

Thüring Bräm: **Il far musica – pedagogia in azione**

Verehrte Anwesende

In der Einladung zu diesem Kongress wurde ich aufgefordert, über Musikerziehung zu sprechen unter dem besonderen Aspekt der Verbindung von musikalischer Praxis mit akademischer Theorie. Ich möchte diese Aufgabe folgendermassen angehen:

- 1) Zuerst werde ich drei Aspekte hervorheben, unter denen man Musikpädagogik betrachten könnte und die mir wichtig erscheinen.
- 2) Dann werde ich an einer Fallstudie ein Beispiel einer spezifischen Gruppe, hier eines Jugend-Sinfonieorchesters, zu zeigen versuchen, wie sich die Praxis zu diesen Aspekten verhält.

I. Einleitung:

Was sind die Ziele der Musikpädagogik?

Als Musikpädagogen sind wir mit der Frage konfrontiert: Welcher Weg ist für die Ausbildung der richtige? Was sind die Ziele, zu denen dieser Weg führt. Dazu weise ich auf ein paar mit Absicht sehr unterschiedliche Prioritäten hin, wie sie in den verschiedenen Pädagogikkulturen verwendet werden:

- a) Der alte japanische Unterricht in der japanischen Flöte Shakuhachi führt einen mit jeder Übung zur Verbesserung des Tones einen Schritt näher zu Gott. (Gutzwiller)ⁱ
- b) Die Freie Improvisation, wie wir sie bei uns in der Zeit zwischen 1960 und 1980 wieder entdeckt haben und deren Milieu in Umberto Eco's Buch „Opera aperta“ („Das offene Kunstwerk“) formuliert ist, legt mehr Gewicht auf den offenen Prozess als auf das Produkt.ⁱⁱ
- c) Carl Czerny's eher handwerklich orientiertes Bekenntnis zur Virtuosität zielt deutlich auf ein perfektes Produkt hin. Er schreibt in seinen „Briefen über den Unterricht“: „*Die Geläufigkeit ist eine der Hauptbedingungen des Clavierspiels*“. Weiter sagt er in diesen imaginären Briefen an ein zu belehrendes „Fräulein“, das brav die Übungen gemacht hat: „*Sie sind jetzt in der Epoche, wo die Kunst anfangt, ein wahres, edles und geistiges Vergnügen darzubieten*“, so dass „*man durch das Einstudieren moderner Tonstücke stets mit dem Geschmack fortschreite*“.ⁱⁱⁱ

d) Oder ist es gar Albert Einstein's Diktum, das unser Ansatzpunkt ist: „*Ich halte nicht viel von Erziehung und Ausbildung. Jedermann sollte sein eigenes Modell sein, so erschreckend das auch sein mag.*“^{iv}

Um über das Wie sprechen zu können – und das ist ja eigentlich an einem solchen Kongress wohl eine Absicht –, muss man die Prioritäten kennen, das Warum. Also: Wollen wir einen perfekten Pianisten für Rachmaninows 3. Klavierkonzert heranbilden, dann kommen wir um Czerny nicht herum. Möchten wir mit einer Gruppe – unbesehen des technischen Standards – uns Einsichten über unser Verhalten verschaffen und unsere Fähigkeiten üben, uns spontan ein-, über- oder unterzuordnen und sozusagen über die Natur der Musik und ihre formale Entstehungsprozesse orientieren, dann müssen wir im Stile des „offenen Kunstwerks“ agieren. Oder machen wir Musik als spirituelle Übung, dann bedienen wir uns des Shakuachiprinzips. Oder ist das pädagogische Funktionieren so individuell, dass jede Person sich selbst einen Weg und ein Ziel erarbeiten muss und wir Pädagogen nur die möglichen Voraussetzungen dafür schaffen können? Dann würde Einsteins Aussage zum Tragen kommen.

II. Drei übergeordnete Faktoren von Musikpädagogik

Ich habe einige extreme Beispiele von pädagogischen Zielsetzungen gewählt, die alle auf ihre Art in unserer heutigen Kultur vorkommen. In dieser Vielfalt von Ideen kann ich tatsächlich nur auf mich selber und meine Erfahrungen als Fallstudie zurückgreifen. Ich werde deshalb ein paar Beispiele meines eigenen Umgangs mit Musikerziehung geben, wie ich sie selber erfahren, ausgeübt und als Leiter von Ausbildungsinstitutionen angewendet habe.

Ich leite seit 32 Jahren Schulen: Zuerst führte ich während 14 Jahren eine grosse allgemeine Musikschule, dann während 18 Jahren eine Berufsschule für angehende professionelle Musiker und Musiklehrer.

