

Peter Rübke

Das Studium an einer Musikhochschule: Handwerksausbildung, berufsvorbereitendes Training oder universitäre musikalische Bildung?

1. Handwerksausbildung, Drill und Qualifikationstraining: zum problematischen Verhältnis von Musiker Ausbildung und universitärem Anspruch

1.1. Wie wird man ein Stadtpfeifer? oder: Instrumentalpädagogik als Ausbildung zum Hand- oder Mundwerker

Bis ins 18. Jahrhundert hinein war der Rang der theoretischen und kompositorischen Beschäftigung mit Musik davon bestimmt, daß diese einst als eine Wissenschaft angesehen worden war, die im Kontext der "septem artes liberales", der sieben freien Künste also, gleichrangig neben Mathematik, Geometrie und Astronomie gestanden hatte. Noch für *Johann Sebastian Bach* z.B. war es wichtig, in die "Societät der musikalischen Wissenschaften" aufgenommen zu werden, eine Absicht, die er mit dem "Probestück" der "Kanonischen Veränderungen über 'Vom Himmel hoch , da komm ich her'" unterstrich .

Ist die Komposition von Musik so gleichsam geistig geadelt, so ist demgegenüber die professionelle Ausführung von Musik in einer ganz anderen Sphäre angesiedelt¹. Gleich ob der zukünftige Musiker in einer "Stadtpfeiferei", bei einem Heerespauker oder einem Zinkenisten das Streichen, Blasen oder Pauken erlernen wollte: Es ging ihm dabei um das Erlernen eines Handwerks nach Art der Meisterlehre. Und "Handwerk" und "Meisterlehre" sind durchaus wörtlich zu nehmen: Genau wie in der Ausbildung zum Bäcker oder Schmied hatte sich der zukünftige Stadtpfeifer "aufzudingen", eine Lehre zu machen und wurde schließlich "freigesprochen": Zu erklimmen war eine berufliche Leiter, deren Sprossen Lehrling, Geselle und Meister hießen. Dieses Ausbildungswesen wurde von strengen Zunftordnungen reglementiert, die z.B. die Weitergabe von Berufsgeheimnissen mit schweren Strafen belegten. So fürchtete *Daniel Speer* 1687, er könne sich mit der Veröffentlichung seines Lehrbuchs "Grund-richtiger, kurz , leicht und nöthiger Unterricht der Musicalischen Kunst" , einer Anleitung , die wichtigsten Blas- und Streichinstrumente zu erlernen, den Zorn der handwerklich organisierten "Stätt- und Kunst-Pfeiffer" (vergl. Roske, M.,1993,164) zuziehen. Den zünftischen "Hand- und Mundwerkern" ging es nicht um die Produktion oder Reproduktion von "Kunst", sondern um die gediegene Fertigung von Musik für repräsentative, kultische oder gesellige Zwecke aller Art . Und daß man sich im Musizieren selbst verwirklichen oder sich ausdrücken könnte, wäre dem Musikhandwerker schon gar nicht in den Sinn gekommen. So kann bei der Ausbildung des instrumentalen Hand-Werkers die Bildungstheorie außen vor gelassen werden, genügt doch einem Handwerker ein methodisch sinnvoll konzipierter Lehrgang in Geschicklichkeit und Fingerfertigkeit.

1.2. Mechanisierung und Drill in der Instrumentalpädagogik des 19. Jahrhunderts (von der Handwerksstube zur "Fabrik")

Waren einst musikalische Werke einerseits ohne viel Aufhebens für konkrete Zwecke verfaßt worden und andererseits als Resultat der musikalisch-wissenschaftlichen Spekulation entstanden, so sieht das 19. Jahrhundert das Meisterwerk als Ausdruck der schöpferischen Potenz des kompositorischen Genies. Die adäquate Ausführung solcher sich der unbegreiflichen Inspiration verdankenden Schöpfungen war entweder dem Komponisten selbst oder kongenialen und außerordentlichen Interpreten und Virtuosen vorbehalten. Für das musikalische "Fußvolk" hingegen, für den mittelmäßigen Berufsmusiker oder die Heerschar der Amateure hatte das Erlernen und Ausüben des Musizierens nicht nur keinerlei Anteil am "göttlichen Funken" des Kreativen, sondern es hatte auch jede handwerkliche Würde verloren: Klavierspielen- und lernen z.B. wurde zum menschenverachtenden Drill, zum musikfernen und körperfeindlichen Exerzieren von Bewegungsabläufen, die in kleinste Einheiten zerlegt waren.

Es liegt nahe, die instrumentalpädagogische Praxis der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts mit den Ausbildungsmethoden des preußischen Militärs zu vergleichen², wir können aber auch in dieser

Praxis die Widerspiegelung der Arbeitswelt sehen: Der Mensch wurde - wie in der Fabrik - zum Teil der Maschine, er hatte widerspruchsfrei zu funktionieren und zu produzieren, er hatte die Bedürfnisse seiner Seele und seines Leibes zu ignorieren und sich den Sachzwängen der industriellen Fertigung unterzuordnen.

Folgen wir dieser Spur: Da ist das Klavier, eine Tastenmaschine, die von Menschen mit Hilfe ihres körperlichen "Spielapparats" bedient wird. Und damit dieses optimal geschieht, muß der Klavierspieler selbst zur Hammermaschine werden³; sollte sein Körper sich sträuben, so hatte die Klavierpädagogik zahlreiche mechanische Hilfsmittel ersonnen: stählerne Fingerbildner, die die Fingergelenke so fixieren, daß kräftiges Hämmern möglich wird, ebenso wie schraubstockartige Handleiter, die die Hände parallel zu den Tasten halten, Handkorsette, die stachelbewehrt das Herausschauen der Fingerknöchel unterdrücken, Sehnenspanner, die den Ringfinger vom Mittelfinger wegreißen und ihn dadurch zur Unabhängigkeit zwingen sollen oder Geradehalter, die mittels Halskrause und Bauchdrücker den Klavierschüler zur aufrechten Haltung nötigen⁴. Die Überzeit am Klavierzeit entspricht der Aufenthaltszeit in der Fabrik: Überzeiten von bis zu 12 oder gar 16 Stunden sind belegt. Und so wie der Fabrikarbeiter mechanisch den immer gleichen Handgriff auszuführen hat, so übte der Pianist schwere Stellen: "Von *Clementis* Schüler *John Field* will man wissen, daß er mit der Kontrolle von Spielmarken, die er aus einem Becher in einen anderen gab, schwierige Stellen 100mal hintereinander gespielt habe." (Wehmeyer, G. 1983, 160ff) Am Ende der industriellen Produktion stehen Produkte, zu denen die industriellen "Ameisen" kein Verhältnis haben, das Resultat ihrer Arbeit ist ihnen fremd. Aber "Entfremdung" kennzeichnet auch die pianistische Produktion: Die Tastatur ist störungsfrei zu bedienen, die Anstrengung zielt auf manuelle Perfektion, und was klanglich herauschaut, ist zweitrangig, so daß der Klavierarbeiter im Lernen und Spielen sicher nicht der Kunst begegnen wird. Allerdings gibt es bei diesem Umgang mit Musik und Instrument durchaus persönlichkeitsbildende Effekte, nicht solche jedoch, die im Sinne des aufklärerischen Ziels einer Erziehung zur Mündigkeit wären oder solche, die im Sinne der idealistischen Ästhetik den künstlerischen Geschmack oder den Schönheitssinn fördern würden, sondern solche, die dem preußischen Militarismus gelegen kommen: Disziplin, Ausdauer und Selbstbeherrschung. Tatsächlich sind Klavierschüler dann "Rekruten am Klavier", und das Übeszenario gleicht aufs Haar den Vorgängen auf dem Kasernenhof: Steif sitzen ("Brust raus!"), die Oberarme an den Oberkörper klemmen, das Handgelenk unbeweglich halten, die Finger wie eine Hammerbatterie in Reih und Glied, dann - auf Kommando des Lehrers - den einzelnen Finger hochziehen "nach Art eines gespannten Büchsenhahns", dann ihn mehrfach auf die Taste knallen lassen und dabei markig mitzählen ("und eins-zwei-drei-vier").

