

INNSBRUCKER

PERSPEKTIVEN

ZUR

MUSIKPÄDAGOGIK

Klavierpraxis



Und Selbstbegleitetes Singen

Reinhard Blum, Johannes Steiner (Hrsg.)

WAXMANN

Innsbrucker Perspektiven zur Musikpädagogik

herausgegeben vom
Department für Musikpädagogik Innsbruck
der Universität Mozarteum Salzburg

Band 3

Reinhard Blum, Johannes Steiner (Hrsg.)

Klavierpraxis und Selbstbegleitetes Singen



Waxmann 2021
Münster · New York

Gefördert von der Universität Mozarteum Salzburg.

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 3

Print-ISBN 978-3-8309-4269-6

E-Book-ISBN 978-3-8309-9269-1 (Open Access)

doi: <https://doi.org/10.31244/9783830992691>

© Waxmann Verlag GmbH, 2021

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Christian Mariacher, Informationsdesign, Innsbruck

Satz: Roger Stoddart, Münster

Dieses Buch ist verfügbar unter folgender Lizenz: CC-BY-NC-ND 4.0

Namensnennung-Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0 International



Danksagung

Der vorliegende Tagungsband dokumentiert, ergänzt und erweitert die 2018 am Innsbrucker Department für Musikpädagogik der Universität Mozarteum Salzburg durchgeführte Tagung „Klavierpraxis und Selbstbegleitetes Singen“. Es handelt sich hierbei um die zweite Publikation zum Thema Schulpraktisches Klavierspiel in der Reihe *Innsbrucker Perspektiven zur Musikpädagogik*. Ziel der beiden Bände wie der damit verbundenen Tagungen ist, unterschiedlichste Aspekte des schulbezogenen Klavierspiels im Musikunterricht praktisch und theoretisch zu beleuchten und im Kontext aktueller curricularer Transformationsprozesse zu untersuchen.

Unser Dank gilt allen mitwirkenden und unterstützenden Künstler*innen, Pädagog*innen und Wissenschaftler*innen sowie jenen Autorinnen und Autoren, die bereit waren, ihre kritischen und anregenden Gedanken für diesen zweiten Band zur Verfügung zu stellen.

Besonders bedanken möchten wir uns beim Rektorat der Universität Mozarteum Salzburg, der Departmentleitung und allen weiteren Personen, die die Reihe, die Tagungen und die Veröffentlichung des vorliegenden Bandes mit ihrer Unterstützung ermöglicht haben.

Reinhard Blum, Johannes Steiner

Inhalt

Christian Kraler

Zur Einleitung: Klavierpraxis und Selbstbegleitetes
Singen als Herausforderung für Lehrerbildner*innen
Ein Plädoyer für das integrative Moment der Performance 9

Reinhard Blum

Klavierpraxis. Aspekte eines integrativen Künstlerischen Hauptfachs 19

Johannes Steiner

Selbstbegleitetes Singen als zentrale künstlerische Praxis im Musikunterricht ... 35

Christian Wegscheider

Auditive Zugänge zur (Jazz-)Improvisation 49

Eva Salmutter

Schnittstellen zwischen ‚klassischem‘ Klavierspiel
und Klavierpraktikum
Klavierpraktische Fertigkeiten als Unterstützung und Erweiterung
für Lernen und Üben im traditionellen Klavierunterricht 71

Clara Murnig und Reinhard Blum

Alternative Spieltechniken am und im Klavier 97

Franz-Josef Hauser

Entwicklung auditiver Kompetenzen im Klavier(praxis)unterricht..... 113

Markus Hertwig

Hip-Hop in der Schule. Klavierpraktische Herausforderungen und
Möglichkeiten im (tages-)aktuellen Musikunterricht 133

Ines Reiger und Hermann Linecker

„Ein falscher Ton zur richtigen Zeit ist besser als ein richtiger
zur falschen...“ – eine Textperformance 143

Gero Schmidt-Oberländer

Ein Vierteljahrhundert Schupra-Wettbewerb –
eine Erfolgsgeschichte..... 151

Ronel De Villiers

The praxis of musicking in a multicultural transformation process for South
African teacher educators in piano accompaniment 155

Reinhard Blum und Johannes Steiner

Zusammenfassung
Klavierpraktische Impulse für den Musikunterricht 169

Autorinnen und Autoren..... 173

Christian Kraler

Zur Einleitung: Klavierpraxis und Selbstbegleitetes Singen als Herausforderung für Lehrerbildner*innen

Ein Plädoyer für das integrative Moment der Performance

Mit diesem dritten Band der Reihe *Innsbrucker Perspektiven zur Musikpädagogik* der Universität Mozarteum wird aufgezeigt und weiterentwickelt, was sich im ersten Band (*Klavierpraxis im Fokus des modernen Musikunterrichts*) bereits angedeutet hat: Klavierspielen und Singen – gemeint ist das mit einem Instrument harmonisch wie rhythmisch und melodisch begleitete Singen – haben, wie die innovativen Beiträge dieses Bandes in ihrer Vielfalt engagiert aufzeigen, im Musikunterricht trotz aller technischer Neuerungen und Veränderungen im Bereich formaler Bildung offensichtlich nichts von ihrer symbolischen wie faktischen Bedeutung eingebüßt.

Der Titel des Bandes rahmt die vorliegenden Beiträge thematisch. Inhaltliche Bezugspunkte sind die Klavierpraxis und das (Selbstbegleitete) Singen. Beide sind zumindest bis in die Gegenwart als zeitinvariante, charakteristische Merkmale des Schulfaches Musik auszumachen. Aus der Vogelperspektive stellt sich die Frage, ob ein solcher Blick nicht Gefahr läuft, ein rückwärtsgewandt-konservatives Bild einem zeitgemäßen Schulfach entgegenzustellen. Mit einem Musikunterricht, in dem die Lehrperson (vorbildwirkend-mimetisch im Sinn von Aristoteles) singend und klavierspielend die singenden Schüler*innen begleitet, scheint man – oberflächlich betrachtet – wohl eher keinen Innovationspreis gewinnen zu können. Doch und trotzdem: immer dann, wenn etwas offensichtlich und klar zu sein scheint, lohnt sich ein genauerer, umfassender Blick auf vordergründig Offensichtliches.

Entsprechend sind die folgenden Überlegungen auch als zweifache Einladung hin zu den differenzierten Betrachtungen und Argumenten der Autorinnen und Autoren des vorliegenden Bandes zu verstehen. Erstens soll mit der Einführung argumentativ die Bedeutung des Bandes für den Musikunterricht und insbesondere für die Ausbildung von Musiklehrkräften aufgezeigt werden. Zweitens soll über eine strukturanalytisch-hochschuldidaktische Argumentation eine thematisch rahmende Einladung hin zur detaillierten Beschäftigung mit den Beiträgen ausgesprochen werden.

Musikunterricht ist i.d.R. schulischer Unterricht. Dieser zeichnet sich durch eine historisch gewachsene und gesellschaftlich anerkannte Gesamtarchitektur aus und erfüllt spezifische Funktionen (vgl. Seel, 2010; Kraler & Schratz, 2013; Fend, 2006, 2008). Schulunterricht unterliegt seit Einführung der Schulpflicht einschließlich verbindlicher Curricula der staatlichen Kontrolle. Abgesehen von der damit verbundenen Macht- und Steuerungsfunktion (Holzkamp, 1995; Zymek, 2004) wird auf diese Weise – nicht nur – die (staatlich approbierte) Weitergabe von Wissen (Technik, Kunst, ...), Normen, Traditionen und Werten an die nachfolgende Generation sichergestellt. Gleichzeitig bildet die Vermittlung des entsprechenden Wissens und damit verbundener Fertigkeiten die Grundlage und Basis für Weiterentwicklungen, Innovationen und grundsätzlich Neues. In Abbildung 1 sind diese Zusammenhänge weiter gefasst im Hinblick auf den Musikunterricht skizziert.

Formale Bildung ist staatlich organisiert und kontrolliert. Ihre Konfiguration und Architektur in moderner Ausprägung basieren auf militärischen Strukturen aus dem Kontext des aufgeklärten Absolutismus. Mit der Einführung der Schulpflicht v.a. in Ländern wie Österreich, Preußen, Frankreich und Dänemark (Lischewski, 2014) wurden Inhalte (Curricula), spezifische Rollen (Lernende, Lehrende, strukturelle Aufsicht, ...), Stufungen (Schulstufen, Schularten), Zertifikate sowie insbesondere auch die räumliche Konfiguration

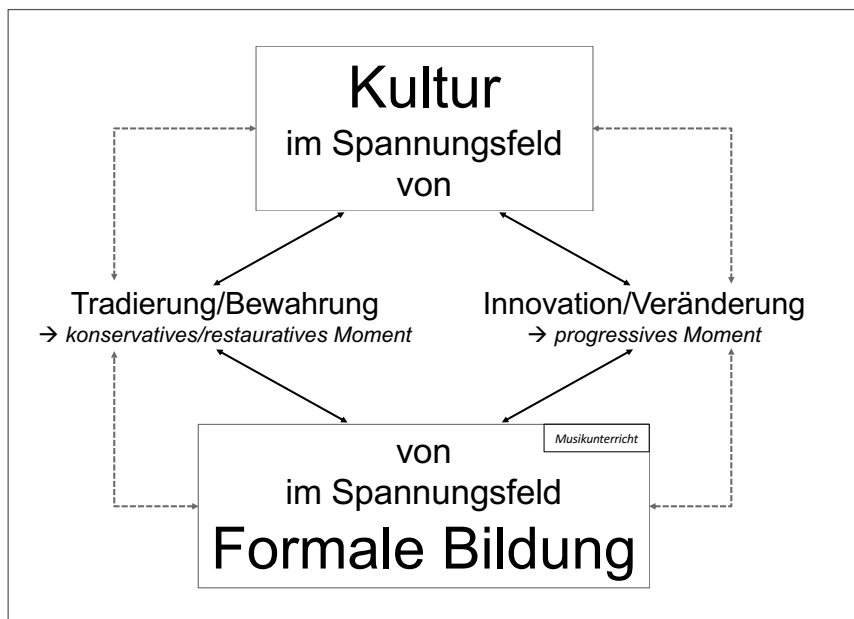


Abbildung 1: Bildung und Kultur im Spannungsfeld

(Orientierung an die Front hin zur Lehrperson und Tafel) normativ vorgegeben. Damit verbunden ist naturgemäß ein hohes Maß an Deutungshoheit und Macht. Abgesehen vom Spannungsfeld nicht nur kontrollierter, sondern auch kontrollierender Weitergabe wird damit Stabilität über die jeweilige Generation hinaus geschaffen. Das wiederum liefert die Grundlage für Progression und Innovation, da das Rad nicht ständig neu erfunden werden muss.