Basierend auf meinen eigenen persönlichen Erfahrungen mit Tausenden von musizierenden Kindern, Jugendlichen und erwachsenen Laien und meinen Beobachtungen an den etwa 1500 Berufsstudierenden, deren Diplombildungen ich verfolgt habe, halte ich drei Faktoren für die Musikpädagogik als übergeordnet relevant:

1. die musikalische Wahrnehmung, die zur inneren Vorstellung und schliesslich zu einer Repräsentation dieser Vorstellung führt,
2. das äussere Umsetzen der Vorstellung als „Ausdruck“
3. das Sozialverhalten und die Kommunikation.

Diese Faktoren sind übergeordnet und unabhängig von den vorher genannten unterschiedlichen Zielsetzungen und unabhängig von möglichen Methoden, die zur Realisierung dieser Zielsetzungen führen. Im vollen Bewusstsein, dass in diesem Rahmen und Zusammenhang diese Ausführungen stark zu vereinfachen

sind, nehme ich zu diesen drei Gebieten mit Beispielen Stellung. Erst das Zusammenwirken der drei Faktoren macht die Realität aus.

1. Wahrnehmung und Vorstellung

Was meine ich damit? Wenn ich meine eigene Fallstudie heranziehe, wie wurden diese Aspekte entwickelt?

Ich erinnere mich, dass ich als sehr kleines Kind von weniger als fünf Jahren unter dem Flügel meines Vaters sass, während dieser spielte. Die Vibrationen seines Klavierspiels bewegten mich und berührten mich im eigentlichen Sinne des Wortes. Ich erinnere mich an die Lampe im dunkeln Raum, die eine abgegrenzte Einheit schuf, als ich mit sechs am Klavier sass und mein Vater, der selber nicht Berufsmusiker, aber ein ausgezeichnete Klavierspieler war, mich unterrichtete. Ich erinnere mich, dass die Familie am eindunkelnden Sonntagabend gemeinsam Musik von den damals neuen Langspielplatten hörte. Später mit 8 Jahren begann ich, Vorstellungen aufzuschreiben. Die Idee, dass Klänge, die im Kopf herumschwirren, auf Papier gebrachte werden konnten, faszinierte mich mehr als fast alles andere. Das Spielen und das Erfinden waren zu diesem Zeitpunkt nicht zu trennen. Durch das taktile Vergnügen des Klavierspiels ergaben sich Vorstellungen und durch die taktile Ausführung der Vorstellungen liessen sich diese konkretisieren, verfeinern, vertiefen.

Später auf einer abstrakteren Stufe des Denkens wiederholte sich der Vorgang auf sehr viel komplexere Weise, als ich Partituren zu studieren begann und mir als Dirigierstudent Gedanken machen musste, wie diese gestisch einem Orchester weitergegeben werden konnten. Die Meinung ist verbreitet, dass ein Dirigierstudent eine totale Vorstellung eines Werkes haben müsste, bevor er vor dem Orchester stehe. Das ist theoretisch richtig, aber es reicht nicht. Die praktische Auseinandersetzung und Reaktion auf die Geste, die Mimik, die Haltung ergibt eine Rückkopplung in die Vorstellung; die Vorstellung wird dadurch klarer. Durch häufige Erfahrung dieses Vorganges entsteht ein enzyklopädisches Wissen (Grosjean)^v, das ein Repertoire von Vorstellungsvarianten bildet.

Die Linguisten Lakoff und Johnson (1980) erklären dieses Verstehen des Abstrakten durch metaphorische Assoziationen mit dem Konkreten so:

Wir erfahren viele Dinge durch Sicht und Berührung ,als von genauen Abgrenzungen geprägt, und wenn Dinge keine klare Abgrenzungen haben, projizieren wir diese oft auf sie und konzeptionalisieren sie als Einheiten und oft als Gefässe (z.B. Wälder, Lichtungen, Wolken usw.).“ (S.58)^{vi}

Dieses Begreifen des Abstrakten durch haptisch Konkretes ist durchaus auch auf das Begreifen des zu Hörenden, der Musik anwendbar.