1.3. Die Gegenwart: Qualifikationstraining oder universitäre musikalische Bildung?

Folgen wir der bisherigen Spur, verweilen wir in der Analogie von instrumentaler Ausbildung und Arbeitswelt, so ist für die Gegenwart festzustellen, daß nicht mehr der gediegene Handwerker oder die "industrielle Arbeitsbiene", sondern mobile, flexible, vielseitig ausgebildete "Teamspieler" bevorzugt werden, Menschen, die über "Schlüsselqualifikationen" verfügen. "Mehrfach-Qualifikation" ist das Zauberwort, um in einer sich schnell ändernden Arbeitswelt bestehen zu können, und von "Bildung" zu reden, scheint dann etwas altmodisch zu wirken. Der effiziente Erwerb von verwertbaren Qualifikationen ist gefragt, um im härter gewordenen Wettbewerb bestehen zu können. Und tatsächlich: Wenn sich in Probespielen hundert Bewerber um die eine Stelle drängen: Wen interessiert, ob die Kombattanten ein Bild von Musik haben oder ob ihr Musizieren von intelligenter Interpretation herrührt, lustvolles Hören zur Grundlage hat und den Namen "Spiel" zu Recht verdient?

Sollten daher ehrwürdige Musikhochschulen zu berufsfeldorientierten Fachhochschulen werden, zu Einrichtungen, die zügig Traditionen über Bord werfen und unnötigen Bildungballast abstreifen, zu Ausbildungszentren, an denen die instrumentale Qualifikation absolut im Mittelpunkt steht, keine Zeit z.B. mit humanistischen oder philanthropischen Studien vertan wird und effektive Studienberatung und optimaler Studienzuschnitt vermeiden, daß gebummelt wird und Umwege und Abwege beschritten werden? Und braucht es überhaupt Musikhochschulen: Könnten nicht alle großen Orchester Akademien einrichten, an denen ausgezeichnete und erfahrene Orchestermusiker den Nachwuchs auf viel effektivere Weise auf die Anforderungen von Probespielen vorbereiten und ihm das notwendige Repertoire vermitteln?

Entgegen diesem Zweckrationalismus halte ich die *Humboldtsche* Idee der Universität⁵ immer noch für bestechend: "Was man daher höhere wissenschaftliche Anstalten nennt, ist ... nichts Anderes als das geistige Leben der Menschen, die äußere Muße oder inneres Streben zur Wissenschaft und

Forschung hinführt ... (und wir müßten ergänzen: zur Erschließung und Pflege der Künste, P.R.), der Staat muß daher dahin sehen ..., die Trennung der höheren Anstalt von der Schule rein und fest zu erhalten." (Humboldt, W.v. 1997, 118f)

Ich halte eine Hochschule für wünschenswert, an der man sich mit Musik vollsaugen und im Musizieren verschiedenster Art erfahren kann, aber auch über pädagogische Verhältnisse oder Interpretationsentscheidungen, ästhetische und musikologische Fragen nachdenkt, ohne unaufhörlich die berufliche Verwertbarkeit im Auge zu haben. Mir widerstrebt der Gedanke an eine Hochschule, an der alles darauf gerichtet ist, die Studierenden so schnell wie möglich in die Arbeitswelt hinauszuschicken, auf daß sie dort möglichst optimal funktionieren. Und mir kommt vor, als müsse die Musikhochschule überhaupt erst einmal in diesem Sinn "Alma mater", also "nährende und fruchtbare Mutter" oder "Universität", also universale Bildungsstätte, werden.

2. Die Verwandlung der Musikhochschule in die Universität der Künste: studienrechtlicher Vorgang oder Wesensveränderung ?

Die universale Bildungsstätte war gefordert - und so müßte ich als Professor an der Wiener Musikhochschule rundweg zufrieden sein mit der Entwicklung der österreichischen Kunsthochschulpolitik der letzten Jahre: Das Wissenschaftsministerium der Republik Österreich betreibt seit einigen Jahren die Gleichstellung der wissenschaftlichen mit den künstlerischen Hochschulen. Eine Novelle des Universitätsstudiengesetzes definiert alle bislang rein künstlerischen Studien als künstlerisch-wissenschaftliche, fordert von jedem angehenden Solisten oder Orchestermusiker eine umfangreiche wissenschaftliche Diplomarbeit, erlaubt die absolute Durchlässigkeit zwischen allen Hochschuleinrichtungen (bis dahin, daß der künstlerisch-wissenschaftliche Abschluß auch zum Doktoratsstudium ermächtigt) und forciert die Gleichrangigkeit auch in formaler Hinsicht: Hochschulen für Musik oder Kunstakademien heißen fortan Universitäten der Künste, und die ordentlichen Hochschulprofessoren dieser Einrichtungen werden sich in Zukunft Universitätsprofessoren nennen können.

Ich will nicht verschweigen, daß die Pläne im ersten Stadium auf Zustimmung ebenso wie auf massiven Widerstand stießen: Da war von wissenschaftlicher und pädagogischer Zwangsbeglückung der Künstler die Rede, und mochte hier noch die Bequemlichkeit am Werke sein, so war doch der Einwand ernst zu nehmen, daß das ästhetische, unmittelbar sinnhafte Kunstverstehen des praktizierenden Künstlers nicht gegenüber dem begrifflichen oder analytischen Zugang zur Kunst abgewertet werden dürfte, als wenn der ästhetische Zugriff auf Kunst immer und in jedem Fall der Nobilitierung durch den kritischen Gedanken bedürfte.

Immerhin sind die ministeriellen Absichten mit einigen Modifikationen zum Gesetz geworden: Künstlerische Studien dürfen zwar weiterhin als rein künstlerische qualifiziert werden, an der Gleichrangigkeit aller Bildungseinrichtungen des tertiären Bereichs und damit der wechselseitigen Durchlässigkeit wird aber ebenso festgehalten wie an einer künstlerisch-wissenschaftlichen Abschlußarbeit für jeden angehenden Musiker.

Wir wollen uns nun mit der studienrechtlichen Gleichstellung bzw. der nominellen Gleichartigkeit nicht zufrieden geben und vielmehr fragen: Wird eine Musikhochschule dadurch zur Universität im emphatischen Sinne, daß die Anzahl von musikwissenschaftlichen Stunden erhöht und in der Abschlußprüfung nicht nur hochstehende künstlerische Leistungen, sondern auch schriftliche Arbeiten erwartet werden?

Wenn wir die Berufsrealität eines Orchestermusikers ins Auge fassen, dann wird man nur dann die Notwendigkeit von stilkundlichen, aufführungspraktischen und musikgeschichtlichen Studien leugnen können, wenn man ein Bild vom Musizieren im Orchester hat, das die Musiker auf Arbeitsbienen reduziert oder auf hochqualifizierte Handwerker, die frag- und reibungslos die künstlerischen Vorstellungen des dirigentischen Diktators umzusetzen haben. Diese Sicht jedoch wird weder den musikalischen Interaktionsprozessen einer gelungenen Aufführung gerecht, jenem Hin und Her von Aktion und Reaktion, von Geben und Nehmen, von Führen und Begleiten, jene Verquickung von Aufeinanderlauschen und Miteinanderagieren und auch jener fruchtbaren Kollision von dirigentischer Vorstellung auf der einen und der musikalischen Erfahrung und Vorstellung auf Seiten eines jeden Orchestermitglieds auf der anderen Seite. Nein, sie ignoriert auch, daß es kaum einen Orchestermusiker gibt, der nicht auch Kammermusiker, Solist, Mitglied von Spezialensembles für alte oder neue Musik oder Pädagoge, Komponist oder Musikwissenschaftler wäre.