Formale Bildung zeichnet sich in seiner zeitlich-kategorialen Stufung (Kindergarten – Primarstufe (Grundschule) – Sekundarstufe (Unterstufe-Sekundarstufe I, Oberstufe-Sekundarstufe II) – Postsekundäre und Tertiärstufe (Universitäten, Hochschulen, ...)) durch eine zunehmende, historisch gewachsene, fachliche Ausdifferenzierung von Themenfeldern hin zu Subdisziplinen wissenschaftlicher Fächer aus. Entsprechend gilt dies auch für den Musikunterricht über die Ausbildungsstufen hinweg, von elementarer Musikerziehung bis hin zur Ausdifferenzierung in musikalische Subdisziplinen (theoretisch wie praktisch). Mit dieser Ausdifferenzierung steigt i.d.R. der inhaltliche Komplexitätsgrad im jeweiligen musikalischen Feld. Ebenso soll Musikunterricht – nahezu allen existierenden Lehrplänen weltweit folgend – die (jeweilige) Tradition weitergeben, somit das musikalisch-kulturelle Erbe bewahren (vgl. Abb. 2). Mit Blick etwa auf einen nicht geringen Teil der Geschichte des schulischen Musikunterrichts im deutschen Sprachraum zeigt sich, dass dieser lange praxisorientiert war und sich vorrangig auf die Weitergabe kanonisierter Inhalte (Traditionen) konzentrierte (vgl. Eder, 2001).

Die Entwicklung des Musikunterrichts spätestens seit den 1980er Jahren bewegte sich in Österreich, gerade was die Bestandsicherung über die Schulstufen hinweg betraf, immer auch stark auf argumentativer Ebene. Gleichzeitig bekam die Populärmusik im Sinn der Rezeption der Musik der Jugendkultur im Gefolge gesellschaftlicher Prozesse der 1960er bzw. 1970er Jahre, basierend auf einer in dieser Zeit aufgewachsenen Generation von Musiklehrer*innen eine zunehmende Bedeutung. Wie in anderen Fächern war auch hier die Unterrichtspraxis teilweise den Ausbildungscurricula voraus. Tradierung und Bewahrung sowie Veränderung/Entwicklung und Innovation sind soziologisch gesehen dynamische Elemente, die es der Gesellschaft ermöglichen, vor dem Hintergrund sich laufend verändernder Rahmenbedingungen eine strukturelle wie orientierende Metastabilität aufrecht zu erhalten (vgl. Rosa, 2005). Das formale Bildungssystem spiegelt als Teil der Gesellschaft diese und stellt einen inhaltlich-curricularen wie strukturell-organisatorischen Resonanzraum derselben sowie ihrer inhärenten Entwicklungen dar (Rosa, 2016). Entsprechendes gilt damit automatisch für den Musikunterricht als konstitutivem Bestandteil unseres schulischen Fächerkanons.

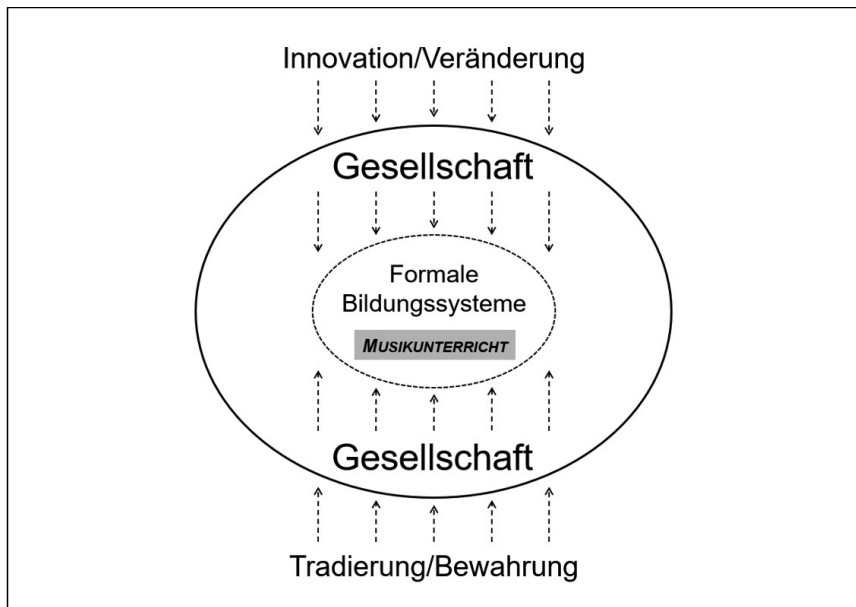


Abbildung 2: Musikunterricht im Spannungsfeld von Tradierung und Innovation

Es wäre vordergründig einfach, der Schulmusikausbildung in dieser Hinsicht eine fehlende Praxisnähe bzw. Rückwärtsgewandtheit zu attestieren (ein Blick auf die Curricula der 1970er Jahre an ausbildenden Einrichtungen schie- ne das zu bestätigen). Fakt ist jedoch, dass Musikhochschulen bzw. Univer- sitäten die Herausforderung der *Aktualisierung* im Hinblick auf eine zeit- gemäße Unterrichtspraxis auf die ihnen eigene Weise angenommen haben. Die dafür notwendigen strukturellen und inhaltlichen Transformationspro- zesse benötigen im Kern Zeit, um sich nachhaltig und qualitativ hochwertig etablieren zu können (Hatch, 2010). Dieser Wandel hat in einer – die Orga- nisationstektonik von Kunsthochschulen berücksichtigend – sehr überschau- baren Zeit seit den 1980er Jahren stattgefunden. (Diesen etwa für Österreich unter Berücksichtigung der Entwicklungen im schulischen Musikunterricht im Detail nachzuzeichnen ist aktuell noch ein spannendes Forschungsdeside- rat.) Gegenwärtig steht erfreulicherweise der Bezug des Musikunterrichts zur außerschulischen Jugendkultur außer Frage, wie schon ein Blick in ein beliebi- ges Schulbuch zeigt. Selbiges gilt für die Ausbildung. Populärmusik ist in den Fachcurricula vielfach verankert und Musiklehrer*innen engagieren sich, auch dank moderner Technologien, aktuelle und kommende Strömungen mit Blick auf das *Gesamtprojekt Musikunterricht* entsprechend im Arbeiten mit Gruppen bzw. Klassen einzubauen.

Insbesondere die Digitalisierung, auch im Kontext der Lehrer*innenbildung (van Ackeren et al., 2019), hat für den Musikunterricht hinsichtlich seiner inhaltlichen Aktualität bzw. Rezeption aktueller Trends einen methodisch-didaktischen Paradigmenwechsel ermöglicht (Kuhn & Hacking, 2012). Der Dreischritt vom Vortragen eines Musikstücks (i.d.R. als Pianotranskription) durch die Lehrperson – vom Abspielen einer Aufnahme über einen analogen Tonträger (Schallplatte, Bandgerät/Musikkassette) – von der orts- und zeitinvarianten Verfügbarkeit in digitaler Form, erhöhte die Verfügbarkeit von einem sehr begrenzten hin zu einem nahezu beliebig-universellen Repertoire. Über YouTube und ähnliche Multimediaplattformen etwa ist ein großer Teil des historischen Bestandes (Zeitdimension) auch hinsichtlich spezifischer, fast weltweiter geographisch-kultureller Räume (Raumdimension) abrufbar.

Darüber hinaus ermöglichen insbesondere die aktuellsten technologischen Miniaturisierungs- und programmtechnischen Entwicklungen neue Zugänge zum aktiven Experimentieren mit Musik, die zumindest für die ersten Schritte keine besondere instrumentale Kompetenz von Schüler*innen mehr erfordern. (Musik kann auch z.B. mit/über Apps u.ä. gemacht werden.) Aus konservativer Sicht (Tradition) mag das auf den ersten Blick kritisch erscheinen. Es ermöglicht jedoch wie beim Singen das aktive Erfahren von Musik, was grundlegende Entwicklungs- und Lernprozesse eminent befördert (Combe & Gebhart, 2007).

Im vorliegenden einführenden Beitrag kann das nicht im Detail durchargumentiert werden. Im Kern geht es darum, dass nahezu alle aktuellen Lerntheorien und empirischen Ergebnisse den grundlegenden Einfluss eigener performativer Erfahrung auf eine sensitiv-ausdifferenzierte praktisch-handlungsorientierte wie theoretische Kompetenz- und Wissensentwicklung beim Erlernen von Neuem bestätigen (Illeris, 2018). Kurz, selbst das *Zusammenbauen* eines Musikstücks über eine Web-App unterstützt die Entwicklung des differenzierteren Wahrnehmens von Musik allgemein. Die Lernenden erhöhen damit ihre unbewusste Kompetenz. Der Wahrnehmungsraster wird *feiner*, ausdifferenzierter, was mit einer lerngruppenadäquaten Didaktik einen Kosmos inhaltlicher musikunterrichtlicher Möglichkeiten öffnen und in bewusste Kompetenzen transformiert werden kann. Eigenes Handeln, zumal in einem passenden Lernsetting, wird grundsätzlich als sinnstiftend erlebt (Combe & Gebhardt, 2007; Kraler, 2008).

Das eigene, als sinn- bzw. etwa auch freudvoll erlebte (niederschwellige) Handeln (probieren, experimentieren, entdecken, ...) erweitert zudem das Verständnis hinsichtlich mimetischer Prozesse (Voss, Koch & Vöhler, 2010).

Genau hier, im Gefolge des selbstwirksamen Entdeckens und Erfahrens, kann die didaktische Tradition eine Renaissance von fundamentaler Bedeu-

tung erleben (vgl. Rumpf, 2010). Startpunkt der einleitenden Überlegungen zum vorliegenden Band war das Klavier und das Singen, stiladäquat akkordisch-rhythmisch begleitetes Singen als ein fundamental-konstitutives Konzept des Musikunterrichts (Bruner, 1996). Der Musiklehrkraft kommt hierbei nicht nur eine das Musizieren, z. B. gemeinsames begleitetes Singen, unterstützende Funktion zu, ihre Performance hat zudem eine fundamentale mimetische Bedeutung. Die Lernenden erleben und erfahren kompetentes, stiladäquates Musizieren seitens der Lehrkraft. Ein klassisches Lied wird anders begleitet als ein Reggae oder ein Standard aus dem American Songbook.

