chores, nämlich dann, wenn der Chor zusammen mit dem Klavier musiziert. Letzteres ist quantitativ gesehen in den Chorproben meist randständig oder erst am Ende einer Einstudierungsphase der Fall. Ebenso ist zu bedenken, dass der oder die Chorleitende bei Auftritten überwiegend nicht selbst den Chor am Klavier begleitet. Alle genannten Funktionen lassen sich also, mit Ausnahme der „Vermittlung eines künstlerischen Eindrucks", der Funktion *Klavier als Werkzeug* zuordnen.

Doch wenn das Klavierspiel häufig eher Werkzeug des oder der Chorleitenden ist, sollte dieser Werkzeuggebrauch meines Erachtens stärker geschult und vermittelt werden. Es ist zu fragen, ob sich die erforderlichen pianistischen Kompetenzen nicht auch besser mit dieser anwendungsbezogenen Praxis entwickeln ließen. Ein Blick in die Curricula der Hochschulen zeigt nämlich, dass das solistische Spiel, das Generalbassspiel und das Partiturspiel beim Erwerb klavierpraktischer Kompetenzen in der Regel dominieren. Vermut-

Werkzeug	**„Künstlerischer Partner“**
Stimmliche Entlastung der/des Chorleitenden	Vermittlung eines „künstlerischen Eindrucks“
Möglichkeit der Demonstration von Chorstimmen in Originallage[2]	
Klangliche Unterstützung des (anfangs) noch unsicheren Chores	
Klavier als harmonische, rhythmische oder intonatorische Stütze	
Verdeutlichung des harmonischen Geschehens	
Korrektiv bezüglich Intonation[3]	

Abbildung 1: Zuordnung der Funktionen des Klavierspiels zu den beiden übergeordneten Kategorien bei Chorproben mit gemischten Stimmen

lich wird davon ausgegangen, dass damit die notwendigen pianistischen Fähigkeiten am besten aufgebaut werden. Doch ist das so und ist dies der kürzeste Weg? Die Studierenden haben häufig neben der Vorbereitung ihres künstlerischen Hauptfaches, den vielen Kammermusik, Chor- oder sonstigen Projekten während des Hochschulalltags wenig Zeit, für das oftmals als lästig empfundene Pflichtfach Klavier zu üben, insbesondere dann nicht, wenn der vermittelte Inhalt ihnen nicht praxistauglich erscheint. Die Frage nach dem kürzesten Weg scheint vor dem Hintergrund einer relativ kurzen und vollgepackten Studienzeit legitim, ja geradezu notwendig.

Im Unterschied zu den Funktionen beim Singen in gemischten Chören oder mit Stimmen nach der Mutation hat das Klavier beim einstimmigen oder gleichstimmigen *Singen mit Kindern* meistens folgende Funktionen: Es dient als Melodiestütze[4], ermöglicht niederschwellig die Erfahrung von Mehrstim-

2 Männer können mit Hilfe des Falsetts in der Regel die Frauenstimme in der Originallage vorsingen. Frauen ist es zumeist nicht möglich bspw. die Bassstimme in der Basslage vorzusingen. Hier ist der Einsatz des Klavieres entlastend.

3 Als Unterschied zur intonatorischen Stütze ist hier gemeint, dass man bspw. die Töne am Klavier angibt, dann den Chor a cappella singen lässt, um an bestimmten kritischen Stellen oder am Ende des Abschnittes mit Hilfe des Klavieres zu überprüfen, ob die Tonhöhe vom Chor gehalten wurde. Auf diese Weise lassen sich auch die für die Intonation kritischen Stellen für Chorleitende zuverlässig identifizieren.