Dennoch wäre ich nicht damit zufrieden, wenn ein Studienangebot allein im Blick auf die Berufswirklichkeit angelegt würde, und sei diese Wirklichkeit auch noch so differenziert und als reichhaltig gesehen - ich komme auf *Humboldt* zurück, ich rufe die Forderung in Erinnerung, man solle sich an der Universität aufgrund "inneren Strebens und in äußerer Muße" (und das heißt ja

wohl ohne Verwertungsabsicht) mit Wissenschaft und Forschung (und ich habe zu ergänzen: mit der Erschließung und Pflege der Künste) befassen . Und daß sich dann ein Streicher sozusagen zweckfrei mit den letzten Klavierersonaten *Beethovens* analytisch befaßt, womöglich die einschlägigen Passagen aus *Thomas Manns* "Doktor Faustus" parallel liest und *Adornos* Anmerkungen zum Spätwerk *Beethovens* studiert, trägt seinen Sinn in sich selbst. Vermutlich besteht - in eigentümlicher Dialektik- die beste Berufsvorbereitung gerade darin, nicht unaufhörlich an die Berufsrealitäten zu denken.

Nach einer Einführung in die Vergangenheit der Musikausbildung und einem Abstecher in die Gegenwart der österreichischen Hochschulpolitik blicken wir nun in die Zukunft. Ich will dabei nicht verhehlen, daß dieser Ausblick instrumentalpädagogisch gefärbt ist. Meine Hauptthese lautet, daß die Musikhochschule nur dann zur Universität im emphatischen Sinne werden kann, wenn auch die zentralen künstlerischen Fächer vom universitären Gedanken gleichsam infiziert werden. Solange etwa die Ausbildung im künstlerischen Hauptfach allein dem Modell der Meisterlehre folgt oder solange im Vergleich zum "Hauptfach" alle übrigen Fächer als Nebenfächer qualifiziert werden, solange wird eine Musikhochschule immer mehr einer Fachschule als einer Universität gleichen.

3. Steigerung, Rückbesinnung, Provokation: allgemeine Gedanken zum Studium der Musik

Es gibt wohl keinen Beruf, mit dessen Erlernen so früh begonnen werden muß, wie den des Musikers. Und das heißt für die musikuniversitäre Ausbildung: Sie setzt - anders als andere Studien - in der Regel am vorhandenen und schon sehr hohen Niveau an, um dieses zu vervollkommen und zu steigern (bzw. zu vertiefen), aber nicht nur das: Früher als auf anderen beruflichen Wegen wird schon in der Berufsvorbildung und womöglich schon vor der Hochschulzeit eine "déformation professionnelle" eintreten.

Jahrelanges Üben in der "Einzelhaft" des Übezimmers hat ebenso seine Spuren hinterlassen wie die extremen Belastungen des öffentlichen Auftretens, das delikate "One-to-One"-Beziehungsgeflecht des Einzelunterrichts, die Konkurrenzsituation der Instrumentalklasse und von Wettbewerben oder die latente oder offene Verengung des Begriffs von Musik und vom Musizieren (um eine Aufnahme- oder Abschlußprüfung zu bestehen, kann es sich empfehlen, bewährtes Repertoire in bewährter Weise zu präsentieren, um den "kleinsten gemeinsamen Nenner" der Prüfungskommission zu treffen). Besonders für den Beginn des Studiums folgt daraus, daß die neuen Erfahrungen, die ein universitärer Bildungsgang möglich machen soll, zum Teil sehr alte sind, solche die zurück zu den Quellen führen und die Erinnerung wachrufen an die ursprünglichen Motive, Musik machen zu wollen, zum Teil steigernde, erweiternde, verbreiternde oder vertiefende und schließlich auch: irritierende, verstörende, provozierende, um bereits ausgetretene Pfade zu verlassen.

3.1. Bewegungsfreude und Ausdruckslust als zentrale Motive des Musizierens

Studierende an den drei österreichischen Musikhochschulen wurden in Rahmen einer Erhebung gebeten, ihre Einschätzung des sogenannten Konzertfachstudiums darzulegen. Auf die Frage nach Defiziten des Studienangebots ergab sich, daß 36 Prozent der Befragten Übungen zur Streßbewältigung, 47 Prozent Übungen gegen Verspannungen und Haltungsschäden, 38 Prozent Konzentrationsübungen sowie 41 Prozent Kurse zur Atemtechnik fordern.⁶ Daß offenkundig gut die Hälfte aller Befragten wenigstens zeitweise mit Schmerzen im Spielapparat zu tun hat, erinnert an Zahlen über Berufskrankheiten bei Orchestermusikern, Zahlen, aus denen etwa hervorgeht, daß bis zu 80 Prozent der Orchestergeiger an Rückenschmerzen u.ä. leiden.

Das Problem ist evident, und der Wunsch nach vorbeugenden oder ausgleichenden Kursen ebenso verständlich wie der immer lauter werdende Ruf nach medizinischen Sprechstunden für Musiker an der Hochschule (Sprechstunden, die es bereits an der Frankfurter, Hannoveraner oder Berliner Musikhochschule gibt).

Die Zukunftsperspektive kann jedoch nicht nur in der Einrichtung solcher zusätzlichen Angebote liegen, sondern auch der Unterricht im instrumentalen Hauptfach und der tägliche Übeprozess müssen daraufhin befragt werden, wie Musiker mit ihrem Körper umgehen (sonst verfielen man jenem Fatalismus, nach dem für professionelles Musizieren ebenso wie für anderen Hochleistungssport der Preis von Einsamkeit und Krankheit zu zahlen wäre bzw.

einem routinierten Betrieb nach dem Motto : Wir machen weiter wie bisher- und wenn`s weh tut, ist der Arzt in der Nähe). Insofern ist die Einrichtung von Musikersprechstunden eine ambivalente Angelegenheit , weil sie die Instrumentallehrer auf problematische Weise von der originären Aufgabe entlasten könnte, im Unterricht selbst den Körper nicht zu vernachlässigen. Ohne der Illusion des "natürlichen Körpers" zu verfallen und ohne zu ignorieren, daß z.B. das Spiel eines Instrumentes wie der Violine eine schwere einseitige Belastung des Stützapparates darstellt, wäre im Alltag immer wieder die Erfahrung anzustreben, daß ich auch beim Instrumentalspiel meinem Körper vertrauen und meine Bewegungen als Ausdrucksgesten genießen kann, daß Instrument und Körper eins werden können oder daß Virtuosität reines und beglückendes Geschicklichkeitsspiel ist.

Ich deute die Richtung nur an, aber hier es geht es nichts weniger als einen Paradigmenwandel im Umgang mit dem Körper, um einen Abschied von der Auffassung des Körpers als willfähige und mehr oder weniger funktionstüchtige Maschine (man denke an die Rede vom "Spielapparat").

Und noch etwas offenbart der Wunsch nach Entspannungsübungen und Streßminimierung: Es scheint, als würden im Alltag des Übens und Musizierens die ursprünglichen Motive, aus denen man zum Instrument griff, mehr und mehr verschüttet : z.B. die Lust sich auszudrücken oder die Freude am Spiel⁷, die wahren intrinsischen Motive des Musikmachens.

Ich kann nur andeuten und erst recht nicht Vorschläge für die methodische Umsetzung von Leitzielen wie Ausdruckslust oder Spielfreude machen. Immerhin sei sogleich ernüchternd festgestellt, daß der Weg zu den verschütteten Quellen kein Weg zurück ist, der unmittelbare Rückweg ist ein für allemal versperrt. *Kleist* hat uns in seiner zauberhaften Novelle "Über das Marionettentheater" gelehrt, daß nur harte Arbeit den Weg ins Paradies bahnt, daß nur über Bewußtheit eine Art "zweiter Natur" zu erreichen ist: "Wenn die Erkenntnis gleichsam durch ein Unendliches gegangen ist, findet sich auch die Grazie wieder ein" und "Mithin...müßten wir wieder von dem Baum der Erkenntnis essen, um in den Stand der Unschuld zurückzufallen ? Allerdings ..." (*Kleist, H.v. 1984, 92*)

3.2. Die Herausforderung durch impulsives und ungehemmtes Musizieren

Durch "Arbeit" zu einer zweiten Natürlichkeit finden, durch Analyse zum freien Spiel kommen, durch Bewußtheit Zustände erreichen, in denen "es spielt": Damit sind hohe Ansprüche an die tägliche Arbeit mit dem Instrument markiert. Um aber die Quellen für ein lebendiges und authentisches Musizieren wirklich sprudeln zu lassen, erscheint es mir reizvoll, wenn sich Musiker, deren musikalische Sozialisation mit abendländischer "Werkmusik" stattgefunden hat, mit Musizierweisen und musikalischen Ausdrucksformen konfrontieren , die sozusagen von Hause aus ungehemmter und weniger sublimiert, d.h. impulsiver, wilder, heftiger sind.