2. Umsetzen der Vorstellung als Ausdruck

Das Umsetzen der Vorstellung als Ausdruck setzt Handeln, aktives Tun voraus. Wie wir vorhin gesehen haben, lässt sich das eine vom anderen nicht trennen. Emotionale und kognitive Vorstellungen können nur mit Bewegungen innerhalb unseres menschlichen Systems umgesetzt werden. Wie Lakoff und Johnson formulieren, bedienen wir uns metaphorischer Assoziationen des Raumes, der Bewegung und ergänzend in unserem Falle des Klanges. Der Neurologe Frank R. Wilson weist in seinem Buch „The Hand“ darauf hin:

„Das musikalische Talent gibt uns das klarste Beispiel und den klarsten Beweis für die Existenz einer ganzen Klasse von selbst definierten, persönlich sich hervorhebenden Bewegungsfähigkeiten mit einem ausführlichen Training und einer Erfahrungsgrundlage, starker Verbindung zu den emotionalen und kognitiven Entwicklungen eines Individuums, starker kommunikativer Absicht und sehr hohem Ausführungsstandard. Musikalisches Talent, mit anderen Worten, ist mehr als nur „Praxis.“ (S.207)^{vii}

3. Kommunikation und Sozialverhalten

Ist einmal die Fähigkeit des Handwerks soweit entwickelt, dass man sich seiner bedienen kann, um auch komplexe musikalische Sachverhalte zu erreichen, kommt sofort auch die Frage nach der Kommunikation. Musik als Lesevergnügen oder als Selbstbefriedigung in den eigenen vier Wänden ist durchaus legitim. Da es aber ein Medium ist, das überall „hörbar“ ist, muss man durchaus auch ihre Funktion diskutieren, ihre Eingliederung in die Gesellschaft und in unserer spezifischen Thematik ihre pädagogische Qualität. In einem Interview, das ich mit der Schweizer Ständerätin Simonetta Sommaruga, die vor mehr als zwanzig Jahren ihr Klavierdiplom am Konservatorium Luzern abgelegt hatte und später Geschäftsführerin für den Konsumentenschutz in der Schweiz wurde, führte, fragte ich sie, was denn das vorgängige Musikstudium ihr genützt hätte? Sie antwortete:

„Auch in der Musik leisten wir Übersetzungsarbeit. Sie ist wie die Sprache ein Ausdrucksmittel. Man kann die Übersetzung des Ausdrucks lernen und trainieren. Ich hatte den wunderbaren Vorteil, dass ich im Musikstudium das Auftreten geübt hatte. Eine Diskussion im Fernsehen ist wie ein Konzert. Man muss mit dem Adrenalinschub umgehen können. Ich hatte keine Angst und eine gute Präsenz vor dem Publikum...“

III. Fallstudie einer spezifischen Gruppe: Das Orchester als pädagogisches Instrument

Ich möchte nun an einer Fallstudie konkret illustrieren, wie sich die beschriebenen Faktoren verhalten. Obwohl die Gebiete in sich vernetzt sind, kann man sie durchaus in Einzelparametern aus unterschiedlichen Blickwinkeln angehen. Wenn wir einem Jugendorchester ein Stück einhämmern, für das im einzelnen Spieler noch keine Vorstellung vorhanden ist oder/und das technische Rüstzeug fehlt, wird es sehr schwierig werden, ein künstlerisches Erlebnis zu ermöglichen.

In meiner ersten Leitungstätigkeit hatte ich deshalb zusammen mit dem Geiger Brenton Langbein eine Orchesterschule aufgebaut, die in einem Jugendsinfonieorchester vorberuflicher Stufe endete: Sie begann mit einem Lehrerteam, das Streichergruppen vom Alter von 5 Jahren an führte, ging über ein Jugendkammerorchester von 10-14jährigen und endete mit dem Sinfonieorchester von 14-ca 22jährigen. Dieses Orchester traf sich einmal wöchentlich zu einer zweistündigen Probe mit mindestens zwei Lehrpersonen (Bläser und Streicher getrennt). Im Verlaufe des Jahres wurden die Teile dann zusammengeführt.

1. Wahrnehmung und Vorstellung

Wir spielten ca. 90 Minuten gemeinsam technische Übungen in der Gruppe, wobei bei den Bläsern die Aufmerksamkeit besonders auf Intonationsübungen und Artikulation sowie Leseübungen bestand. Bei den Streichern wurden systematisch Tonleitern mit verschiedenen Artikulationen, Spiccato etc. orchestral geübt und für die linke Hand wurden Lagenwechsel, Vibrato etc. in der Art einer Gruppengymnastik erarbeitet. Damit wurde durch das Tun sowohl die Wahrnehmung für die Möglichkeiten als auch die Klangvorstellung entwickelt.