4 Chorleiterinnen singen naturgemäß in derselben Lage wie Kinder. Chorleiter können mit Hilfe des Falsetts die Kinderstimme in der Regel ebenfalls in der Originallage vorsingen. Dies ist jedoch für manche Männer mit Anstrengung und Unsicherheit verbunden. Singt ein Chorleiter in männlich-tiefer Lage vor, verstärkt sich das beim Singen mit Kindern bekannte und herausfordernde *Brummer-Phänomen*. Als *Brummer* werden Singende bezeichnet, welche die erforderliche Tonhöhe nicht finden, bspw. weil sie sich beim Singen zu wenig wahrnehmen können oder sie

migkeit und Harmonik und lässt somit erweiterte Klangmöglichkeiten zu, welche die des einstimmigen Gesangs ergänzen. Die Atmosphäre eines Kinderliedes und dessen musikalischer Charakter lassen sich durch eine angemessene, stilbewusste Klavierbegleitung verdeutlichen oder gar erst hierdurch erzeugen. Ferner wird das Klavier zur musikalischen Begleitung von Bewegungsspielen benötigt oder es lassen sich Zwischen-, Vor- und Nachspiele zu den Chorliedern improvisieren oder kompositorisch ergänzen. Improvisatorische und kompositorische Fertigkeiten sind daher besonders in der Kinderchorleitung wünschenswert.

Werkzeug	**„Künstlerischer Partner“**
Stimmliche Entlastung der/des Chorleitenden	Mehrstimmigkeit
Möglichkeit der Demonstration von Chorstimmen in Originallage	Harmonik
Klavier als melodische[5], rhythmische oder intonatorische Stütze	Erweiterung der Klanglichkeit
Verdeutlichung des harmonischen Geschehens	Atmosphäre
Korrektiv bezüglich Intonation	Musikalische Begleitung bei Bewegungsspielen
	Improvisation

Abbildung 2: Zuordnung der Funktionen des Klavierspiels zu den beiden übergeordneten Kategorien bei Chorproben mit gleichen Stimmen insbesondere im einstimmigen Kinderchorbereich

stimmlich nicht in die Kopfstimmlage finden und ausschließlich in der Sprechton- oder Bruststimmlage singen. Wird ein gemeinsames Lied angestimmt, klingt es durch die Falschsänger nach einem Brummen, zumeist verglichen zur erwünschten Tonhöhe der Melodie in tiefer Lage, was den Kindern mit Tonhöhenproblemen in der Fachliteratur den Namen *Brummer* eingebracht hat. Damit diese Kinder die anderen Kinder nicht irritieren, hilft es, die Melodie instrumental (manchmal auch vokal) vom Klavier aus zu stützen. Oft tun sich „brummende“ Kinder auch nur bei der Tonabnahme von einer Männerstimme und beim „Transponieren“ in die eigene Kinderstimmlage (analog der Frauenstimme) schwer und singen zu tief, wenn sie einer Männerstimme nachsingen sollen, welche naturgemäß eine Oktave tiefer klingt. Manche Kinder nehmen diese Differenz wahr und suchen in Folge dessen nach dem „Gleichklang“ und wählen ihre tiefste Lage. Daher behelfen sich männliche Chorleitende, welche nicht im Falsett singen können oder wollen, häufig durch das Mitspielen der Melodie in der Originallage der Kinder.

5 Wird das Klavier in mehrstimmigen Chören häufig als harmonische Stütze verwendet, hat es im Rahmen von Kinderchorproben eher die Funktion einer melodischen Stütze oder einer harmonischen Erweiterung oder Einbettung um das in Fußnote 4 beschriebene „Brummer-Phänomen“ zu vermeiden.

Klavierpraktische Kompetenzen bei Chorleitenden zahlen sich also aus. Insbesondere im Bereich der Kinderchorleitung dienen sie neben den genannten handwerklichen Aspekten auch dem ästhetischen Erleben von Musik im Rahmen der Chorpraxis.