Man muß im Sinne des Bildungsgedankens exemplarische Erfahrungen mit Musik verschiedenster Provenienz fordern, und man kann für Angebote in Populärmusik und Jazz, für Volksmusik und Folklore, für freie Improvisation und elektroakustische Musik an der Hochschule mit dem Argument eintreten, daß nicht auszuschließen sei, daß sich Absolventen von Orchesterklassen in Zukunft solcher Musik widmen würden und daher auch in dieser Hinsicht Berufsvorbereitung stattzufinden habe. Aber auch wenn der Weg ins Sinfonieorchester vorgezeichnet ist, wenn Neigung und Prägung einem Musikstudenten nur diesen Weg übrig lassen, selbst dann ist es sinnvoll, musikalische Welten des unmittelbar Ausdruckhaften und des weniger Reglementierten, aber auch andere künstlerische Ausdrucksformen kennenzulernen , expressive Modi, die ohne spieltechnische Perfektion auskommen, die es erlauben, ohne Rücksicht auf "falsche Töne" oder instrumentale Standards "aus sich herauszugehen". *Schiller* sagt in den Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen, daß der Künstler dem Stoff und das ist: der Natur, der Triebhaftigkeit, dem Leben durch die Form Gewalt antue: Durch Erfahrungen mit expressiver Unmittelbarkeit wäre zu ahnen, wo das durch Formung Gebändigte lauert, dann wäre zu spüren, was unter der kultivierten Oberfläche brodelt, dann wäre zu erleben, wie das Verdrängte sich meldet (der Leser wird spüren, wie hier das von *Sigmund Freud* artikulierte "Unbehagen in der Kultur" anklingt).

Insofern stelle ich mir an unseren Einrichtungen der "Hochkultur" und des Ernstes auch einen Wahlfachbereich vor, in dem Perkussions-, Körper- oder Tanzkurse ebenso angeboten werden wie freie Improvisationsgruppen und Gruppen für Volks- und Populärmusik, Formen des Musikmachens mithin, in denen die körperlich-sinnliche, lustvolle Erfahrung von Musik ohne jede Einschränkung dominiert..

3.3. Die Ergänzung durch das begriffliche und analytische Verstehen des eigenen Tuns

Gleichzeitig bedarf der Alltag mit Instrument und Musik der kritischen und analytischen Unterfütterung: Kontrapunktisch zur expressiven Unmittelbarkeit steht die rationale Befassung mit

den physiologischen Grundlagen des Instrumentalspiels, den lernpsychologischen des instrumentalen Übens, den individualpsychologischen des Lampenfiebers oder auch der historischen und strukturellen der Musik. Ich fordere auch einen aufklärenden Zugang zur Musik, um nicht in purer Reproduktion und Imitation stecken zu bleiben und einen aufklärenden Zugang zum eigenen Musizieren, um z.B. nicht sinnlosem Üben zu verfallen oder haltlosem Lampenfieber ausgeliefert zu sein.

3.3.1. Zum Beispiel: Üben

Ob ich an Überzimmern in der Hochschule vorbeisichlere und denke, wieviel Zeit mit mechanischen Wiederholungen vertan wird, ob jeder Student, der nach seinem größtem Problem bei Üben befragt wird, mit "Ich übe zu wenig" antwortet, ob der Zwang zur Perfektion im professionellen Bereich wirkt oder in der Lebenswelt von musizierenden Kindern kaum noch Zeit für regelmäßiges und ausführliches Üben ist: Immer scheint die Beschäftigung mit Strategien phantasievollen und effektiven Übens unausweichlich, mit Strategien, die mehr Substanz haben müssen als der übliche Übehinweis: "Du mußt *mehr* üben!" Dabei ist über Voraussetzungen optimalen Übens - also über Fragen wie Entstehung musikalischer Zielvorstellung, körperlich-geistige Aufnahme- und Bewegungsbereitschaft, entfaltete Kinästhesie und Durchlässigkeit - ebenso nachzudenken wie über die Anwendung von Erkenntnissen der Lernpsychologie: Immer noch wissen Musiker z.B. zu wenig über störende Interferenzeffekte, über die Grenzen der Aufmerksamkeit, über die Notwendigkeit von Pausen und das Wirken der Reminiszenz⁸.

3.3.2. Zum Beispiel: Lampenfieber

Jeder musikalische Lernprozeß zielt auf ein Ergebnis, irgendwann ist dem "Ernstfall Podium" nicht auszuweichen. Das amerikanische Wort für das Gefühl, das einen auf der Bühne überkommen kann, hat etwas Aussichtsloses: Stage Fright - nackte Bühnenangst. Reden wir hingegen von "Lampenfieber", so verwenden wir einen Begriff, der anregend und ambivalent zugleich ist. Denn was sind die "Lampen" anderes als die Erwartungen des Publikums, und ist die "fiebrige" Reaktion angesichts dessen, daß man sich dem Urteil anderer Menschen in einer zugespitzten Situation aussetzt, nicht etwas völlig Normales? Unangenehm ist, daß die dann hormonell ausgelöste erhöhte Bereitschaft zur Aktivität (stammesgeschichtlich gesehen: zu Flucht oder Angriff) nicht immer als Stimulation ins Spieleneht; weil die Adern verengt sind und das Herz schneller pumpt, bricht Schweiß aus und beginnen die Hände zu zittern (und immer sind die körperlichen Partien betroffen, die gerade beim jeweiligen Instrument vornehmlich wichtig sind - schweißnasse Hände sind für Sänger ein wirklich geringeres Problem als für Pianisten). Und schon fürchtet sich ein Musiker nicht nur, in aller Öffentlichkeit zu versagen, sondern er fürchtet sich auch vor der Reaktion auf diese Bedrohung: Die ursprüngliche Angst, die viel mit dem Selbstwertgefühl des Musizierenden zu tun hat, wird zur Angst vor der körperlichen Reaktion auf die Angst.

Ich breche ab - vielleicht haben die wenigen Sätze zum Thema andeuten können, daß ein Wissen um psychische und hormonelle Vorgänge ebenso notwendig ist wie die Kenntnis von Wegen aus blockierendem Lampenfieber heraus, um nicht in der Falle des Medikamentenmißbrauchs zu landen. Jedenfalls steht das Thema auf der Tagesordnung, abzulesen daran, daß Angstneurotizismus für professionelle Musiker geradezu kennzeichnend ist, daß die Verwendung von Psychopharmaka oder von Beta-Blockern Gesprächsthema in Musikerkantinen ist und daran, daß Studenten bei diesem Thema im Seminar gewissermaßen auf der Stuhlkante sitzen.

3.4. Zum Problem des Erkenntnistransfers

Ich teile nicht die Euphorie, daß auf Musiker nur das Füllhorn mit Ergebnissen exakter Wissenschaften ausgeschüttet werden muß, um Übeprobleme, Lampenfieber oder Musikerkrankheiten ein für allemal in den Griff zu bekommen, eine Euphorie nach dem Motto:

Man mobilisiere ausreichend physiologisches und psychologisches Wissen und werde dann erleben, daß "halb so viel Üben doppelt so gut spielen" bedeuten kann (eine Euphorie, die nebenbei bemerkt sich insbesondere an die Wirkungen des sogenannten mentalen Übens knüpft).