Das didaktische Dreieck (vgl. Gruschka, 2002) als strukturelle Grundfigur formaler Bildungsprozesse (Abb. 3) gilt für den Musikunterricht wie alle anderen Fächer. Lernende setzen sich, unterstützt von Lehrenden, mit spezifischen, curricular vorgegebenen Inhalten in einer der jeweiligen Lerngruppe angepassten (Alter, Schulstufe, Schulart) Weise auseinander.

Zentral für den Fachunterricht in Musik ist, über das Sprechen über Musik hinaus, das aktive Musizieren im Unterricht. Und die basale Möglichkeit hierfür ist i.d.R. das von einem Akkordinstrument (Klavier, Gitarre) begleitete Singen.

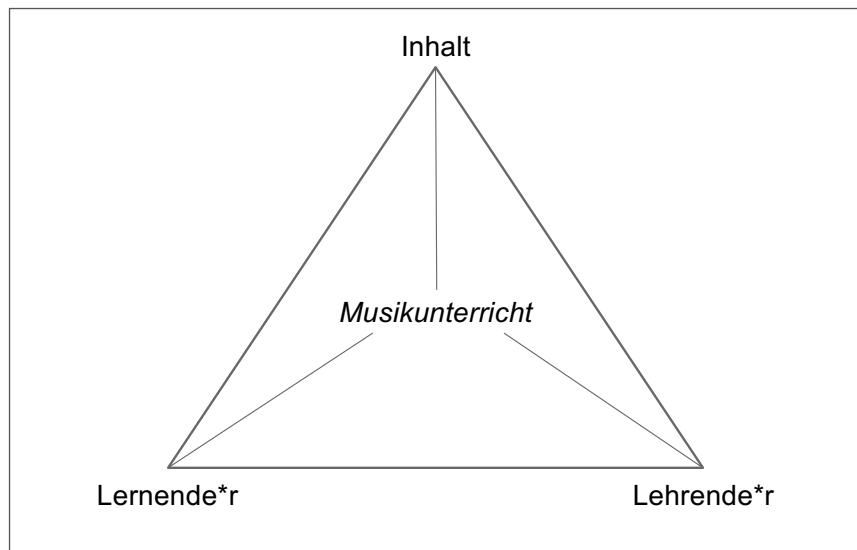


Abbildung 3: Didaktisches Dreieck als Grundkonfiguration formaler Bildungsprozesse

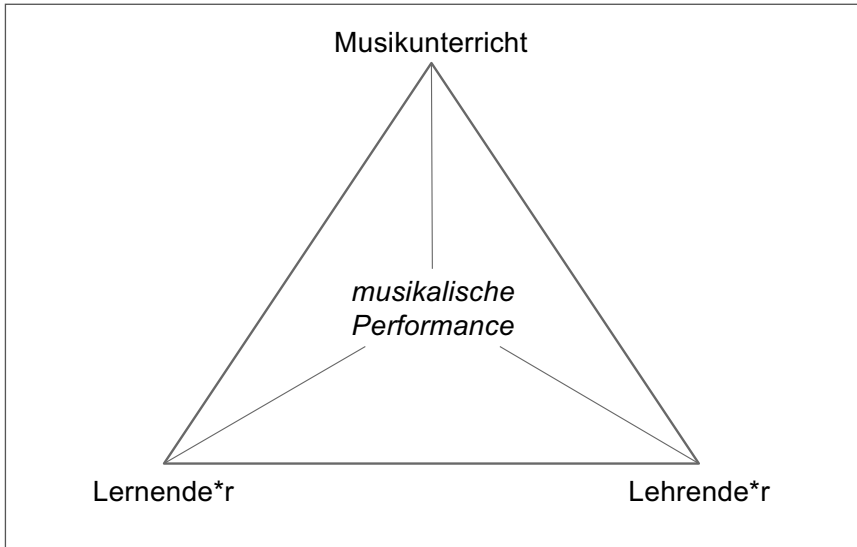


Abbildung 4: Didaktisches Dreieck als Grundkonfiguration künstlerisch-performativer Lernprozesse

Damit entsteht eine gemeinsame Performance im weiteren Sinn einer elementaren *künstlerischen Darbietung bzw. Aufführung* (Abb. 4). Die Lehrkraft professionalisiert diese Performance i.d.R. über ihre fachspezifische musikalisch-künstlerische Kompetenz, die sie zur Unterstützung des Gruppenprozesses entsprechend ein- und umsetzt.

Mit dieser Beobachtung schließt sich letztendlich der Kreis zur Ausbildung von Musiklehrkräften an Musikhochschulen bzw. Universitäten und insbesondere zur zentralen Bedeutung der Lehrenden an diesen Ausbildungsstätten.

Seit mehreren Jahren etabliert sich in der scientific community im Gefolge der zweiten empirischen Wende um 2000 die Diskussion um den Berufsstand von Lehrerbildner*innen (European Commission, 2013; Swennen & Snoek, 2012). Die Frage hierbei ist, wer als Lehrerbildner*in im engeren Sinn bezeichnet werden sollte bzw. sich selbst so definiert. Eine klare Antwort hierfür steht noch aus (einig ist man sich, dass die Charakterisierung *Lehrerbildner*in ist, wer Lehrer*innen ausbildet* zu unspezifisch für einen fundierten Diskurs ist).

Künstlerisch Lehrende an Musikuniversitäten bzw. Hochschulen, die (auch) in Studiengängen für ein Musiklehramt wirken, mögen sich selbst mehr oder weniger als Lehrerbildner*innen definieren. Jedenfalls verfügen sie über eine höchst ausgebildete Kompetenz im künstlerisch-performativen, aufführungspraktischen Bereich – unabhängig davon, ob es sich um Gesang, ein spezifisches instrumentales Kernfach oder Klavierpraxis (bzw. artverwand-

te Künste wie Tanz und Theater) handelt. Was diese Gruppe Lehrender darüber hinaus eint, ist ihre mimetische Wirkung auf Lehramtsstudierende. Diese erleben und erfahren seitens der Lehrenden, etwa beim Vorzeigen, Performance auf vielfältigste Weise. Jede bzw. jeder künstlerisch Lehrende trägt somit über das eigene Tun und (künstlerische) Handeln entscheidend und integrativ dazu bei, dass sich die Lehramtsstudierenden hinsichtlich ihrer je eigenen künstlerischen Kompetenz über den Studien- bzw. Ausbildungsverlauf entwickeln können. Gerade allfällige Argumentationen um die Bedeutung des Umfangs eines künstlerischen Teilbereichs im Rahmen von Ausbildungscurricula könnten vor diesem Hintergrund anders diskutiert werden. Jenseits der jeweiligen Eigenlogik bzw. wissenschaftlichen oder kulturell-musikalischen Bedeutung dienen die künstlerischen Fächer nicht nur einem *Selbstzweck*, sondern tragen gerade in ihrer Gesamtwirkung, basierend auf ihren unterschiedlichen Perspektiven, zur Entwicklung von Performance-Kompetenz bei Lehramtsstudierenden bei.

In dem Sinne sind die Beiträge des vorliegenden Bandes in ihrer je eigenen Weise ein unmittelbarer Beweis für die Lebendigkeit des Diskurses um die Klavierpraxis.

Literatur

- Aristoteles (Hrsg.) (1997). *Poetik*. Stuttgart: Reclam.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: HUP. <https://doi.org/10.2307/j.ctv136c601>
- Combe, A. & Gebhard, U. (2007). *Sinn und Erfahrung: Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule (Studien zur Bildungsgangforschung)*. Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf00pz>
- Eder, G. (2001). *Musikunterricht*. Verfügbar unter: https://www.musiklexikon.ac.at/ml/musik_M/Musikunterricht.xml [27.07.2020].
- European Commission (2013). *Supporting Teacher Educators for Better Learning Outcomes*. Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/support-teacher-educators_en.pdf [04.05.2015].
- Fend, H. (2006). *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderraum im europäischen Kulturraum*. Wiesbaden: VS.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7>
- Gruschka, A. (2002). *Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Hatch, M. J. (2010). *Organizations*. Oxford/New York: OUP.
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a. M.: Campus.

- Illeris, K. (2018). *Contemporary Theories of Learning*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315147277>
- Kraler, C. (2008). Auf der Suche nach dem Sinn: fachdidaktische und allgemeindidaktische Forschung im Dialog. In P. Resinger & M. Schratz (Hrsg.), *Schule im Umbruch* (S. 135–164). Innsbruck: iup.
- Kraler, C. & Schratz, M. (2013). From Best Practice to Next Practice. A shift through research-based teacher education. In J. Harford, M. Sacilotto-Vasylenko, V. Vizek Vidovic (Hrsg.), *Research-Based Teacher Education Reform: Special Issue of Reflecting Education*, 8(2), 88–125.
- Kuhn, T. & Hacking, I. (2012). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: UCP. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226458144.001.0001>
- Lischewski, A. (2014). *Meilensteine der Pädagogik*. Stuttgart: Kröner.
- Rosa, H. (2005). *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rumpf, H. (2010). *Was hätte Einstein gedacht, wenn er nicht Geige gespielt hätte? Gegen die Verkürzungen des etablierten Lernbegriffs*. Weinheim: Juventa.
- Seel, H. (2010). *Einführung in die Schulgeschichte Österreichs*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Swennen, A. & Snoek, M. (2012). LehrerbildnerInnen – eine neu entstehende Berufsgruppe in Europa. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3, 20–30.
- Van Ackeren, I., Aufenanger, S., Eickelmann, B. et al. (2019). Digitalisierung in der Lehrerbildung. Herausforderungen, Entwicklungsfelder und Förderung von Gesamtkonzepten. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111(1), 103–119. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.01.10>
- Voss, C., Koch, G. & Vöhler, M. (2010). *Die Mimesis und ihre Künste*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Zymek, B. (2004). Geschichte des Schulwesens und des Lehrberufs. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 205–240). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10249-6_8

Klavierpraxis. Aspekte eines integrativen Künstlerischen Hauptfachs

1 Einleitung

Ziel des folgenden Beitrags ist die Beschreibung und methodisch-didaktische Präzisierung möglicher unterrichtlicher Handlungsfelder eines *Künstlerischen Hauptfachs*¹ Klavierpraxis im schulmusikalischen Kontext. Dabei sollen, ausgehend von einem Grundlagenmodell zum Klavierpraktikum (Bruner, 1980; Blum, 2019) Gelingensbedingungen zur besseren Vereinbarkeit konkreter berufsfeldbezogener künstlerisch-praktischer Ausbildungsziele mit einer allgemeinen künstlerischen Berufsvorbildung aufgezeigt und diskutiert werden.