2. Curriculare Bestimmungen zum Aufbau anwendungsbezogener Klavierkompetenzen

Sämtliche künstlerisch-pädagogischen Studiengänge bspw. an der Hochschule für Musik Nürnberg sehen das Pflichtfach praxisorientiertes Klavierspiel (POK) während der ersten sechs Fachsemester vor. Dabei werden den Studierenden hierfür pro Semester je vier Credits sowie ein Arbeitsaufwand von 120 Stunden angerechnet. Auf das Semester umgerechnet würde dies bedeuten, dass die Studierenden neben dem wöchentlichen Einzelunterricht (Kontaktzeit mit der Lehrperson 15 h pro Semester) pro Woche sieben Stunden eigenständig praxisorientiertes Klavierspiel üben (pro Semester 105 h). An dieser Stelle sei kritisch angemerkt, dass für diese intensive Übezeit häufig unzureichende Fortschritte erzielt werden, denn folgendes Szenario wiederholt sich semesterweise in den Modul- oder Abschlussprüfungen der Lehrpraxis Gesang ebenso wie in der Lehrpraxis Kinderchorleitung: Das Klavier als absoluter Risikofaktor wird von den Studierenden[6], welche kein Tasteninstrument als Hauptinstrument haben, tunlichst gemieden. Bei der Liedbegleitung der Kinderchorlieder (frei nach Akkorden oder selbst harmonisiert) wird, wenn überhaupt, oft fehlerhaft und häufig zu laut gespielt, so dass Kinderstimmen abgedeckt werden oder die Studierenden spielen so unsicher, dass die Kinder verunsichert werden. Es kommt zu rhythmischen und harmonischen Ungenauigkeiten bei der Begleitung und zu Irritationen beim Chor. Zudem fließt die gesamte Aufmerksamkeit auf das eigene Spiel, nicht auf die musikalische Leistung und das Verhalten des Chores. Auch wenn die Studierenden das meist humorvoll auffangen, stellt sich mir in diesen Situationen regelmäßig die Frage, warum das (sogar bei einer vorbereitbaren Begleitung (Prüfungslehrprobe)) immer wieder vorkommt. Bestenfalls werden einfache Liedbegleitungen beherrscht, die bedarfsorientiert angewendet werden.

Noch problematischer wird es bei ausnotierten Klavierbegleitungen: Selbst Studierenden, die offensichtlich bemüht sind, diese einzuüben, gelingt dies oft nicht zufriedenstellend. Die betreffenden Stücke, wie bspw. *Schwesterlein*

6 In meinen Lehrpraxis-Veranstaltungen *Kinderchorleitung* sind vor allem Studierende aus den Studiengängen Elementare Musikpädagogik, Instrumental- und Gesangspädagogik oder aus dem Masterstudiengang Chorleitung mit Schwerpunkt Kinderchorleitung vertreten.

von Johannes Brahms oder *The lord bless you and keep you* von John Rutter, frei zu begleiten, wird offenbar nicht in Erwägung gezogen. Die vorgenommenen Vereinfachungen sind nicht hinreichend. Wenn ich die Studierenden, die sich regelmäßig für ihre pianistischen Defizite entschuldigen, frage, ob sie im Klavierunterricht diese Dinge nicht lernen, berichten sie mir von Sololiteratur, Kadenzspiel und Tonleiterharmonisationen. Diese Schwerpunktsetzung scheint die Studierenden für die realen Unterrichtsanforderungen nicht ausreichend vorzubereiten.

In den Curricula und den dazugehörigen Modulbeschreibungen der Hochschule für Musik Nürnberg lassen sich die dort beschriebenen Inhalte den Bereichen Klaviertechnik, Literaturspiel, Liedbegleitung und angewandte Musiktheorie zuordnen. Lediglich im dritten und vierten Fachsemester ist für Instrumental- und Gesangspädagogen *instrumentenspezifisches* explizit unterrichts- und somit anwendungsbezogenes Literaturspiel zu finden.

Lernfeld	**Semester 1–2**	**Semester 3–4**	**Semester 5–6**
Klaviertechnik	Aufbau Basistechnik	Weiterentwicklung Basistechnik	Weiterentwicklung Basistechnik
Klavierliteratur		Erarbeitung geeigneter Klavierliteratur	Erarbeitung geeigneter Klavierliteratur
Liedbegleitung	Einfaches freies Harmonisieren von Melodien unterschiedlicher Stilrichtungen (z.B. Kinderlied, Volkslied, Spiritual, Blues etc.) Begleiten nach Akkordsymbolen	Freies Harmonisieren von Melodien unterschiedlicher Stilrichtungen (z.B. Kinderlied, Volkslied, Spiritual, Blues etc.), auch vom Blatt Begleiten nach Akkordsymbolen	Freies Harmonisieren von Melodien unterschiedlicher Stilrichtungen (z.B. Kinderlied, Volkslied, Spiritual, Blues etc.), auch vom Blatt Begleiten nach Akkordsymbolen
Angewandte Musiktheorie	Tonleiter- und Kadenzspiel	Tonleiter- und Kadenzspiel	
Literatur zur Begleitung des Hauptfachinstrumentes im Instrumentalunterricht		Begleiten von geeigneter Unterrichtsliteratur	