2. Umsetzen der Vorstellung als Ausdruck

Am Ende jeder Probe in den letzten 20 Minuten wurde ein kurzes 2-5minütiges Stück gespielt, das der vorhergehenden technischen Übung entsprach. Das Ziel war, die motorischen Abläufe in eine musikalische Form umzusetzen und damit den Zusammenhang zwischen Körperbewegung und Vorstellung herzustellen. Z.B. führte anhand der Romanze für Streichorchester op.42 von Jan Sibelius das Einsetzen von Vibrato und die Einteilung des Bogens zum entsprechenden Ausdruck oder die Bogenbewegung bei unregelmässigen Rhythmen konnte anhand einer Etüde rythmique von Martinu zu musikalischem Sinn gebracht werden; das Spiccato wurde innerhalb eines Satzes eines Mozartdivertimentos umgesetzt.

3. Kommunikation und Sozialverhalten

Die Zeitspanne erstreckte sich über das erste Semester von August bis Januar mit einer öffentlichen Veranstaltung, in der wir unsere Arbeit einem Publikum als offene Probe kommunizieren konnten in einer Ansammlung von kurzen

Stücken von insgesamt 30 Minuten. Gleichzeitig hatte mit den technischen Proben das zielgerichtete Einstudieren schwieriger Passagen für ein grosses Werk im Frühsommer begonnen. Zuerst glaubten wir, dass die in früheren Jahren schlechte Probenattendenz sich noch mehr verschlechtern würde. Zu unserem grossen Erstaunen begannen die Jugendlichen viel regelmässiger zu kommen und hatten ein grosses Vergnügen an den technischen Übungen, die in der Art eines Forschungsprojektes immer neue Aspekte brachten.

Im Frühjahr waren dann die Spielerinnen und Spieler soweit, eine 6. Sinfonie von Beethoven, den „Apprenti sorcier“ von Dukas oder Liszts „Mazeppa“ durchaus erfolgreich in einem grossen Konzert zu spielen. Diese Tätigkeit entwickelten wir so weit, dass wir mit der Zeit auch die Lehrer, also Berufsmusiker zu involvieren begannen und die vokalen Gruppen einbezogen, sodass z.B. Henzes „Pollicino“ oder Brittnens „Arche Noah“ aufgeführt werden konnten. Widerstand kam einzig von den öffentlichen Schulen, weil in der Schlussphase das Interesse an diesen Produktionen durchaus höher war als am Schulunterricht.

Ich habe diese Tätigkeit in den letzten knapp zwanzig Jahren auf dem professionellen Niveau von Berufsstudierenden mit der Jungen Philharmonie Zentralschweiz in Luzern weitergeführt. Im Prinzip nicht wesentlich anders, aber natürlich im Umgang mit anderen Zielsetzungen und virtuoserer Spielern in einer anderen psychologischen Relation. Aber auch hier gelang es, selbst ein weitgehend improvisiertes Stück wie Morton Feldman's „Interaction“ neben einer Dvoraksinfonie oder Mozart neben Varèse und heute natürlich auch Werke mit der Technik der Barockmusik so zu erarbeiten, dass nicht nur die technische Richtigkeit der Aufführung im Vordergrund stand, sondern auch die Sozialkompetenz der Gruppe innerhalb der Institution und die künstlerische Ausstrahlung.

Ein Superorchester von den nur besten eines Landes zusammenzubekommen ist an sich keine Meisterleistung. Dafür gibt es Geld und Organisationen. Innerhalb einer Institution die Berufs-Studierenden aller Stufen zusammen zu bringen, um gemeinsam einander zu helfen, zu interagieren, das ist eine pädagogisch sinnvolle, aber bedeutend schwierigere Aufgabe.

Es geht darum zu lernen, wie man sich verhält: wie man im Tun gleichzeitig zuhört und beobachtet, wo man führt, wo man sich unterordnet, wo man sich beordnet, welche Funktion man hat, was geschieht, wenn man nicht konzentriert ist oder vor lauter Konzentration verkrampft wird, wenn man sich zu sehr vordrängt und profiliert oder wenn man passiv dahinvegetiert. Man lernt Geduld zu haben, Zeit einzuteilen, Arbeit dazugeben, wenn man sich im Erreichen eines Zieles verrechnet hat. Der gewandtere und erfahrenere Spieler hilft dem langsameren, der Stimmführer nimmt seine Funktion wahr, bis auch

am letzten Pult die Probleme gelöst sind, bis man die Pulte sozusagen auswechseln kann.“^{viii}

Deshalb ist das Orchesterspiel ein zentrales pädagogisches Fach. Es erzieht zur Teamarbeit und bringt die einzelnen theoretischen Disziplinen wie Kontrapunkt und Harmonielehre, Gehörbildung, Formenlehre, Analyse und Musikgeschichte funktional zusammen, es vermittelt Modelle für Zeiteinteilung, Übstrategien und für das Gruppenverhalten. Es setzt einen musikalischen Erlebnisstandard, den auch die Lehrperson für eine Anfänger-Schülerin haben muss. Hier gilt ausgesprochen „Learning by Doing“. Hier werden Wahrnehmung und Vorstellung, emotionaler und kognitiver Ausdruck, der durch das Tun in eine vermittelbare Form gebracht wird sowie das Sozialverhalten in schönster Weise ausgebildet.