Schülerseitiges Erleben und Erfahren künstlerisch-musikalischer Prozesse spielt im modernen Musikunterricht eine zentrale Rolle (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2011). Hierbei hat die Lehrperson jenseits der Beherrschung professionsnotwendiger Kommunikations-, Anleitungs-, Lehr- und Vermittlungsformen eine pädagogische Vorbildfunktion einzunehmen, die nach künstlerisch-performativen Kriterien wahrgenommen wird (vgl. Blum & Kraler, 2018). Damit wird der unterrichtliche Handlungsrahmen um eine künstlerisch-performative Dimension erweitert, die von (angehenden) Musikpädagoginnen und -pädagogen gerade aufgrund dieser permanenten Bewertungssituation (durch die Schülerinnen und Schüler) vielfach als herausfordernd erlebt wird. Qualität bzw. Erfolg der künstlerisch-praktischen Ausbildung, etwa beim Schulpraktischen Klavierspiel oder Selbstbegleiteten Singen bemessen sich folglich auch nach künstlerisch-performativen Kriterien. Gegenwärtig wird die künstlerische Professionalisierung in der Schulmusikausbildung formal jedoch vorrangig dem traditionellen künstlerischen Hauptfach zugeordnet, während schulrelevante künstlerisch-praktische Kompetenzen als berufsfeldnotwendige Fertigkeiten gesehen werden, deren Vermittlung keiner kohärenten künstlerisch-performativen Vertiefung bedarf.

1 Der Begriff *Künstlerisches Hauptfach* bezieht sich auf das Lehramtsstudium Musikerziehung an der Universität Mozarteum und bezeichnet ein von den Studierenden frei zu wählendes Hauptinstrument (einschließlich Gesang), das der „Formung der künstlerischen Persönlichkeit und Ausdrucksfähigkeit, auch im Hinblick auf die künftige pädagogische Tätigkeit“ (Mitteilungsblatt Nr. 69/2019) dient.

2 Klavierpraxis als ein Künstlerisches Hauptfach

Das Künstlerische Hauptfach steht formal und inhaltlich für die künstlerische Professionalisierung in der Schulmusikausbildung und ist aufgrund des dafür erforderlichen Übeaufwands mit einem entsprechend hohen Workload ausgestattet. Zusätzlich sind musikalisch-technische Vorkenntnisse bereits vor Studienantritt im Rahmen der künstlerischen Zulassungsprüfung nachzuweisen, wobei sich der curricular vorgesehene künstlerische Einzelunterricht i.d.R. zweistündig über 6 Semester erstreckt. So wird gewährleistet, dass Studierende die hohen Anforderungen der obligaten künstlerischen Abschlussprüfung am Ende des Studiums gut bewältigen können.

In Deutschland wurden schulmusikalische Ausbildungsziele mit der Konstituierung des *Schulpraktischen Klavierspiels* bereits in den 1980er Jahren in den Rang eines Künstlerischen Hauptfachs erhoben. Über die damit beabsichtigte Aufwertung und Ausweitung berufsfeldrelevanter musikalisch-stilistischer Inhalte bzw. Fertigkeiten hinaus sind bis dato keine speziellen, sich aus dieser besonderen Lernkonstellation direkt ableitenden methodisch-didaktischen Konzepte erkennbar. Vielmehr wird hier eine arbeitsteilige Differenzierung klavierbezogener Lehrinhalte sowie eine damit einhergehende, vorrangig stilgebundene Spezialisierung der Lehrpersonen fortgeschrieben, während der klavierdidaktische Diskurs weiterhin v.a. aus der Perspektive des *traditionellen Klavierspiels* geführt wird (vgl. Blum, 2019, S. 26f.). So finden etwa grundlegende Fragestellungen der Spieltechnik oder das klavierpraktisch kontextualisierte aneignungslogische Potential der Populärmusik bislang keine kohärente bzw. konzeptionell übergreifende Berücksichtigung in der Klaviermethodik. Was läge daher näher, als hier neue Wege zu beschreiten und stilbedingte Lernzugänge der Populärmusik methodisch-konzeptionell auf fruchtbare Weise mit traditionellen klavierdidaktischen sowie künstlerisch-performativen Zielsetzungen zusammenzuführen?

Zur Genese

Im gegenwärtigen Kontext als klavierpraktisch kategorisierte Fähigkeiten, wie Generalbass (Notation nach Ziffern), Spiel nach Akkordsymbolen, Improvisation bzw. durchgängiges theoretisch-strukturelles Verstehen und Umsetzen am Instrument (einschließlich Komposition) waren im 18. Jahrhundert fester Bestandteil der Klavierübung (vgl. Gellrich, 1992, S. 9). Diese Fertigkeiten haben sich im Orgelunterricht – auch aufgrund nach wie vor bestehender Anwendungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten beim liturgischen Orgelspiel – teilweise bis heute erhalten. Gleichzeitig beruhen zentrale Aspekte gegenwärtiger

instrumentaler Ausbildungskonzepte auf dem zu Beginn des 19. Jahrhunderts aufkommenden Virtuositentum, wobei die daraus resultierenden methodisch-didaktischen sowie formal-institutionellen Entwicklungen und Veränderungen teilweise kritisch betrachtet wurden und werden (vgl. Gellrich, 1992; Gellrich, 1993; Kruse-Weber, 2005; Vom Stein, 2019). Angesichts der Komplexität des Repertoires und der Erfordernisse des modernen Konzertbetriebs liegt hier dennoch zumindest im Grundsatz ein gegenstandsadäquater Ausbildungsrahmen vor: Pianistinnen und Pianisten müssen in der Lage sein, virtuose Literatur stundenlang auf dem Podium nach Maßgabe höchster Perfektion und in Erfüllung künstlerisch-performativer Kriterien auswendig darbieten bzw. bewältigen zu können. Dementsprechend lebt das traditionelle *Meister-Lehrer-Schüler*-Prinzip (vgl. Gellrich, 1992, S. 9f.) – berechtigterweise – im Künstlerischen Hauptfach fort: denn hier findet, sowohl in den künstlerischen (Konzertfach) als auch künstlerisch-pädagogischen Ausbildungsgängen (Instrumental-/Gesangspädagogik, Musikerziehung, Instrumentalmusikerziehung), die eigentliche künstlerisch-performative Grundlegung statt.

Infolge wachsender künstlerisch-instrumentaler Anforderungen bzw. daraus resultierender unterrichtlicher Notwendigkeiten vollzog sich im 19. Jahrhundert eine inhaltlich-formale Ausdifferenzierung bzw. Spezialisierung in der Instrumentalausbildung hin zu neuen Subdisziplinen: z. B. Tonsatz, Gehörbildung, Komposition, später Alte Musik, Neue Musik (vgl. Blum, 2019, S. 27). An die Stelle der allumfassenden musikalischen Unterweisung durch eine Lehrperson trat nun eine formale bzw. institutionelle Ausbildung, deren Strukturen von unterschiedlich qualifizierten Fachpersonen in arbeitsteiliger Weise getragen wurden. In diesem Zusammenhang ist auch die Entstehung und Etablierung der Klavierpraxis als inhaltlich-formal eigenständiger Fachbereich zu sehen. Bis dahin wurde davon ausgegangen, dass die Aneignung berufsfeldnotwendiger künstlerisch-praktischer Kompetenzen mit dem Erwerb mittlerer Fertigkeiten in Klavier, Orgel oder Gesang in ausreichender Weise zu bewerkstelligen wäre. Voraussetzung dafür war eine zumindest vage inhaltlich-stilistische Übereinstimmung zwischen künstlerischen und schulrelevanten musikalischen Inhalten. So nahm Volksmusik nach 1945 eine inhaltlich tragende Rolle in der Musikerziehung ein (vgl. Bialek, 2012, S. 11) und war darüber hinaus – nicht zuletzt aufgrund der historischen bzw. musikstrukturellen Nähe zur *Wiener Klassik* – obligater Bestandteil des Instrumentalunterrichts (vgl. Kruse-Weber, 2005, S. 169ff.).

Das Aufkommen von Jazz und Populärmusik bzw. die zunehmende Forderung nach einer Berücksichtigung der U-Musik im Unterricht hat ab den 1960er Jahren allmählich zu einem Auseinanderdriften von Berufsfeldanforderungen und Ausbildungszielen geführt. Dies begünstigte in den 1970er Jahren schließlich die Entstehung und Etablierung neuer, spezifischer Lehrforma-

te, wie Klavierpraktikum oder Schulpraktisches Klavierspiel (vgl. Bialek, 2012, S. 12). Zu Beginn geprägt von traditionellen Inhalten, wie Kadenz-Spiel, Generalbassspiel, Blattspiel, Transposition oder Partiturspiel ist in den letzten Jahrzehnten eine Neuausrichtung hin zu Jazz/Pop erfolgt, so dass Klavierpraktikum (Schulpraktisches Klavierspiel) heute überwiegend von Lehrpersonen mit künstlerischem Jazz/Pop-Hintergrund unterrichtet wird.

Klavierpraxis neu denken

Gängige curriculare Konzepte im Schulmusikstudium differenzieren den Bereich Klavier bzw. Klavierpraxis inhaltlich und personell vorrangig nach inhaltlich-stilistischen Gesichtspunkten (Klavier, Jazz/Pop-Klavier, Schulpraktisches Klavierspiel). Hierbei wird davon ausgegangen, dass sich unterschiedliche klavierbezogene Lerninhalte am Ende des Studiums studierendenseitig entsprechend der Ausbildungsziele kohärent zusammenfügen lassen. Allerdings deuten vielfache Rückmeldungen aus der Praxis hinsichtlich unzureichender künstlerisch-praktischer Kompetenzen darauf hin, dass diese formal vorgesehene Vernetzung unterschiedlicher klavierbezogener Inhalte nicht in der erhofften Qualität gelingt (Bialek, 2012, S. 10; Blum, 2019, S. 26).

Klavierpraxis neu denken meint daher, alle erdenklichen klavierbezogenen Lehr-/Lernzugänge sowie deren methodisch-didaktische Potentiale zu identifizieren und jenseits stilistischer, inhaltlicher oder ausbildungsbezogener Aspekte in ganzheitlicher Weise zusammenzuführen. Damit ließen sich künstlerisch-performative Zielsetzungen – allenfalls in einem Künstlerischen Hauptfach – in symbiotischer Weise mit der Vermittlung berufsfeldnotwendiger künstlerisch-praktischer Kompetenzen vereinen (Hentig, 2003).