Abbildung 3: Aufbau und Inhalte des praxisorientierten Klavierspiels an der Hochschule für Musik Nürnberg

Die Inhalte scheinen angepasst an die erforderlichen Kompetenzen eines künftigen Musiklehrenden. Praxisorientiertes Klavierspiel scheint das Äquivalent zum Schulpraktischen Klavierspiel (Schupra). Jedoch sind die Praxen, für die das Fach vorbereiten soll, deutlich unterschiedlicher. Der eine wird Chorleiter, die andere Geigenlehrerin, die dritte Pädagogin für Jazzgesang. Und alle lernen dasselbe? Oder nichts von alldem, weil sie die Inhalte nicht als relevant erachten, doch lieber mehr Zeit mit dem Hauptfachinstrument verbringen oder einfach nicht dazu kommen, für dieses Fach auch noch zu üben? Hier müsste eventuell kritischer differenziert werden. In einem Interview erklärte Prof. Stefan Bauer von der Hochschule Franz Liszt Weimar, dass Schupra ein Fach für Musiklehrende ist, in dem alles Niedergang findet, was im klassischen Klavierunterricht nicht zum Tragen kommt, was Musiklehrende jedoch für ihre Unterrichtspraxis beherrschen sollten. Das Fach chorpraktisches Klavierspiel existiert nach meinen Recherchen an den Hochschulen nicht explizit. In der Ausbildung von Dirigierenden, bspw. im Rahmen des Bachelorstudiengangs Dirigieren an der Hochschule für Musik Nürnberg steht im Lehrplan als Qualifikationsziel des Moduls *Musikpraxis*: „Die Studierenden verfügen über grundlegende instrumentale und vokale musikpraktische Fähigkeiten. Sie kennen die Grundzüge des dirigentischen Klavierspiels.“[7] Was aber unter dirigentischem Klavierspiel zu verstehen ist, lässt sich dem Lehrplan nicht entnehmen. Eine Internetrecherche zu dem Begriff *chorpraktisches Klavierspiel* bringt auch keine Treffer. Die Suchmaschine antwortet interessanterweise mit der Frage: „Meintest du: Schulpraktisches Klavierspiel?“ Der Terminus *chorpraktisches Klavierspiel* hat sich in der Musikpädagogik wohl noch nicht durchgesetzt, weist aber Nähe zum Schulpraktischen Klavierspiel auf, was sogar Suchmaschinen zu wissen scheinen. Bedauerlich nur, dass dieses in den chorpädagogischen Studiengängen so nicht explizit angeboten wird.

Folgende Auflistung zeigt die jeweilige Unterrichtszeit im Bachelorstudiengang Dirigieren im Bereich des Klavierspiels, Schulpraktisches Klavierspiel oder ähnliches ist dort nicht vorgesehen.[8]

---

7 Diese Informationen entstammen der Fachspezifischen Studien- und Prüfungsordnung (FSPO) für den Studiengang Bachelor Dirigieren (künstlerische Ausbildung) mit der Abschlussbezeichnung „Bachelor of Music (B.Mus.)“ an der Hochschule für Musik Nürnberg vom 14. September 2015, verfügbar unter http://www.hfm-nuernberg.de/fileadmin/user_upload/Text-Pool/PDF-Studiengaenge/Bachelor_KA_Dirigieren_15.pdf (siehe S. 6, Stand 23.02.2018).

8 Diese Informationen entstammen der Fachspezifischen Studien- und Prüfungsordnung (FSPO) für den Studiengang Bachelor Dirigieren (künstlerische Ausbildung) mit der Abschlussbezeichnung „Bachelor of Music (B.Mus.)“ an der Hochschule für Musik Nürnberg vom 14. September 2015, verfügbar unter http://www.hfm-nuernberg.de/fileadmin/user_upload/Text-Pool/PDF-Studiengaenge/Bachelor_KA_Dirigieren_15.pdf (siehe S. 3, Stand 23.02.2018).