Tatsächlich kann es dagegen sogar sein, daß zuviel naturwissenschaftliches Detailwissen etwa über Atemvorgänge beim Singen oder über Bewegungsabläufe im Bogenarm die Ausführung behindert - dann nämlich, wenn es nicht gelingt, auch wieder zu vergessen, sich gewissermaßen durch die Analyse und die Rationalität "hindurchzuarbeiten" und dadurch eine "zweite Natürlichkeit" zu erlangen. Und natürlich dürfen spontanes Bewegungsempfinden, subjektives Erspüren und intuitives Schauen nicht in Verruf geraten - so daß womöglich der Mediziner (und dann noch der mechanistisch und nicht der ganzheitlich denkende) die Streichermethodik vorschreibt. Und weiter: Wie wieviel muß ich wirklich von Knochen, Muskeln und Nerven wissen, wie weit kann ich mich als Musiker überhaupt auf die hoch spezialisierte Landschaft der Hirnforschung oder der Neurosenlehre einlassen, wie einfach und dennoch richtig müssen Modelle senso-motorischer oder hormoller Prozesse sein, damit ich etwas mit ihnen anfangen kann, wer übersetzt mir die Ergebnisse neurophysiologischer Forschung? Musikalisches Handeln kann sicher keine pure Ableitung z.B. neurophysiologischer Einsichten sein (abgesehen davon, daß ohnehin immer didaktisch zu prüfen wäre, ob man alles tun will, was auch gut geht - vielleicht komme ich aufgrund wissenschaftlicher Einsicht irgendwo schneller an, aber wollte ich überhaupt dorthin?).

4. Pädagogische und didaktische Aspekte im Studium zukünftiger Solisten und Orchestermusiker

4.1. Pädagogische Zusatzausbildung im engeren Sinne

Bei diesem Thema müssen wir davon ausgehen, daß die meisten Orchestermusiker auch unterrichten bzw. es kaum einen Pianisten (oder einen Gitarristen und einen Blockflötisten) gibt, der von Konzerttätigkeit allein leben kann. Und zunehmend fällt die starre Unterscheidung in Haupt- und Nebenamt, da mehr und mehr Absolventen der Konzertklassen (aus Überzeugung oder aus Stellenmangel) eher eine Mischung aus Orchestertätigkeit, solistischem Auftreten und pädagogischem Wirken anstreben als eine Anstellung zu ausschließlichem Dienst "im Graben" (und wenn man von der Attraktivität von Spitzenorchestern einmal absieht, mag ein solches "diversifiziertes Berufsleben" tatsächlich anziehender sein als das Musikbeamtentum in einem zweit- oder drittklassigen Orchester). Für Absolventen der pädagogischen Abteilungen gilt Ähnliches: Sowohl wegen gestrichener Lehrerstellen wie aus subjektiver Lebensorientierung heraus scheuen viele die Festlegung auf eine Lehrerstelle mit dreißig Wochenstunden und womöglich vierzig Schülern und streben ein variables professionelles Leben an, in dem künstlerische Aktivitäten und pädagogische Verantwortlichkeiten nebeneinander existieren. Und die "Diversifizierung" kann über Kunstpraxis und Unterricht hinausgehen: Musikmanagement, publizistische oder wissenschaftliche Tätigkeiten ergänzen das Tätigkeitsmosaik ebenso wie musikfremdes Arbeiten.

Immerhin gibt es bereits zahlreiche Modelle der Integration pädagogischer Fächer in das Orchester- oder Solistenstudium.

- Nach Abschluß des Orchesterstudiums wird von jedem Instrumentalisten an der Hamburger Hochschule für Musik erwartet, daß er eine Zusatzqualifikation erwirbt, wobei diese nicht nur eine pädagogische, sondern auch eine musikwissenschaftliche oder managementorientierte sein kann; am Conservatoire National Supérieur de Musique de Paris können Examinierende ein pädagogisches Diplom im post-gradualen Studium erlangen.

- An der Utrecht School of the Arts ist jeder angehende Orchestermusiker bereits im Regelstudium mit obligatorischen Pädagogikfächern konfrontiert, für die Sibelius Academy Helsinki kann man davon reden, daß künstlerische und pädagogische Studienrichtungen vollständig ineinander integriert sind.

- An der Musikhochschule Hannover ist im Fach Klavier ein gemeinsames Grundstudium für Solisten und Instrumentallehrer eingerichtet.

4.2. Wider die Verkürzung des "Pädagogischen" auf die Ausbildung zum Pädagogen

Anstatt die Instrumentalpädagogik mit der Drohung ins Studium einzuführen, dessen Absolventen müßten ohnehin in der Musikschule arbeiten und dann - ohne pädagogische Zusatzqualifikation - im Alltagsgeschäft scheitern, erscheint es mir sinnvoller, zunächst das Pädagogische in jedem Studium selbst zu orten und die Notwendigkeit zu unterstreichen,

pädagogische Verhältnisse aufzuklären - unabhängig davon, ob der Studierende später selbst unterrichten oder ausschließlich auf der Bühne stehen wird.

In besonderem Maße ist der Unterricht an der Musikhochschule Pädagogik, denn wo sonst fände sich im tertiären Bildungsbereich ein so enges und prägendes, junge Menschen "führendes" Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern wie an der Ausbildungsstätte für Musiker, in deren Zentrum der vokale und instrumentale Einzelunterricht steht? Angehörige anderer Universitäten mag befremden, daß die Meisterlehre an der Kunsthochschule immer noch in Ehren steht und daß selbst wenn explizit vom Meister-Lehrling-Verhältnis nicht mehr die Rede ist, dennoch Modellmethode und Imitationslernen und mithin jene Weise der Vermittlung und Aneignung praktiziert werden, die in der Pädagogischen Psychologie als Experten-Novizen-Paradigma (bzw. als "guided participation" = geleitete Teilhabe an einem gewachsenen Wissen) eine gewisse Renaissance erlebt.

Es leuchtet ein, daß im Hochschulunterricht eines zukünftigen Lehrers ein gewisses Maß an Transparenz und Distanz notwendig ist, um dem Lehramtskandidaten zu ermöglichen, die eigenen erzieherischen Vorstellungen mit dem abzugleichen, was am eigenen Leibe erlebt wurde (und dadurch nicht in der Imitation des eigenen Hauptfachlehrers gefangen zu bleiben). Insofern wäre von einem solchen Unterricht schon zu fordern, daß Lehrziele offengelegt und methodische Vorgehensweisen reflektiert sowie Beziehungsprobleme thematisiert werden. Was aber soll dies dem zukünftigen Orchestermusiker nützen? Gefährdet die pädagogische, didaktische und methodische Aufklärung nicht geradezu die reibungslose Inbesitznahme des Erbes, das der Meister weiterzugeben bestrebt ist?

4.2.1. Zur Notwendigkeit des Aushandelns von Unterrichtszielen

Auch Musikstudenten sind keine unbeschriebenen Blätter, keine leeren Gefäße, die mit dem Nürnberger Trichter zu füllen wären - die eigene musikalische Darstellungsfähigkeit und solide spieltechnische Fertigkeiten werden nur dann dauerhaft und überzeugend entwickelt, wenn diese - bei aller Imitation und bei allem Abschauen und aller Übernahme von technischen Tricks - in Beziehung zur je eigenen Ausdrucksfähigkeit und zur je eigenen Leiblichkeit entwickelt werden. Mag das Lehrervorbild künstlerisch und technisch noch so überzeugend sein: Das Vor-Gegebene muß angeeignet, wirklich zu eigen gemacht werden ("Was du von den Vätern erbst, erwirb es, um es zu besitzen").