3 Zentrale berufsfeldbezogene Handlungsfelder in der Klavierpraxis²

Um Gelingensbedingungen im Klavierpraktikum valide bewerten, verändern oder auch im Hinblick auf ein Künstlerisches Hauptfach neu gestalten zu können, ist ein umfassendes Verständnis des Lerngegenstands erforderlich. Hierzu werden vorab wesentliche Lernbereiche im Klavierpraktikum identifiziert: Liedbegleitung im Klassenunterricht, Selbstbegleitetes Singen am Klavier, Arrangieren im klavierpraktischen Kontext sowie berufsfeldbezogener Einsatz

2 Die nun folgenden Überlegungen stellen eine Weiterführung und Konkretisierung des in „Künstlerisch-musikpädagogische Persönlichkeitsentwicklung und Schulpraktisches Klavierspiel“ (Blum, 2019) beschriebenen Grundlagenmodells im Klavierpraktikum dar.

technischer und elektronischer Hilfsmittel. Anhand einer detaillierten Beschreibung dieser zentralen schulrelevanten Handlungsfelder soll veranschaulicht werden, was Klavierpraxis im Kern ausmacht:

Liedbegleitung im Klassenunterricht

Das zentrale künstlerisch-praktische Tätigkeitsfeld im Klassenunterricht besteht aus dem (anleitenden) instrumentalen Begleiten der Schülerinnen und Schüler am Klavier. Neben einer breiten Stilkenntnis, u. a. auch in poplarmusikalischen Bereichen sind hierfür ausreichende künstlerische bzw. musikalisch-koordinative Kompetenzen erforderlich. Ebenfalls von Vorteil ist die Befähigung zur schnellen Aneignung neuer Lieder/Songs, auch um im Unterricht tagesaktuell handeln zu können.

Selbstbegleitetes Singen am Klavier

Das selbst am Klavier begleitete Singen ist wesentlicher Bestandteil des künstlerisch-praktischen Anforderungsprofils für angehende Musikerzieherinnen und Musikerzieher und ist von zentraler Bedeutung für die Grundlegung und Vertiefung eines entsprechenden künstlerisch-performativen Selbstverständnisses. Die Bewältigung der damit einher gehenden speziellen (koordinativen) Herausforderungen stellt eine unabdingbare Voraussetzung dar, um etwa beim Klassenmusizieren eine künstlerisch-pädagogisch glaubhafte Vorbildfunktion einnehmen zu können. Allfällige künstlerisch-performative Unzulänglichkeiten in diesem Bereich werden studierendenseitig oftmals als besonders verunsichernd empfunden und können zu einem maßgeblich beeinträchtigenden Faktor für die spätere Berufszufriedenheit werden.

Arrangieren im klavierpraktischen Kontext

Erfolgreicher Musikunterricht hängt wesentlich von der Qualität der verwendeten bzw. selbst erstellten Arrangements (mit oder ohne Klavier) ab. Jedwedes (spontane) Umsetzen einer Klavierbegleitung, ob nach Akkordsymbolen oder nach Gehör, setzt das Anordnen von Tönen bzw. Akkorden auf Basis eines entsprechenden musikstrukturellen Verständnisses voraus. Dieses ist grundsätzlich schon allein bei der Sichtung bzw. Auswahl von Unterrichtsmaterialien unerlässlich oder zumindest von Vorteil. Darüber hinaus besteht vielfach die Notwendigkeit, (Noten-)Materialien für die jeweilige Unterrichtssituation anzupassen, was wiederum vorrangig mithilfe des Klaviers erfolgt.

Berufsfeldbezogener Einsatz technischer und elektronischer Hilfsmittel

Eine künstlerisch-musikpädagogische Professionalisierung, gerade im poplarmusikalischen Kontext, erfordert den versierten Umgang mit den heutigen technischen Möglichkeiten zur elektronischen Verstärkung (z. B. Mikrofone und Mischpult). Da die meisten Schulen mittlerweile über derartige Ausstattungen verfügen, wird davon ausgegangen bzw. erwartet, dass Lehrper-

sonen auf entsprechende Kenntnisse bzw. Erfahrungen in der Anwendung dieser technischen Hilfsmittel, etwa beim Klassenmusizieren oder bei schulischen Veranstaltungen zurückgreifen können.

Auch die Verwendung von Notenschreibprogrammen oder speziellen Apps zur Verlangsamung und Transposition von Musik ist bereits eine Selbstverständlichkeit, sowohl im künstlerisch-kreativen als auch pädagogisch-unterrichtlichen Bereich. Entsprechend wäre ein unterstützender Einsatz im Klavierpraktikum, etwa beim *Arrangieren im klavierpraktischen Kontext* (siehe oben) auch entsprechend einer niederschwelligen berufsfeldnotwendigen Grundlegung notwendig und hilfreich.

Damit wäre der inhaltliche Rahmen des Lerngegenstands im Klavierpraktikum grob skizziert und kann nun weiter strukturiert bzw. didaktisiert werden.

4 Lerngegenständliche Felder für die Klavierpraxis

Lerngegenständliche Charakterisierungen des instrumentalen Lernens erfolgten bisher mittels Beschreibung bzw. Definition von entsprechenden *Lernfeldern* (Ernst, 2012; Busch & Metzger, 2016):

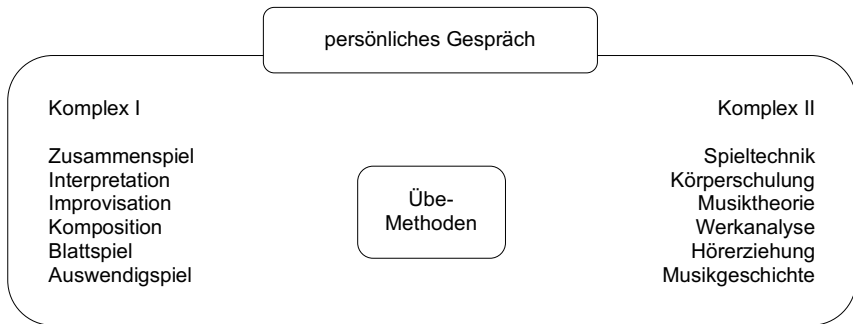


Abbildung 1: Übersicht Lernfelder (Ernst, 2012, S. 44)

Die zentrale Intention dieses aus den 1990er Jahren stammenden Ansatzes ist eine Zusammenfassung bzw. Systematisierung der für den instrumentalen Lernprozess relevanten Inhalte bzw. Lernbereiche. Daraus werden Handlungsfelder und Unterrichtsziele abgeleitet, die wiederum als Grundlage für die methodisch-didaktische Umsetzung fungieren. In einer aktuelleren, auf Ernst referenzierenden Darstellung von Busch und Metzger (Abb. 2) wird dieser Ansatz begrifflich modifiziert und inhaltlich erweitert:



Abbildung 2: Instrumentalspiel als zentraler Lernbereich und assoziierte Lernfelder (Busch & Metzger, 2016, S. 233)

In diesem Modell wird ein Zusammenwirken aller mit dem *zentralen Lernbereich assoziierten Lernfelder* schematisch angedeutet, ohne jedoch konkrete Hinweise auf eine methodisch-didaktisch kohärente Umsetzung zu geben. Darüber hinaus lässt diese heuristisch geprägte Darstellung eine vermittlungslogische Tendenz erkennen, die sich u. a. in inhaltlich-semanticen Kongruenzen einzelner Lernfelder mit Lehrveranstaltungen (z. B. Gehörbildung) manifestiert. Andererseits hat die lehrseitig vom Inhalt ausgehende sowie in ihrer historischen Genese gut begründete Curricularisierung instrumentalen Lernens – auch im Lehramt Musikerziehung – mittlerweile eine Komplexität erreicht, die studierendenseitig oftmals als kaum mehr bewältigbar erlebt wird.

In einem ersten Schritt wird daher eine *Komplexitätsreduktion* im Sinne der „Magical Number Seven, Plus or Minus Two“ (Miller, 1956) vorgenommen, indem alle lerngegenständlich relevanten Lernfelder zu 3 *Lernfeldkomplexen* (vgl. Blum, 2019, S. 33ff.) *verdichtet* werden (Abb. 3):

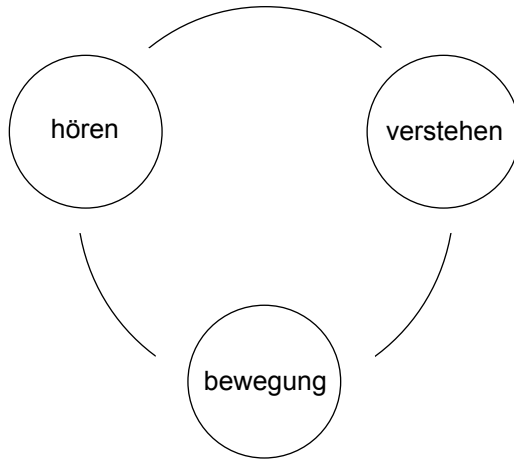


Abbildung 3: Verdichtete Lernfeldkomplexe (vgl. Blum, 2019)

Zur besseren Nachvollziehbarkeit des hier postulierten Verdichtungs- und Transformationsprozesses wird eine taxonomische Zuordnung etablierter neu hinzukommender klavierpraktisch relevanter Lernfelder zu den jeweiligen Lernfeldkomplexen durchgeführt (Abb. 4):

hören	bewegen	verstehen
Gehörbildung	Spieltechnik	Übemethoden
Hörerziehung	Körperschulung	Musiklehre
<i>Dynamik</i>	Körperbewusstsein	Musiktheorie
<i>Phrasierung</i>	Rhythmusschulung	Struktur
<i>Improvisation</i>	<i>Agogik</i>	Stil
<i>Liedbegleitung</i>	<i>Interpretation</i>	Musikgeschichte
<i>Zusammenspiel</i>	<i>Selbstbegleitetes Singen</i>	Kulturgeschichte
	<i>Vorspieltraining</i>	Werkanalyse
		<i>Begleitpattern</i>
		<i>Blattspiel</i>
		<i>Auswendigspiel</i>
		<i>Arrangieren</i>
		<i>Komposition</i>

Abbildung 4: Taxonomische Zuordnung der Lernfelder zu den Lernfeldkomplexen³

3 Die Reihung erfolgt nach abnehmender inhaltlich-fachlicher Übereinstimmung. Die kursiv aufgeführten Lernfelder wurden mangels eindeutiger inhaltlich-fachlicher Gemeinsamkeiten beliebig zugeordnet.