Modulbestandteile	1. Sem. SWS	2. Sem. SWS	3. Sem. SWS	4. Sem. SWS	5. Sem. SWS	6. Sem. SWS	7. Sem. SWS	8. Sem. SWS
Solospiel (i.d.R. Klavier)	1	1	1	1	1	1	1	1
Klavierauszugsspiel/ Korrepetition	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
Partiturspiel	1	1	1	1	1	1	1	1
Generalbass	0,5	0,5	0,5	0,5				

Abbildung 4: Darstellung der klavierbezogenen Unterrichtsfächer im Bachelorstudiengang Dirigieren der Hochschule für Musik Nürnberg

Ein Vergleich der Curricula verschiedener Universitäten und Musikhochschulen zeigt, dass v.a. solistisches Spiel, Partiturspiel und Korrepetition gelehrt wird. Diese Reduktion ist im Hinblick auf die anwendungsbezogenen Erfordernisse für Chorleitende von Laienchören nicht zufriedenstellend.

3. Impulse für die Entwicklung chorbezogener Klavierkompetenzen im Rahmen von Ausbildungen und Studiengängen für das Singen mit Kindern sowie für die Chorleitung

Es wäre aus meiner Sicht wünschenswert, dass das chorbezogene Klavierspiel im Rahmen der Ausbildung an Hochschulen und Universitäten mehr ins Bewusstsein rückt. Im Klavierunterricht an Hochschulen (egal wie das Fach nun im Einzelfall bezeichnet wird), welcher im Rahmen von chorbezogenen Studiengängen angeboten wird, sollte mehr Augenmerk auf pragmatische, probentechnische Aspekte gelegt werden und weniger auf Literaturspiel und künstlerische Perfektion. Diese wird meiner Erfahrung nach von den Nicht-Pianisten unter den Studierenden ohnehin nicht erreicht. Wichtiger wären meiner Meinung nach Übungen zur Koordination von Stimme, Dirigat und Klavier, das Erlernen musikalisch logischer Reduktionen der Chorpartitur bis zur Reduktion auf das harmonische Gerüst. Partiturspiel wird meines Erachtens überbewertet. Zum einen existieren fast zu allen Werken Klavierauszüge, so dass bspw. das Lesen der unterschiedlichen Notenschlüssel nicht mehr notwendig ist. Außerdem ist es für Chorsingende häufig viel hilfreicher, die Einzelstimmen im harmonischen Zusammenhang am Klavier zu hören, als die komplexe Partitur. Chorbezogenes Klavierspiel müsste meiner Auffassung nach Chorleitende befähigen, spezifische Herausforderungen der jewei-

ligen Chorpartitur zu erkennen und am Klavier anzudeuten, z.B. komplizierte Einsätze, Tonsprünge, rhythmische Herausforderungen und generell schwere Stellen. Denn das exakte Abspielen des Chorsatzes ist in Chorproben selten notwendig oder hilfreich. Ferner ist, um die Chorsingenden beim Einsingen pianistisch zu stützen, die Fähigkeit zur Transposition einiger Einsingübungen erforderlich.

Vielleicht sollte sich chorbezogenes Klavierspiel von der Frage „wie stütze ich den Chor ohne ihn klanglich abzudecken" und von der Formel „so viel wie nötig, so wenig wie möglich" leiten lassen. Vielleicht wäre weniger Literaturspiel, dafür mehr Improvisation angemessen. In jedem Fall benötigen Studierende und angehende Chorleitende Übetechniken für die genannten, chorrelevanten klavierbezogenen Kompetenzen.