Außerdem ist das Experten-Novizen-Paradigma wohl nicht so zu verstehen, daß sich der Anfänger in musikalischen Dingen als grundsätzlich unterlegen vorzukommen hat. Nur weil ich in einem Teilbereich meiner Fähigkeiten und Fertigkeiten ein Novize bin, bin ich deswegen nicht ein Neuling im Menschlichen. Der Anspruch auf Einsicht in das Ziel und die methodischen Wege von Lernprozessen und der Anspruch auf symmetrische Teilhabe an unterrichtlicher Kommunikation ist nicht deswegen suspendiert, weil der Lehrer in musikalischer Hinsicht nahezu alles besser kann.

Und schließlich wird es zunehmend anachronistischer, anstelle einer "diskursiven Legitimation" von Unterrichtszielen und -inhalten darauf zusetzen, die Auswahl der zur Arbeit anstehenden Werke oder auch eine spezielle Interpretationsweise allein mit dem Verweis auf Gewohnheit, Tradition oder sonstige heimliche Lehrpläne zu begründen ist: In einer multimedial und polystilistisch geprägten musikalischen Welt, in einer Zeit des unbegrenzten Zugriffs auf Musik aller Zeiten und Orte, aller Stile und Genres beginnen starre Literaturkanons zu bröckeln, wird begründete Auswahl erzwungen, muß um individuelle Leitlinien gerungen werden. Auch der Meister muß mit seinen Lehrlingen Ziele und Inhalte des Unterrichts aushandeln.

4.2.2. Zur Störanfälligkeit der Meister-Lehrling-Beziehung

Die bereits erwähnte Befragung österreichischer Musikstudenten erweist deren prinzipielle Zufriedenheit mit der Weise, in der ihr jeweiliger Lehrer künstlerisch und pädagogisch agiert. Und zweifellos ist die Möglichkeit, sich einem Schüler individuell und ungestört zuwenden zu können, etwas Kostbares und Erhaltenswertes. Dennoch können die psychischen Folgen eines erstarrten

Meister-Lehrling-Verhältnisses bedenklich sein. So weisen die Persönlichkeiten von professionellen Musikern problematische Züge auf: Die musikpsychologische Forschung konstatiert eine für Berufsmusiker typische Neigung "zu Einzelgängertum", zu "Neurotizismus und Angst" oder zu "Schuldgefühlen und Reizbarkeit"⁹.

Man mag dies für das notwendige Äquivalent von künstlerischer Sensibilität halten oder für die zwangsläufige Folge der Podiumssituation, jener Notwendigkeit, das Ergebnis der eigenen Arbeit und mehr noch: sich selber immer wieder und bei dramatischer Gefahr des Scheiterns dem Urteil des Publikums auszuliefern. Aber mir scheint, daß auch die spezifische Unterrichtssituation der instrumentalen Ausbildung ihren Beitrag leisten kann: So berichten Studierende in meinen instrumentalpädagogischen Seminaren dann, wenn es um Fragen der Lehrer-Schüler-Beziehung geht, auch von diktatorischem Lehrerverhalten, von Kränkungen, Abhängigkeiten und Verstrickungen, kurz: von zahlreichen negativen Begleiterscheinungen einer intimen Unterrichtssituation, wie sie nur der künstlerische Einzelunterricht kennt. Und tatsächlich kann man sich leicht neurotisierende Situationen vorstellen:

- ein übertreibendes Vorspielen der Fehler des Schülers, das nicht zur Verbesserung stimuliert, sondern plötzlich in die verächtliche Karikatur umschlägt und die Bemühungen des Schülers der Lächerlichkeit preisgibt;

- die paradoxe, zur Lähmung führende Aufforderung des dominanten Lehrers an seinen inferioren Schülern, nun doch endlich zu spielen, wie er selbst es empfinde, nun doch endlich er selbst zu sein: Sei selbständig ! (die Paradoxie liegt auf der Hand: Folgt der Schüler Aufforderung, tut er sogleich auch das Falsche, denn ein selbständiges Verhalten auf Befehl ist kein solches);

- die permanente Verweigerung eines positiven Feedbacks, nachdem der Schüler seine Überergebnisse vorgetragen hat;

- die Unfähigkeit des Lehrers, seinen Schülern wirklich zuzuhören, eine Unfähigkeit, die sich in ständigen Unterbrechungen oder permanenter Unruhe dokumentieren kann: Der Student spielt so nie einem Zuhörer, sondern immer nur einem unbarmherzigen Kritiker vor (d.h. der Lehrer schafft es im Unterricht nie, sich zurückzulehnen und der Darbietung seines Schülers wirklich zu lauschen, sondern er steht gewissermaßen Gewehr bei Fuß bereit, um Fehler zu entdecken und zu monieren);

- fatale Beziehungsbotschaften, die dem Schüler dessen mangelnde Bedeutung signalisieren: So indiziert die ständige konzertbedingte Anwesenheit des Lehrers nicht nur dessen Zustand der terminlichen Überlastung, sondern sie kann als Beziehungsbotschaft verstanden werden, als verborgene Du-Definition der tendenziellen Unwichtigkeit des Schülers.

Kurz: die Meisterlehre kann, so erfolgreich sie auch war und ist, eine Quelle von zwischenmenschlichen Belastungen sein, sie ist - weil es kaum ein Entrinnen gibt - in beziehungstheoretischer Hinsicht außerordentlich störanfällig.

4.2.3 Kommunikative Fähigkeiten und berufliche Notwendigkeiten (nebst einigen Vorschlägen, die Ausschließlichkeit der Meister-Lehrling-Beziehung zu durchbrechen)

Der Musiker der Zukunft wird auch in sich selbst organisierenden Orchestern arbeiten, er wird in Projektgruppen und Ad-Hoc-Ensembles Konsens finden müssen, er wird in kammermusikalischer Arbeit immer neu Kontakt herzustellen und dabei nicht nur musikalische Dissonanzen auszuhalten und in Konsonanzen zu überführen haben: Es ist so nur folgerichtig, daß die Londoner Guildhall School of Music and Drama ihre Konzertsachabteilung "Department of Performance and Communication Skills" nennt!

Sollte somit ein Studierender am eigenen Leibe ausschließlich den einseitigen Fluß von Informationen erleben oder auch ständig erfahren, daß Aufbrüche auf ein negatives Feedback stoßen und daß die Kommunikation somit alles andere als "herrschaftsfrei" ist, und sollte, was zu erwarten ist, der Betroffene aus diesen Erfahrungen Konsequenzen für sein eigenes musikalisches und kommunikatives Verhalten ziehen, so bedarf dieses untergründige "Lernen am Modell" der kritischen Korrektur.

Dazu einige Vorschläge:

- Zunächst wären offene Türen zu fordern, d.h. die Einladung an Studierende, in anderen Instrumentalklassen zu hospitieren, um unterschiedliche Herangehensweisen an musikalische und technische Probleme sowie verschiedene Lehrerpersönlichkeiten, Lehrstile und Unterrichtsverläufe kennenzulernen und dadurch in den Stand versetzt zu werden, den selbst erlebten Unterricht einschätzen und relativieren zu können. Die Londoner Royal Academy of Music praktiziert dies in institutionalisierter Form: Jeder Studierende hat das Recht, in jedem Semester parallel zu seinem Hauptfachlehrer bei einem weiterem Lehrer ein Stück, eine stilistische Problematik oder ein spieltechnisches Problem zu bearbeiten.