Hierbei wird deutlich, dass eine rein kumulative Zusammenführung sowohl inhaltliche als auch formale Inkohärenzen hervorbringt: So wäre z. B. *Gehörbildung* klar dem Lernfeldkomplex *hören* zuzurechnen, während auditive Kompetenzen auch anhand musiktheoretischer Inhalte vermittelt bzw. gelernt werden, die wiederum im Bereich *verstehen* einzuordnen wären. Daneben sind *Rhythmusschulung*, *Agogik* oder *Phrasierung* ihrerseits auch als Teilbereiche von *Gehörbildung*, *Interpretation* und *Auswendigspiel* zu betrachten. Mit der bloßen Zusammenlegung einzelner Lernfelder allein ist eine weiterführende Präzisierung bzw. Strukturierung des Lerngegenstands somit nicht zu erreichen.

Ausgehend von der Annahme, dass sich der Lerngegenstand in seiner ganzen Komplexität mittels der 3 verdichteten Lernfeldkomplexe umfassend methodisch-didaktisch darstellen lässt, werden entsprechende Wirkmächtigkeiten nun aus der Perspektive der einzelnen Lernfeldkomplexe beleuchtet.

5 Inhaltlich-konzeptionelle Beschreibung der drei verdichteten Lernfeldkomplexe

Zum besseren inhaltlichen Verständnis folgt eine genaue Beschreibung der einzelnen Lernfeldkomplexe: *hören*, *bewegen*, *verstehen*. Damit verbunden ist eine *Bedingungsanalyse* zur Darstellung des *Bildungssinns der Sache* (vgl. Gruschka, 2011, S. 121f.), aus der entsprechende Gelingensbedingungen für die Klavierpraxis abgeleitet werden:

hören (auditive Kompetenzbildung)

Musikalisches Lernen und Aneignen ist eng mit dem Aufbau bzw. der Implementierung (dafür notwendiger) auditiver Kompetenzen verknüpft. Daher sind diesbezügliche Vorkenntnisse bereits vor Studienbeginn im Rahmen entsprechender Eignungsprüfungen nachzuweisen, um im Studium mittels spezieller Lehrveranstaltungen, wie z. B. *Gehörbildung*, erweitert und vertieft zu werden. Der bereits angedeuteten arbeitsteiligen bzw. baukastenartigen curricularen Vermittlungslogik (vgl. Blum, 2019, S. 26f.) folgend, dient *Gehörbildung* somit – gemäß der historischen Genese – vordringlich der Unterstützung anderer Lehrveranstaltungen bzw. Kompetenzfelder, wie z. B. *Klavierpraktikum*.

Über die formalisierte musiktheoretisch fokussierte Vermittlung hinaus braucht es zudem eine praktische, am konkreten musikalisch-akustischen Ereignis durchgeführte Vertiefung und Erweiterung auditiver Kompetenzen. Daher wird *hören* (auditive Kompetenzbildung) im Sinne der notwendigen Didaktisierung des Lerngegenstands als basale methodisch-konzeptionelle Querschnittsmaterie ins Zentrum des unterrichtlichen Handelns gestellt. Hier-

bei maßgeblich ist die durchgängige, an den unterrichtlichen Handlungsfeldern (Übungen, Songs, Klavierstücke) orientierte lernseitige Vermittlung analytischer bzw. strukturbezogener Aspekte des Hörens. Auf diese Weise erfährt der Vorgang des unmittelbaren, ästhetisch-musikalischen Hörens eine strukturelle Kontextualisierung und Durchdringung. Darüber hinaus werden an musikalischen Spiel- bzw. Lernprozessen beteiligte, auditive Kontroll- und Steuerungsmechanismen von Beginn an als weitere *qualitative* Bestandteile des Hörens identifiziert und vertieft. Hierbei nimmt das rein auditive Erarbeiten von Liedern (Songs) eine zentrale methodisch-konzeptionelle Umsetzungsfunktion ein.

bewegen (physiologische Grundlegung)

Fundierte klavierpraktische Kompetenzen erfordern adäquate pianistische Fertigkeiten. Hierfür ist neben dem Nachweis entsprechender Vorkenntnisse im Rahmen der künstlerischen Zulassungsprüfung gegenwärtig eine unterstützende bzw. vorbereitende pianistische Grundlegung (Nebenfach Klavier) vorgesehen. Ergänzend bzw. darauf aufbauend kann und soll die fokussierte Vermittlung spezifischer schulbezogener Fertigkeiten im Klavierpraktikum erfolgen.

Spieltechnisches Können (*Technik*) wird am Klavier allgemein mit schnellen Skalen, Zerlegungen oder kraftvollen Akkordfolgen gleichgesetzt. Die Gestaltung langsamer Sätze hingegen wird trotz vermeintlich oder tatsächlich geringerer technischer Ansprüche als die *musikalisch* größere Herausforderung gesehen. Zudem gelten *Ton*, *Anschlag* oder *Gewichtspiel* – nicht zuletzt bei der Gestaltung langsamer Passagen – auch als künstlerische Attribute pianistischer Exzellenz. Andererseits misst sich erfolgreiches klavierpraktisches Agieren im Musikunterricht ebenfalls an künstlerisch-performativen Kriterien, die abseits unterschiedlicher stilistischer Inhalte im Prinzip auf denselben pianistischen Grundlagen aufbauen.

Daher werden klavierpraktische Inhalte von Beginn an mit dem Ziel einer umfassenden pianistischen Grundlegung vermittelt. Die vergleichsweise einfachen pianistischen Anforderungen schulpraktischer Inhalte erweisen sich hierbei als besonders vorteilhaft, da virtuose (oder quantitative) Aspekte grundsätzlich vernachlässigbar sind und der Lehr-/Lernprozess sich somit ausgiebig auf die grundlegende Vertiefung wesentlicher Aspekte konzentrieren kann. Basierend auf einer durchgängigen auditiv-strukturellen Reflexion werden hierzu von Beginn an kleine und kleinste musikalische Sinneinheiten ausfindig gemacht, lernseitig aufbereitet und perspektivisch auf ein umfassendes studierendenseitiges pianistisches Verständnis hin angeeignet. Darin einbezogen sind sämtliche technischen, ausdrucksbezogenen, körperbetonten sowie performativen Aspekte des (Schulpraktischen) Klavierspiels. Damit steht *bewegen*

im weitesten Sinne auch für ein erfolgreiches selbstsicheres künstlerisch-pädagogisches Agieren im Musikunterricht.

verstehen (strukturelle Grundlegung)

Musik verstehen bedeutet, musikalische Strukturen auch anhand ihrer inhärenten Gesetzmäßigkeiten erkennen und nachvollziehen zu können. Die Aneignung musiktheoretischer Kompetenzen erfolgt heute in eigens dafür vorgesehenen Kursen oder Lehrveranstaltungen (z.B. Musiktheorie, Tonsatz, Harmonielehre, Kontrapunkt). Gemäß dem bereits mehrfach aufgezeigten arbeitsteiligen (curricularen) Verständnis von musikbezogenem Lernen soll musiktheoretisches Wissen angeeignet werden, um – analog zu Gehörbildung – anderweitig, z.B. im Klavierpraktikum abgerufen bzw. angewendet werden zu können. In der Praxis zeigt sich jedoch, dass die in der jeweiligen Lernsituation benötigten strukturellen Wissens Elemente studierendenseitig – wenn überhaupt – nur unzureichend verfügbar sind bzw. nicht adäquat in Bezug zum konkreten Lerninhalt gesetzt werden können. Dabei beruhen so unterschiedliche musikalische Lern- oder Spielvorgänge, wie Blattspiel, Auswendiglernen, auditives Erfassen oder Improvisation auf einem gemeinsamen musikstrukturellen Grundverständnis, auch wenn sich dieses in jeweiligen Lehr-/Lernsituationen inhaltlich oder stilistisch unterschiedlich konkretisiert.

Über den Erwerb eines umfassenden Theorieverständnisses hinaus bedeutet *verstehen* daher die permanente Reflexion des eigenen Tuns bzw. die lehr-/lernseitige Auseinandersetzung mit den vielfältigen Aspekten musikalischen Lernens. Dazu werden methodisch-didaktische Implikationen des Lerngegenstands am jeweiligen musikalischen Inhalt (Übungen, Songs, Klavierstücke) konkretisiert und derart die lernseitige Erschließung aller Facetten des musikalischen Lernens ermöglicht. Dies beinhaltet insbesondere die Reflexion der 3 verdichteten Lernfeldkomplexe in ihrer inhaltlich-methodischen Durchdringung, sodass *verstehen* auch eine verbindende bzw. koordinierende Funktion innerhalb der Lernfeldkomplexe – gleichsam auf der Metaebene – einnimmt.

Im Unterschied zu den traditionellen Lernfeldern, die eher Lehr-/Lerninhalten entsprechen, zeichnen sich die einzelnen Lernfeldkomplexe durch eine grundlegende methodisch-didaktische Charakterisierung aus. Anstelle einer rein inhaltlichen Bündelung bestehender Lernfelder manifestiert sich in diesem Verdichtungsprozess ein normativer Anspruch für alle erdenklichen musikalischen bzw. klavierpraktischen Lehr-/Lernsituationen. Bezogen auf die Klavierpraxis, ergibt sich somit folgende methodisch-konzeptionelle Modellierung des Lerngegenstands (Abb. 5):

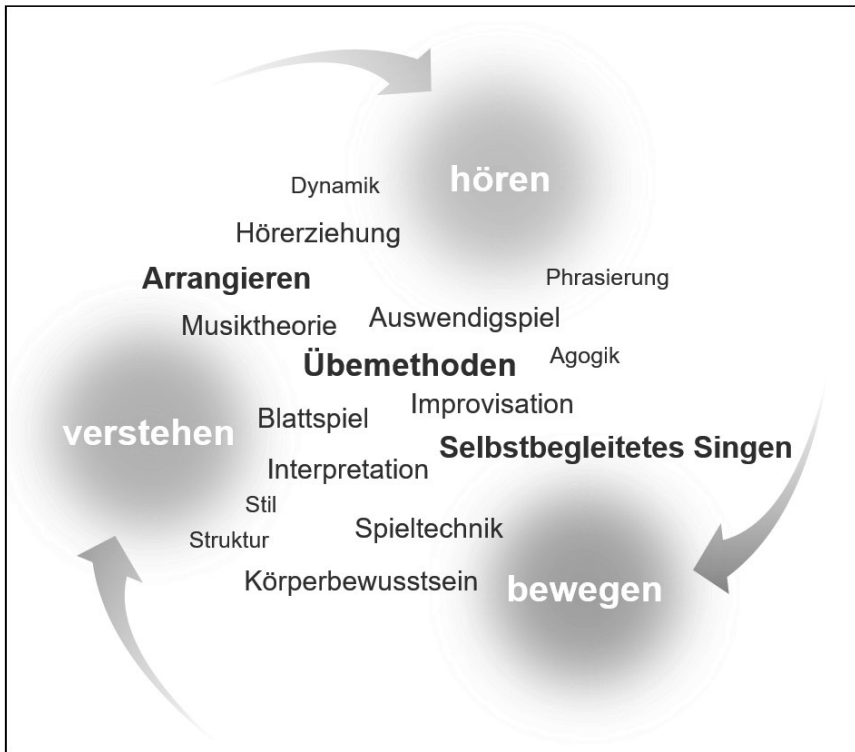


Abbildung 5: Verdichtete Lernfeldkomplexe (Blum, 2019, S. 35)

Die hier angedeutete Implementierung der nachgeordneten Lernfelder bzw. Lehr-/Lerninhalte zu den jeweiligen verdichteten Lernfeldkomplexen erfolgt über einen „Transfer von Prinzipien und Einstellungen“ entlang der Lernenden- bzw. Lehrendenseitigen Sicht auf den Lerngegenstand (vgl. Bruner, 1980, S. 30f.).