Reinhard Blum, Johannes Steiner

Resümee und Ausblick: Klavierpraxis im Wandel

Die notwendige Orientierung der Lehramtsausbildung an aktuellen Gegebenheiten und Herausforderungen im Berufsfeld Schule kann nur im Einklang mit einer konzeptionellen und curricular-institutionellen Weiterentwicklung des Faches Klavierpraktikum (Klavierpraxis, Schulpraktisches Klavierspiel) gelingen. Dabei sollten tatsächliche oder vermeintliche lehrveranstaltungsbezogene bzw. curriculare Grenzziehungen hinterfragt, Verbindungen und Schnittmengen ausgemacht und vertieft, aber auch neue Wege beschritten werden.

Der vorliegende Band nimmt auf neueste Erkenntnisse einer Tagung zu *Klavierpraxis im Fokus des modernen Musikunterrichts* aus dem Jahr 2017 Bezug. Ein zentrales Ergebnis dieser Tagung war, dass Klavierpraxis inhaltlich weit multiperspektivischer verstanden werden muss, als bisher angenommen. Dies zeigt sich sowohl an der breiten Themensetzung der vorliegenden Beiträge als auch an den mehrfach dargestellten inhaltlich-methodischen Gemeinsamkeiten und Verflechtungen mit dem traditionellen Klavierspiel. Klavierpraktische Kompetenzen und Fertigkeiten werden vorrangig vage anhand der Anwendung und Umsetzung in einem bestimmten situativen Kontext (Praxisfeld Schule) definiert. Daraus leitet sich zwar eine institutionelle Differenzierung bzw. Abgrenzung zum traditionellen Repertoirespiel ab, spezielle inhaltlich-methodische Konzeptionen oder ein klares Ausbildungsprofil sind jedoch bislang noch nicht erkennbar.

Anhand der Gegenüberstellung aktueller klavierbezogener Anforderungsprofile mit Konzepten aus dem 18. Jahrhundert zeigt Peter vom Stein auf, dass Klavierpraxis inhaltlich-methodisch – abseits technischer bzw. elektronischer Neuerungen – in vielerlei Hinsicht einem Wiederaufgreifen vermeintlich überkommener Konzepte gleichkommt. Dabei waren es gerade diese Bestandteile des ganzheitlichen „kunsthandwerklichen Musiklernen[s]“ (Gellrich, 1993, S. 444), die als Folge der Konzentration auf technische Professionalisierung und Repertoirespiel in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts aus dem klaviermethodischen Kanon verschwunden sind. Die im 20. Jahrhundert aufkommenden musikalischen Gattungen Jazz und Pop nahmen in den letzten Jahrzehnten nicht zuletzt aufgrund ihrer zunehmenden Schulrelevanz wesentlich Einfluss auf die inhaltlich-methodische Ausgestaltung der Klavierpraxis. Musikstrukturelle Analogien zu theoriegeleiteten bzw. improvisationsanteiligen Musizierweisen des 18. und 19. Jahrhunderts (z.B. Generalbass) begünstig-

ten diese Entwicklung, wobei die formale Abgrenzung zwischen traditionellem Repertoirespiel und Klavierpraxis – nunmehr verstärkt stilistisch begründet – weiterhin aufrecht blieb.

Reinhard Blum geht der Frage nach, wie musikalisches Lernen im klavierpraktischen Unterricht in Anbetracht aktualitätsbezogener Anforderungen im Berufsfeld Schule erfolgreich gestaltet bzw. umgesetzt werden kann. Ausgehend vom selbstbegleitenden Singen analysiert er Gelingensbedingungen und entwickelt, daraus abgeleitet, ein auf instrumentalpädagogischen und bildungswissenschaftlichen Erkenntnissen basierendes methodisch-didaktisches Grundlagenmodell zur Vermittlung musikalisch-performativer Kompetenzen im Bereich des Schulpraktischen Klavierspiels. Die Berücksichtigung heterogener Gegebenheiten, die systematische Darstellung *verdichteter Lernfeldkomplexe* und *zyklisch-variabler Lernprozesse* sowie curricularer Aspekte stehen im Zentrum der konzeptionellen Überlegungen.