Ich denke, dass diese drei Aspekte der Musikpädagogik durchaus auch neurologisch den drei Hauptregionen, resp.-funktionen des menschlichen Gehirns entsprechen (Wahrnehmungs- und, Handlungsbereich sowie Bereich des Sozialverhaltens). Eine weitere Diskussion auf den Grundlagen z.B. der Ausführungen Eckart Altenmüllers aus Hannover wäre im pädagogischen Umfeld zu begrüßen.^{ix}

Lassen Sie mich zum Schluss ein höchst spannendes Beispiel der Verknüpfung von motorischer Ausführung und Klangvorstellung anführen, das ich vor wenigen Tagen in meinem Dirigierkurs erlebt habe: Ein sehr begabter und theoretisch höchst versierter junger Dirigierkollege, der – wie ich aus früherer Erfahrung mit ihm vermute – eine sehr klare Vorstellung von Debussys „Prélude à l’après-midi d’un Faune“ hat, dirigierte das Stück sehr korrekt, aber ohne Musik. Durch die Erfahrung, dass er seine Vorstellung nicht weitergeben konnte, obwohl die Organisation mit dem Orchester bestens funktionierte, arbeitete er nach der nicht gelungenen ersten Version an seinen Gesten, die durch das kognitive Kontrollieren-Wollen den emotionalen Ausdruck vielleicht sogar behindert hatten. Am nächsten Tag klang das Orchester wie verwandelt. Durch die handelnde Erfahrung konkretisierte sich seine Vorstellung und deren Umsetzung in einer Weise, dass beim zweiten Versuch durch das musikalische Denken der Hände und die Vermittlung seines Körpers an sich die Musik so erklang, wie er sie sich eigentlich wünschte. Es fand eine Art Schleife, ein „looping“ zwischen Vorstellung, Wahrnehmung und Bewegung statt. Die pädagogische Aufgabe, die zu lösen war, bestand darin, den Weg aufzuzeigen, sodass er sein Modell, seine individuelle Lösung im Sinne Einsteins finden konnte.

Ich danke für Ihre Aufmerksamkeit.

Thüring Bräm, 1.Mai 2005

-
- ⁱ Gutzwiller, Andreas: Musik ohne Raum und Zeit, in: Thüning Bräm, Musik und Raum, S.107, GS-Verlag, Basel 1986
- ⁱⁱ Eco, Umberto: Opera aperta, Mailand 1962 Casa Ed. Valentino Bompiani, Milano
- ⁱⁱⁱ Czerny, Carl: Briefe über den Unterricht auf dem Pianoforte, Wien: Diabelli Reprintechnischer Nachdruck 1988, Antiquariat-Verlag Zimmermann, Straubenhardt
- ^{iv} Einstein, Albert aus Markowa, Danna: Die Entdeckung des Möglichen S.15 VAK, Freiburg i.Br., 1993
- ^v Grosjean, François: Language: From set patterns to free patterning, (pg.81) in: Walter Fähndrich: Improvisation III Amadeus Verlag, Winterthur, 1998
- ^{vi} „We experience many things through sight and touch, as having distinct boundaries upon them – conceptualizing them as entities and often as containers (for example, forests, clearings, clouds, etc)“.
- Lakoff, G. & Johnson, M. 1980 Metaphors we live by (pg.58). Chicago: University of Chicago Press
- ^{vii} „Musical skill provides the clearest example and the clearest proof of the existence of a whole class of self-defined, personally distinctive motor skills with an extended training and experience base, strong ties to the individual’s emotional and cognitive development, strong communicative intent, and very high performance standards. Musical skill, in other words, is more than simply praxis...“
- Wilson, Frank W. 1998 The Hand (pg.207). New York: Vintage Books
- ^{viii} Bräm, Thüning, „Die Funktion des Orchesters in der Musikhochschule“, (S.7) Informationsheft Nr.2, Konservatorium Luzern 1997
- ^{ix} vgl. dazu Altenmüller, E., Gruhn W. Music, the brain and music learning in: E. Gordon (edd) GIML Monograph Series No.2, G.I.A. Publ.Inc.Chicago 1997
- und
- Altenmüller, Eckhart: Das Improvisierende Gehirn (S.27) in Walter Fähndrich, Improvisation V, Amadeus Verlag, Winterthur 2003