- Ein interessantes Beispiel ist von der Musikhochschule Freiburg zu berichten: Im Wintersemester 1991/92 wurde unter dem Titel "Blick über die Fachgrenzen-Exemplarischer Unterricht von HochschullehrerInnen" der Unterricht von zwölf Dozentinnen und Dozenten an zentralem Ort und zur fest vereinbarten Zeit öffentlich. Ich erwähne einige Lektionen: Der Geiger *Rainer Kussmaul* unterrichtete unter dem Titel "Alte Musik auf neuen Instrumenten" eine Violin-Solosonate von *Bach*, der Flötist *Robert Aitken* hielt im Klassenunterricht eine "Lecture on Intonation", die Sängerin *Ingeborg Most* demonstrierte die Einbeziehung der *Feldenkrais*-Methode in den Gesangsunterricht, der Pianist *Vitalij Margulis* unterrichtete *Bach*-Fugen zum Thema "Polyphones Spiel". Der Initiator der Reihe, *Wolfgang Rüdiger*, berichtet von den Eindrücken, die der Zyklus exemplarischer Unterrichtsstunden in ihm selbst hinterließen: "Mir blieb eine unglaubliche Bilderflut im Hinterkopf und Herzen, eine beeindruckende und jederzeit abrufbare Serie von Gesichtern und Situationen, Emotionen, Informationen, Erkenntnissen und Visionen, eine Aura der Details und der Personen, sowie eine nachhaltig spürbare Atmosphäre des Ganzen als eines gelingenden künstlerischen Miteinanders, das alle Beteiligten musikalisch weiterbewegt hat." (*Rüdiger, W. 199,)*
 - Weitere Möglichkeiten seien nur kurz angedeutet: regelmäßiger, den Einzelunterricht ergänzender Klassenunterricht, das zeitweilige Zusammenlegen von Instrumentalklassen (Team-Teaching) bzw. die Lehrerrotation, die zeitlich begrenzte Übernahme der jeweils anderen Instrumentalklasse, gemeinsame Kammermusikprojekte und Klassenabende verschiedener Instrumentalklassen.
 - Schließlich bedarf es einer Entmystifizierung des Themas "Lehrerwechsel", eines neuen und sachlichen Umgangs mit dem Problem: Dieser sollte dann nicht nur aufgrund unlösbarer zwischenmenschlicher Probleme erfolgen können, sondern auch, weil gewissermaßen ein "Vertragsversprechen" eingelöst wurde und sich anschließend der Schüler nach neuen Anregungen und Erfahrungsmöglichkeiten umsieht. Aus der Sicht des Lehrers: Ich werde nicht vom Schüler verlassen, weil ich versagt habe (oder weil jener "unbegabt" ist), sondern die Trennung erfolgt, weil ein "Kontrakt" erfüllt wurde, d.h. weil ich dem Schüler in musikalischer und menschlicher Hinsicht das habe geben können, was erwartet wurde.
 - Seminare der allgemeinen Instrumentaldidaktik sollten sich sinnvollerweise ohnehin auf den Unterricht "im zentralen künstlerischen Fach" beziehen und den überragenden Vorbildcharakter des Hauptfachlehrers genauso wenig verleugnen wie die Prägungen aufgrund der Intensität und Kontinuität des Einzelunterrichts. Aber solche Seminare können Korrektivfunktion haben, das Wegrücken vom unmittelbar Erlebten und das gedankliche Erproben von Alternativen anbieten. Sie können den Blick für den Systemcharakter der menschlichen Kommunikation schärfen, für Rückkopplungsmechanismen, sich selbst erfüllende Prophezeiungen oder paradoxe Handlungsaufforderungen. Sie können Interpretationsgewohnheit hinterfragen und das Verhältnis von Körper und Instrument thematisieren.
 - Instrumentalpädagogische Seminare haben ihre Grenzen: Man kann über grundsätzliche Fragen der Kommunikation handeln und dabei die Erfahrungen der Studierenden als Materialgrundlage nehmen, aber zur Lösung schwerwiegender individueller Probleme sind Pflichtlehrveranstaltungen strukturell ungeeignet. Für diesen Zweck wären Gruppen einzurichten, die von außenstehenden Supervisoren betreut werden und in denen das Prinzip der Freiwilligkeit und das Gebot der Verschwiegenheit gilt.
 - Aber nicht nur durch öffentliches Unterrichten, kritische Reflexion oder durch organisatorische Arrangements, sondern auch durch musikalische Interaktionsweisen können die "Communication skills" erweitert werden: Selbstverständlich entwickelt eine intensive Kammermusikpraxis die kommunikative Kompetenz. Darüberhinaus bietet etwa die Londoner Guildhall School of Music and Drama allen Konzertfachstudenten des ersten Studienjahres die Teilnahme an Improvisationskursen an. Die Kurse beinhalten nicht nur WarmUp-Übungen und Anregungen zur Körperkoordination, sondern regen z.B. zur instrumentalen Improvisation über Modi, Patterns und Akkordfolgen ebenso wie zu völlig freien Formen des Musizierens (man stelle sich die üblichen Nöte der "Klassiker" vor, die ohne Noten spielen sollen, und vergegenwärtige sich dann die Wirkung eines solchen Kurs zu Beginn des Studiums !)
- Bemerkenswert die Intention der Initiatoren: "This course happens early in the year to encourage students from every music department to work together, encouraging social as well as musical benefits within the Guildhall culture."
- An diesen Kurs schließt ein "Kreativ-Projekt" an: "From a common starting theme(a poeme or picture) the group composes their piece collectively, experimenting with ideas through improvisation and discussion." Wieder heben die Zielangaben stark auf soziales Lernen ab, es gehe um "self motivation, responsibility and awareness in the group, communication skills, as a performer and as a conveynor of ideas, an ability to solve and work around problem, confidence in playing and imagination".¹⁰

4.3. Wider die Verkürzung des Didaktischen: Konzertieren als Vermittlung von Musik

So wie nicht nur der mit "Pädagogik" konfrontiert ist, der als Lehrer tätig sein will, so hat auch nicht nur der mit "Didaktik" (als der Lehre von der Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht) zu tun, der Lehr- und Lernprozesse im engeren Sinne stiften muß. Unterrichten *und* Konzertieren haben die Aufgabe, Musik zu vermitteln oder Begegnungen zwischen Menschen und Kunst zu ermöglichen, eine Aufgabe, die im Konzertsaal wie in der Schule Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen nötig macht.

Es ist keine Entwertung der künstlerischen Tätigkeit, wenn man ihre Beziehung auf ein Publikum hin nicht nur in formaler Analogie zur pädagogischen Tätigkeit sieht, sondern die substantielle Verwandtschaft zwischen beiden herausstreicht. Dabei wird natürlich unterstellt, daß der Zweck des Konzertierens über das pure Unterhalten eines Auditoriums hinausgeht: Ein Zuhörer soll nach einem gelungenen Konzert den Konzertsaal ebenso anders verlassen, wie ein Schüler nach einer gelungenen Stunde als ein anderer zurückbleibt, Veränderungen sollen vorgegangen sein, mögen diese auch noch so marginal sein.

Insofern wagt der Verfasser den Versuch, die Programmentscheidungen eines Musikers in der Begrifflichkeit der sogenannten Berliner Didaktik einzufangen - ausgehend davon, daß es um mehr geht als um witzige Analogien zwischen der Tätigkeit von Musikern und Lehrern. Der Pianist, der seinen Sonatenabend im Hinblick auf ein Publikum und eine spezielle zeitliche und räumliche Situation plant (und das heißt: der nicht nur ein Tourneekonzert mit einem standardisierten Programm abspult) wird Rezeptionsvoraussetzungen zu bedenken und mithin "Bedingungsfelder" zu berücksichtigen haben wie Alter, Zusammensetzung und Aufnahmebereitschaft des Publikums ebenso wie Größe, Akustik und Atmosphäre eines Saales oder den Kontext des einzelnen Konzertes etwa in einem Festival. Wie ein Lehrer hat sich somit auch der Konzertsolist auf "anthropogene" und "sozio-kulturelle" Voraussetzungen zu beziehen. Und die Werke, die zur Aufführung gelangen sollen, sind nicht zufällig auf's Programm gelangt: Als an und für sich beliebige Gegenstände wurden sie zu konkreten "Themen" des Abends aufgrund von bewußten Zielvorgaben, die die Auswahl steuern und bedingen. Die musikalischen Inhalte des Konzertes und die grundsätzlichen Intentionen des Solisten stehen somit in einem Verhältnis "strenger Interdependenz". Und ebenso verhält es sich mit Maßnahmen, die dafür sorgen sollen, daß die Intentionen das Publikum auch wirklich erreichen, Maßnahmen, die "methodische Verteidigungen" darstellen: So wie etwa ein Lehrer eine Stunde artikuliert und eine Dramaturgie verwirklicht, so wird auch ein Konzert auch Phasen der "Motivation", der "Lösung von Schwierigkeiten" oder der "Übertragung" kennen. Es gibt Konzertabende, an denen Kontraste schroff aufeinanderstoßen, und andere, an denen sich die Werkfolge organisch ergibt, d.h. es gibt solche, an denen die Zuhörer selbst gefordert sind, im Heterogenen Einheit herzustellen und solche, an denen sich der Hörer führen läßt. Mal wird der Rezipient an der kurzen methodischen Leine gehalten, mal ist Selbsttätigkeit und Entdeckungsfreude gefordert. Dabei können Programmheft und Werkkommentare als zusätzliche Medien zum Einsatz kommen.