Abschließend soll veranschaulicht werden, wie ein mögliches Künstlerisches Hauptfach Klavierpraxis inhaltlich und formal glaubhaft dargestellt bzw. umgesetzt werden könnte.

6 Formal-inhaltliche Aspekte eines Künstlerischen Hauptfachs Klavierpraxis

Basierend auf den vorliegenden Überlegungen zum Lerngegenstand im Klavierpraktikum wären zur Konstituierung eines Künstlerischen Hauptfachs Klavierpraxis einige formal-inhaltliche Aspekte – gleichsam als normative Gelin- gensbedingungen – zu bedenken:

Zulassung

Die Zulassungsprüfung im Künstlerischen Hauptfach Klavierpraxis stellt insofern eine Besonderheit dar, als anstelle einer zentralen Prüfung ein ausgewogener Mix klavierbezogener Teilprüfungen (Klavier, Klavier praktisch, Klavier Jazz/Pop, Theorie) mit entsprechend aufeinander abgestimmten Anforderungen vorzusehen wäre.

Methodisch-didaktisches Selbstverständnis

Der konstitutionelle Referenzrahmen für ein Künstlerisches Hauptfach Klavierpraxis definiert sich jenseits inhaltlicher oder stilistischer Festlegungen (z. B. in Form von Literaturangaben) vorrangig über spezielle lehr-/lernseitige Bedingungen. Zentral bestimmend sind sich aus *hören, bewegen, verstehen* ableitende methodisch-didaktische Implikationen zur allgemeinen künstlerisch-performativen Kompetenzentfaltung in möglichst unterschiedlichen Bereichen und Stilen. Neben der konzeptionell vorgesehenen Aneignung vielfältiger musiktheoretischer Kompetenzen stellt die Grundlegung und Vertiefung eines studierendenseitigen Selbstkonzepts eine weitere konstitutive Basis dar.

Inhaltliche Aspekte

Die formal-inhaltliche Umsetzung künstlerischer Hauptfächer konkretisiert sich in der Festlegung entsprechender Prüfungsanforderungen. Hierzu bietet der inhaltlich-stilistisch offene, an methodisch-didaktischen Aspekten orientierte Zugang des vorliegenden klavierpraktischen Konzepts die Chance, über die notwendige Festlegung angemessener künstlerisch-performativer Standards hinaus flexible Schwerpunktsetzungen, auch in Bereichen wie z. B. Ensemble, Arrangement, Komposition oder Songwriting vorzusehen. Damit wäre wünschenswertes Eingehen, Entwickeln und Vertiefen individueller studierendenseitiger Eignungen und Neigungen nicht nur möglich, sondern von vornherein strukturell angelegt.

Ausgehend von den gegenwärtigen klavierpraktischen Lern- bzw. Ausbildungszielen wären allein aufgrund des höheren Einstiegsniveaus sowie der Erweiterung des dafür vorgesehen Einzelunterrichts (6 Semester zweistündig statt 2 Semester einstündig) mannigfaltige studierendenseitige Erweiterungs- und Entwicklungspotentiale möglich. So könnten etwa klavierpraktische Teilbereiche von Beginn an detailliert und in ihrer lernmethodisch vernetzten Gesamtheit vermittelt werden. Es wäre möglich, Blattspiel, Auswendigspiel, Generalbass, Improvisation, Arrangieren oder Komponieren eingehender im Unterricht miteinzubeziehen und längerfristig zu verankern. Ebenso könnten allfällige (schulrelevante) Defizite über einen ausgedehnten Lernverlauf nicht nur nachhaltiger, sondern auch im Sinne eines Beitrags zur professionellen künstlerisch-performativen Kompetenzbildung behoben werden.

7 Resümee und Ausblick

Berufsfeldnotwendige klavierpraktische Fertigkeiten und Kompetenzen sowie deren Aneignung, gerade im Bereich der Populärmusik, weisen Analogien zur Klavierübung des 18. Jahrhunderts auf. In beiden Lernkonstellationen steht vorrangig der Erwerb eines umfassenden Verständnisses der musikalischen *Sache* (stilübergreifendes auditiv-theoretisches Verständnis) im Vordergrund. Umgekehrt bemisst sich die Qualität der Umsetzung der hier diskutierten anwendungsbezogenen Kompetenzen, z. B. im Musikunterricht, wiederum an künstlerisch-performativen Kriterien. Folglich muss Klavierpraxis neben der Vermittlung der – auf das 18. Jahrhundert verweisenden – anwendungsbezogenen Inhalte und Fertigkeiten auch eine adäquate künstlerisch-performative Professionalisierung gewährleisten.

Im Beitrag wurden, ausgehend von einer genauen Beschreibung und Analyse des Lerngegenstands, zentrale unterrichtliche Handlungsfelder benannt und im Hinblick auf ihre methodisch-didaktischen Implikationen im Klavierpraktikum beschrieben. Anhand konkreter unterrichtlicher Maßnahmen sowie daraus abgeleiteter Lernsettings wurde veranschaulicht, wie künstlerisch-performative Zielsetzungen methodisch-konzeptionell erfolgreich in den Aneignungsprozess auditiv-strukturell basierter spieltechnischer Fertigkeiten am Klavier implementiert werden können. Basierend auf modellhaften Überlegungen zum Klavierpraktikum wurden Bedingungen und Chancen eines Künstlerischen Hauptfachs Klavierpraxis aufgezeigt und erörtert. Hierbei sind neben der stilistischen Vielfalt die flexible inhaltliche Ausgestaltung und die spezielle methodisch-didaktische Grundlegung als Alleinstellungsmerkmale hervorgetreten.

Bei entsprechender inhaltlich-formaler Umsetzung wäre ein Künstlerisches Hauptfach Klavierpraxis in mehrfacher Weise eine sinnvolle Bereicherung für die Lehramtsausbildung im Unterrichtsfach Musikerziehung. Aufgrund der speziellen, klavierpraktisch orientierten Zulassungsanforderungen könnten neue Personengruppen für das Lehramtsstudium Musikerziehung gewonnen werden, deren musikalisches Profil zudem von vornherein breiter angelegt wäre. Flexible Gestaltungsmöglichkeiten bzw. Schwerpunktsetzungen, auch gerade in den Bereichen Arrangement, Improvisation oder Komposition, wären Impulsgeber in der jeweiligen Peer-Group.

Bei Betrachtung des hier diskutierten Lerngegenstands im Klavierpraktikum in all seinen Facetten (traditionelles Klavierrepertoire, Jazz, Populärmusik, Improvisation) stellt sich die Frage nach der Qualifizierung für die Lehre in einem Künstlerischen Hauptfach Klavierpraxis. *Neu denken* könnte diesfalls bedeuten, anstelle der Schaffung eines weiteren speziellen Lehrpro-

filis vielmehr eine grundsätzlich offene künstlerisch-pädagogische Qualifizierung in Betracht zu ziehen. Somit kämen bereits bestehende Ausbildungsprofile wie Klavier, Jazz/Pop-Klavier oder Klavierpraktikum grundsätzlich auch hierfür infrage. Dies wäre auch im Sinne einer inhaltlich-stilistischen Uneingeschränktheit, wobei sich die eigentliche Qualifizierung an der Bereitschaft messen könnte, allfällige, sich oftmals erst aus dem Unterricht ergebende *Lehrendenseitige* Unzulänglichkeiten als persönliche Herausforderungen anzunehmen und im Rahmen der eigenen Möglichkeiten proaktiv zu beheben.

In Wahrung individueller Eignungen und Neigungen – auch der Lehrperson – wäre somit eine Lehr-/Lernsituation gegeben, in der Lehrende und Lernende gemeinsam in selbstständiger Weise neue musikalische Erfahrungen sowie lernmethodische Einsichten gewinnen können.

Literatur

- Bialek, W. (2012). *Schulpraktisches Klavierspiel. Dissertation*. Augsburg: Wißner.
- Blum, R. (2019). Künstlerisch-musikpädagogische Persönlichkeitsentwicklung und Schulpraktisches Klavierspiel. In Ders. & J. Steiner (Hrsg.), *Klavierpraxis im Fokus des modernen Musikunterrichts* (S. 25–45). Münster: Waxmann.
- Blum, R. & Kraler, C. (2018). Zur Bedeutung der Klavierpraxis für den modernen Musikunterricht. In W. Aigner, E. Christof & J. Köhler (Hrsg.), *Musikerziehung – musikalische Bildung? Zum Stellenwert von Musik in der Schule. Schulheft 4/2018* (S. 147–158). Innsbruck: Studienverlag.
- Bruner, J. S. (1980). *Der Prozeß der Erziehung*. Berlin: Berlin-Verlag & Düsseldorf: Schwann.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2011). *Kompetenzen in Musik. Am Ende der 8. Schulstufe*. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/schwerpunkte/kulturvermittlung/publikationen.html> [11.11.2019].
- 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. Das Kreuz mit der Vermittlung*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Hentig, H. v. (2003). *Die Schule neu denken: Eine Übung in pädagogischer Vernunft*. Weinheim: Beltz.