Einen weiteren Hinweis auf das methodisch-didaktische Potential im Spannungsfeld zwischen Repertoirespiel und Klavierpraxis gibt Isabel Gabbe in den von ihr vorgestellten und am konkreten Beispiel erläuterten klavierpraktischen Lernzugängen im Klavierunterricht. Durch Veränderung des Notentextes in Form von Reduktion, Variation oder Improvisation werden musikalische Strukturen bewusst gemacht, verinnerlicht sowie lernseitig rekonstruiert. Die damit einhergehende Hinführung zu einer vertieften auditiven und musiktheoretischen Reflexion dient der Kompetenzerweiterung im traditionellen Repertoirespiel wie auch der Vertiefung klavierpraktischer Fertigkeiten.

Erleichterungen und Chancen im schulischen Praxisfeld ergeben sich, wie Fritz Höfer ausführt, auch aus dem Einsatz *moderner Technik* im Bereich der Tasteninstrumente. Die Verschmelzung von analoger und digitaler Klangerzeugung, die Speicherung bzw. elektronische Übertragung von Spielvorgängen sowie die über große Entfernungen in Echtzeit mögliche Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden eröffnen neue Perspektiven für die künstlerisch-praktische Vermittlung. Angesichts der Tragweite dieser technologischen Entwicklungen scheint dieser Aspekt im Kontext heutiger musikalisch-gesellschaftlicher Lebensrealitäten in der Aus- bzw. Fortbildung für die Musikpädagogik noch nicht ausreichend berücksichtigt.

Aus der schulpraktischen Perspektive richtet Johannes Steiner in seinem Beitrag den Blick auf den performativen Prozess des gemeinsamen musikalischen Gestaltens mit Gruppen und damit auch auf die Rolle der musikalisch-künstlerisch agierenden Lehrperson. Die Fähigkeit, einen musikalischen Prozess anzuleiten und gleichzeitig diesen am Instrument zu begleiten, stellt eine Bedingung für den gelingenden Vollzug von Musiziersequenzen dar. Diese Herangehensweise verbindet das eigene mit dem angeleiteten Musizieren und ermöglicht es, den performativen Prozess auch aktiv mitzugestalten. Insbeson-

dere im Hinblick auf die musikalisch-kommunikative Ebene im Sinne einer künstlerisch-praktischen Vorbildfunktion der/des Lehrenden wird das *selbstbegleitete Singen* als zentrale Kompetenz im schulmusikalischen Berufsfeld gesehen.

Der Einsatz bzw. die Nachfrage nach klavierpraktischen Kompetenzen beschränkt sich nicht nur auf schulische (und musikschulische) Bereiche, wie Heike Hennings Überlegungen zum unterstützenden Einsatz des Klaviers in der Chorarbeit belegen. Spezielle Aspekte des anwendungsbezogenen Klavierspiels werden aus chorpädagogischer Perspektive herausgearbeitet und systematisch dargestellt. Daraus abgeleitet wird die Notwendigkeit gesehen, die Vermittlung dieser *chorpädagogischen* Klavierkompetenzen stärker in der Ausbildung bzw. in den jeweiligen Hochschulstudiengängen zu implementieren.

Die Klavierpraxis befindet sich ähnlich wie die LehrerInnenbildung derzeit in einem dynamischen Wandlungsprozess, der in jedem Fall Räume für interessante und spannende Entwicklungen öffnet.

Literatur

Gellrich, M. (1993). Üben. In C. Richter (Hrsg.), *Band 2 Instrumental- und Vokalpädagogik 1: Grundlagen* (S. 444–450). Kassel: Bärenreiter.

AutorInnennachweise

Reinhard Blum, Mag., ist seit 1997 Dozent für Klavierpraktikum am Innsbrucker Department für Musikpädagogik der Universität Mozarteum Salzburg. Er beschäftigt sich in Forschung und Lehre schwerpunktmäßig mit instrumentaldidaktischen, klaviermethodischen und bildungswissenschaftlichen Fragestellungen im Bereich Schulpraktisches Klavierspiel. Einen weiteren Arbeitsschwerpunkt bildet die praktisch-theoretische Auseinandersetzung mit Filmmusik. Im Rahmen verschiedener universitärer Leitungsfunktionen hat er während der letzten 10 Jahre curriculare Transformations- und Weiterentwicklungsprozesse für das Musiklehramt am Mozarteum wesentlich mitgestaltet.
E-Mail: reinhard.blum@moz.ac.at