Erst recht wird das didaktische Geflecht aus Voraussetzungen, Intentionen, Inhalten, Methoden und Medien intensiviert, wenn Aura und Weihe des traditionellen Konzertes aufgebrochen werden sollen, wenn neue Formen der Kooperation mit dem Publikum gesucht werden oder wenn - z.B. in Kinder- oder Familienkonzerten - neue Publikumsschichten erschlossen werden sollen (auch an neuen Orten). Eine Fülle offener methodischer Fragen ist zu beantworten wie z.B.: Wie plaziere ich das Publikum? Welche Passagen des Stückes greife ich vorab zur Verdeutlichung neuralgischer Punkte der Komposition heraus? Mit welchen Worten erläutere ich das Wesentliche des Stückes? Und wieder sehen wir die wechselseitige Bezogenheit aller Dimensionen des didaktischen Feldes: Das Nachdenken darüber, wie ich das Wesentliche eines Werkes erläutere, setzt voraus, daß ich für mich selbst kläre, was dieses Wesentliche ist.

Nichts weniger ist hier nötig, als daß auch Musiker so etwas wie *didaktische Analyse* betreiben, d.h. sich selbst in eine enge Beziehung zu einem Werk bringen und aufgrund dieser Kontaktaufnahme Fragen beantworten können wie: Was ist in diesem Stück musikalisch besonders und aufregend, was erfahre ich über seinen Komponisten und die Zeit, in der es entstand, inwieweit spiegelt es ein Oeuvre oder eine kompositorische Problematik, was verlangt es von mir als Musiker, was macht es mit mir, erlaubt das Werk Grunderfahrungen von Zeit oder Spiel oder gar von Schönheit?

Literatur

- Behne, K.-E./Kötter, E./Meißner, R. (1982): Begabung-Lernen-Entwicklung, in: Dahlhaus, C./de la Motte-Haber, H. (Hg.): Systematische Musikwissenschaft. Laaber. (= Handbuch der Musikwissenschaft Band 10) 224ff
- Bundesministerium für Wissenschaft und Kunst (1995): Die österreichischen Musikhochschulen aus der Sicht von Studenten, Absolventen und Experten. Wien.
- Gellrich, M. (1990): Die Disziplinierung des Körpers. Anmerkungen zum Klavierunterricht in der zweiten Hälfte des 19.Jahrhunderts in: Pütz, W. (Hg.): Musik und Körper. Essen. 107ff.
- Humboldt, W.v. (1809/10) :Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin, in: ders.: Bildung und Sprache, Paderborn 5.Auflage 1997. 118ff
- Klausmeier, F. (1978): Die Lust, sich musikalisch auszudrücken. Reinbek bei Hamburg
- Kleist, H.v. (1993): Über das Marionettentheater. Stuttgart(Reclam)
- Roske, M. (1993): Umriss einer Sozialgeschichte der Instrumentalpädagogik, in: Richter, C. (Hg.): Instrumental- und Vokalpädagogik 1:Grundlagen. Kassel. 164ff.
- Rüdiger, W. (1992): Blick über die Fachgrenzen. Modellversuch eines musikalischen "studium generale" an der Musikhochschule Freiburg, in: Üben und Musizieren 6/92, 41f
- Wehmeyer, G. (1983): Carl Czerny und die Einzelhaft am Klavier. Basel/London.

Peter Röbbke

To study an instrument: craft, training for the vocational field or musical "bildung"?

Traditionally musical studies consist in gaining a craft or preparing for vocational challenges in the most effective way. In contrast emphasis is put on the idea that the studies at a music academy should also lead to the acquisition of musical "bildung" (culture, knowledge and abilities) without thinking about the usefulness all the time. The education of professional musicians should refer to the basic motivations of making music: the desire to express oneself musically as well as the joy of playing in the emphatic sense of the word. "Classical" musicians need to be confronted with "wild" and not domesticated forms of playing (folk or rock music, free improvisation). In addition it is necessary to inform about effective ways of practising or performing without stagefright by using the results of psychological or physiological approaches. Under the pedagogical and didactical point of view there should be optional pedagogical subjects as well as the clearing up of the "one-to-one"-situation in the masterclass or the understanding of performing as a "didactical" activity.

Anmerkungen

- ¹ Dabei ist zu berücksichtigen, daß die meiste Musik für konkrete Zwecke und Anlässe und nicht als kompositorische Höchstleistung verfaßt wurde.
- ² M. Gellrich bringt einige Beispiele dafür, wie z.B. Berliner Klavierlehrer Beziehungen zwischen preußischen Stehschritt und pianistischer Fingerbewegung konstruierten (vgl. *Gellrich, M.* 1990, 107ff)
- ³ Vgl. *Th. Kullak* 1860: " Was nun die Belegung der Finger in dieser Form des Spielapparats betrifft, so repräsentirt das erste Glied den Stil eines Hammers, die anderen aber den abwärts gehende Kopf desselben. Die Krümmung der Finger muß straff festgehalten werden, und das Gefühl der Lockerheit besteht nur im Knöchelgelenk" - zitiert nach *Gellrich, M.* 1990, 113
- ⁴ In Wort und Bild ist dieses Horrorkabinett in *Gellrich, M.* 1990 beschrieben.
- ⁵ Vergl. die entsprechenden Passagen in der Investiturrede des Rektors der Reformuniversität Erfurt, *Peter Glotz*: "Ich bezweifle, daß uns zum tragenden Ethos der *Humboldtschen* Universität eine funktionierende Alternative eingefallen wäre. Die Formel Bildung durch Wissenschaft, die Verbindung von Forschung und Lehre, die Idee einer unabschließbaren Einheit der Wissenschaft, das dialogische Prinzip und der sich immer wieder erneuernde Streit der Fakultäten sind heute so unverzichtbar wie im Jahr 1809, als *Humboldt* das niedergehende Universitätswesen der Aufklärungszeit durch die Berliner Neugründung hochriß." Unveröffentlichtes Typoskript 1996, 3
- ⁶ Zahlen aus: Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst 1995
- ⁷ Vgl. *Klausmeier, F.* 1978
- ⁸ Konkret: Ähnliche Passagen nacheinander zu üben, gefährdet die Speicherung des jeweils Vorangehenden, kontrastreiches Arbeiten ist zu bevorzugen; ab ca. zehn Wiederholungen weigert sich unser Hirn schlicht, Speicherungsarbeit zu leisten, neue Impulse sind notwendig, um die erlahmende Aufmerksamkeit zu stimulieren; systematisch erforscht die Sportpsychologie in Bezug auf motorisches Lernen die Notwendigkeit, Frequenz und Länge von Pausen; Reminiszenz meint jenen Steigerungseffekt, der sich bei bewußtem Liegenlassen von Stücken einstellen kann.
- ⁹ Quellennachweise in *Behne, K.-E., Kötter, E., Meißner, R.* 1982, 282ff.
- ¹⁰ Alle Zitate sind einer Selbstbeschreibung entnommen, die die Direktion der Guildhall School im Jahr 1998 für ein Curriculum-Entwicklungsprojekt im Rahmes des Polyphonia-Programms der Europäischen Union verfaßt hat(bisher nicht veröffentlicht).