Isabel Gabbe, Univ.-Prof. Mag.[a], ist Professorin für Klavier und Klavierdidaktik an der Universität Mozarteum Department Innsbruck. Sie arbeitet regelmäßig für das Klavier-Festival Ruhr und leitet seit 2005 das von ihr gegründete Kammermusikfestival „Moments Musicaux" in Frankreich. Sie gibt Meisterkurse und Fortbildungen im In- und Ausland. Als Solistin und Kammermusikerin ist sie Preisträgerin zahlreicher nationaler und internationaler Wettbewerbe und konzertiert in ganz Europa, Brasilien und den USA.
E-Mail: isabel.gabbe@moz.ac.at

Heike Henning, Univ.-Prof. Dr.[in] phil., studierte Kirchen- und Schulmusik und absolvierte ein Erweiterungsstudium im Fach Medienpädagogik sowie ein Promotionsstudium im Fach Musikpädagogik. Nach mehrjähriger Unterrichtstätigkeit an Grund-, Haupt- und Musikschulen ist sie Professorin für Instrumental- und Gesangspädagogik an der Universität Mozarteum Salzburg, Standort Innsbruck sowie Dozentin für Kinderchorleitung und Kinderstimmbildung an der Hochschule für Musik Nürnberg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der didaktischen Entwicklungsforschung instrumentalen und vokalen Musizierens, konzert- sowie chorpädagogischer Praxis und inklusiver Musizierpädagogik.
E-Mail: heike.henning@moz.ac.at

Fritz Höfer, H-Prof. Mag. Dr., lehrt Musikpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig und leitet dort den entsprechenden Fachbereich. Er studierte Musikpädagogik, Psychologie, Pädagogik und Philoso-

phie sowie Instrumentalmusikerziehung. 2008 promovierte er an der Universität Mozarteum Salzburg, wo er auch langjährig als Lehrbeauftragter und Universitätsassistent tätig war. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen „Neue Medien im Musikunterricht", „Popularmusik" und „Klassenmusizieren" zu denen er auch zahlreiche Publikationen veröffentlicht hat. Darüber hinaus ist er international in der LehrerInnenfortbildung tätig und hält zahlreiche Vorträge.
E-Mail: fritz.hoefer@phsalzburg.at

Christian Kraler, Univ.-Prof. Mag. Dr., ist Professor für LehrerInnenbildung und Lernen am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck. Seine Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind interdisziplinäre und internationale Lehrerbildungsforschung, Bildungs(gang-)forschung, Struktur und Logik formaler Bildungssysteme, Gelingensbedingungen von Lernprozessen im Kontext formaler Bildung und fachlichen Lernens, Grundlagen der Didaktik der Mathematik.
E-Mail: christian.kraler@uibk.ac.at

Johannes Steiner, Mag. Dr., ist künstlerisch-wissenschaftlicher Mitarbeiter am Innsbrucker Department für Musikpädagogik der Universität Mozarteum Salzburg. Er ist Autor musikpädagogischer Werke und international in der LehrerInnenfortbildung tätig. Er promovierte an der Kunstuniversität Graz mit einer Arbeit zum Thema *Klavierpraxis im Musikunterricht.* Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Klassenmusizieren, Klangkunst und Ästhetische Klangforschung.
E-Mail: johannes.steiner@moz.ac.at

Peter vom Stein, Prof., ist seit 2001 Professor für Klavierpraxis an der Hochschule für Musik Carl Maria von Weber Dresden. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten gehören die Bereiche Klavierimprovisation, Liedspiel und Liedbegleitung sowie Theorie und Ensembleleitung im Bereich der populären Musik. Als Pianist ist er in verschiedenen Formationen überwiegend im Bereich der populären Musik aktiv. Von 2004 an hat er als Studiengangsleiter den Modularisierungsprozess der Lehramtsstudiengänge an der Dresdener Hochschule federführend betreut und arbeitet bis heute als stellvertretender Studiendekan an der inhaltlichen und strukturellen Weiterentwicklung der Studiengänge Lehramt Musik.
E-Mail: stein@hfmdd.de