- Kruse-Weber, S. (2005). *Klavierpädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts*. Frankfurt am Main: Lang.
- Miller, G. A. (1956). The Magical Number Seven, Plus or Minus Two. *Psychological Review*, 63, 81–97. <https://doi.org/10.1037/h0043158>
- Universität Mozarteum Salzburg (18.06.2019). *Mitteilungsblatt 69. 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)*.
- Vom Stein, P. (2019). Zurück in die Zukunft. Historische und aktuelle Perspektiven für den Klavierunterricht. In R. Blum & J. Steiner (Hrsg.), *Klavierpraxis im Fokus des modernen Musikunterrichts* (S. 11–23). Münster: Waxmann.

Selbstbegleitetes Singen als zentrale künstlerische Praxis im Musikunterricht

Am Beginn dieser Arbeit steht die phänomenologische Beschreibung des Selbstbegleiteten Singens (SBS) als eigenständige künstlerische Praxis im Zentrum. Das Aufzeigen von charakteristischen Merkmalen hebt den ästhetischen Stellenwert des SBS hervor und führt zu einer möglichen Begriffsbestimmung. Aus musiktheoretischer Perspektive wird der Zusammenhang der Singstimme mit der instrumental Begleitung anhand exemplarisch ausgewählter Beispiele der Popmusik verdeutlicht. Abschließend wird auf die Bedeutung des SBS für das Klassensingen im Musikunterricht eingegangen.

1 Das Selbstbegleitete Singen als eine eigenständige künstlerische Praxis

Der Begriff der *Praxis* rückt die Aktivität an sich in den Mittelpunkt der Betrachtung und verweist, wie nachfolgend näher ausgeführt, auf den Prozess einer ästhetischen Gestaltung. In der wissenschaftlichen Musikpädagogik hat der Begriff *Praxis* in den letzten dreißig Jahren einen bemerkenswerten Aufschwung erlebt. Das lässt sich wohl auch darauf zurückführen, dass im Alltag des Musikunterrichts der Anteil des aktiven Musizierens mit den Schülerinnen und Schülern stark gestiegen ist, was auch in der musikpädagogischen Forschung eine entsprechende Beachtung erfuhr. Die Bezeichnung *Praxis* wird oftmals als Gegenpol zur Theorie verstanden. Diese vereinfachte Gegenüberstellung als „irreführende Perspektive für die Musikpädagogik“ (Lehmann-Wermser & Niessen, 2004, S. 131) wurde bereits ausführlich in der Literatur dargestellt.

Auf einen erweiterten Zusammenhang weisen Christopher Wallbaum und Christian Rolle hin und führen u. a. auch an, dass die Bezeichnung *Praxis* weit mehr als aktives Musizieren bedeutet (vgl. Wallbaum & Rolle, 2018, S. 75). So etabliert Christopher Small, als einer der Vertreter der *praxial music education* (vgl. ebd.), den Begriff *Musicking*, der das Musizieren sehr weit fasst und u. a. auch das Hören dazuzählt. „To music is to take part, in any capacity, in a musical performance, whether by performing, by listening, by rehearsing or practi-

cing, by providing material for performance (what is called ‘composing’), or by dancing.“ (Small, 1998, S. 9)

In der Sichtweise des Autors der vorliegenden Arbeit steht der Begriff der musikalischen Praxis für die Art und Weise, wie Klänge bewusst unter ästhetischen Gesichtspunkten in der Zeit angeordnet werden. Für die performativen Kunstformen bedeutet dies, dass den ausführenden Künstlerinnen und Künstlern bestimmte Gestaltungsformen zur Verfügung stehen und diese in Echtzeit während einer Performance beeinflusst werden können.

Die Zusammenfassung von ähnlichen musikalischen Gestaltungsmitteln führt zur Differenzierung von Merkmalen und damit zu einer Kategorisierung und Namensgebung von Stilen. Auch wenn diese Festlegung sich häufig als schwierig erweist und klare Grenzziehungen schwer möglich sind, geben musikwissenschaftliche Stildefinitionen eine grundlegende Orientierung und erleichtern bzw. ermöglichen überhaupt erst eine Analyse. Diese Zuordnung auf einer Makroebene charakterisiert die allgemeine musikalische Praxis innerhalb eines Stils, lässt jedoch noch genügend Freiräume für die individuelle Umsetzung auf einer Mikroebene. Die unterschiedlichen Spielweisen sind sowohl abhängig von der Beschaffenheit des verwendeten Instrumentariums als auch von den individuell geprägten Umsetzungen und können stark variieren (z. B. der Aufbau eines Drumsets diverser Schlagzeugerinnen und Schlagzeuger in der Rockmusik u.v.m.).

Beim SBS verschmelzen das instrumentale und vokale Musizieren zu einer Einheit und werden von einer einzelnen Person ausgeführt. In einigen musikalischen Ausdrucksformen stellt diese Verbindung das charakteristische Merkmal dar, wie z. B. im Minnegesang, bei Singer-Songwritern oder Liedermacher*innen (s. Abschnitt 2). Zunächst soll das SBS als eine eigenständige künstlerische Praxis hervorgehoben werden, um daraus zusätzliche musikdidaktische Perspektiven für das Klassenmusizieren zu eröffnen.

Zunächst stellt sich die Frage nach relevanten künstlerischen Kriterien, die das SBS überhaupt auszeichnen. Hierbei lassen sich anhand von Beobachtungen und Analysen von punktuell ausgewählten, sich selbst begleitenden Musikerinnen und Musikern in entsprechenden Konzertsituationen bzw. deren Aussagen in Zeitungs- und Videointerviews¹, aber auch persönlichen Gesprächen mit Lehrenden für Klavierpraxis drei grundlegende künstlerische Parameter des SBS beschreiben: die instrumentale, die vokale und die (text-)inhaltliche Gestaltung.

Es ist offensichtlich, dass eine instrumentale Begleittechnik für das vorgetragene Lied von großer Bedeutung ist. Die Bezeichnung *Begleitung* verweist

1 Die Betrachtungen konzentrieren sich auf ausgewählte Musikerinnen und Musiker aus dem Bereich der populären Musik der letzten fünfzig Jahre.

schon auf eine zugrunde liegende Funktion und Gewichtung der instrumentalen Spielweise, indem sie den musikalischen Vortrag der Singstimme unterstützt. Die Stimme bzw. das Lied steht im Zentrum dieser Musizierpraxis. Diese Schwerpunktsetzung wird gelegentlich zu wenig beachtet und kann dazu führen, dass Musikerinnen und Musiker sich besonders auf die instrumentale Begleittechnik konzentrieren und das Singen entsprechend vernachlässigen.

Die Gestaltung des Stimmklangs ist ein weiteres wichtiges Ausdrucksmittel für das SBS bzw. für das Singen selbst. Besonders in der Popmusik orientiert sich die Singstimme an den Qualitäten der Sprechstimme und erschafft einen sehr individuellen Stimmklang. Gestaltungsmitteln wie z. B. „dem Gleiten zwischen Tonhöhen, dem individuellen Vibrato, der klanglichen Gestaltung von Vokalen und der rauen Stimmgebung“ (Pfleiderer et al., 2014, S. 2) kommt eine große Bedeutung zu – um nur einige Beispiele der nahezu unbegrenzten stimmlichen Ausdrucksformen in der Pop- und Jazzmusik zu nennen.

Neben der musikalischen Umsetzung von gesungenen Texten eröffnen Lieder eine zusätzliche sprachinhaltliche Dimension. Die Erzählkunst ist eine Präsentationsform, in der Geschichten und Erlebnisse mündlich an andere Menschen weitergegeben werden. Im Unterschied zu dieser uralten Tradition des Geschichtenerzählens werden beim Lied die Geschichten gesungen und instrumental begleitet. Sich selbst begleitende Performerinnen bzw. Performer werden so auch zu Erzählerinnen bzw. Erzählern. Dies führt dazu, dass die Bezeichnung der Geschichtenerzählerin bzw. des Geschichtenerzählers sogar in der populären Musik der Gegenwart verwendet wird. So bezeichnet auch Burns z. B. Hip-Hop-Künstlerinnen und -Künstler als moderne Geschichtenerzählerinnen bzw. -erzähler (vgl. Burns et al., 2016, S. 159).

2 Beispiele für das Selbstbegleitete Singen als künstlerische Praxis

Die Minnesänger waren Dichter, Musiker und Interpreten in einer Person. Mithilfe der Instrumente (Fidel, Laute, Harfe etc.) wurden auch Vor-, Zwischen- und Nachspiele eingefügt. Zur Begleitung ihres Gesangs verwendeten sie vermutlich keine Akkorde, sondern spielten die gleiche Melodie mit Varianten und Verzierungen. Es gibt keine schriftlichen Aufzeichnungen von den Instrumentalbegleitungen, da diese häufig improvisiert wurden (vgl. Michels & Vogel, 2019, S. 195).

Singer-Songwriter sind in gewissem Sinne Minnesänger der Gegenwart. „Singer-songwriters are one version of a modern-day troubadour.“ (Aldredge, 2016, S. 278) Charakteristisch für Singer-Songwriter*innen ist, dass diese ihre eigenen Lieder auf der Bühne präsentieren und sich dabei selbst begleiten. Tim Wise definiert den Begriff Singer-Songwriter folgendermaßen:

Singer-Songwriter is a term used since the 1960s to describe a category of popular musician who composes and performs his or her own songs, typically to acoustic guitar or piano accompaniment, most often as a solo act but also with backing musicians, especially in recordings. (Wise, zit. nach Williams & Williams, 2016, S. 2)

Die Bezeichnung steht prinzipiell für eine Personalunion aus Sänger*in, Textdichter*in und Komponist*in und war vor allem in der Folk- und Protestsong-Bewegung der 1960er Jahre verbreitet. Zu den bekanntesten Vertreter*innen zählen u. a. Bob Dylan, Joan Baez oder der Kanadier Leonard Cohen. In Anlehnung an die von Bertold Brecht geprägte Bezeichnung des ‚Stückeschreibers‘ entwickelte sich als deutschsprachiges Äquivalent zum Singer-Songwriter die von Wolf Biermann stammende Bezeichnung ‚Liedermacher‘. Durch diese Einheit aus Autor*in, Komponist*in und Interpret*in entstand ein sehr persönlicher Stil des Dichtens, Komponierens und Singens (vgl. Wicke, 2007, S. 400).

Die Interpretation eines selbst komponierten Songs ist häufig bei Singer-Songwritern anzutreffen. Der Fokus richtet sich hier besonders auf die Kombination des Gesangs mit einer selbst gespielten instrumentalen Begleitung. „The singer-songwriter is not anyone who sings his or her own songs, but a performer whose self-presentation and musical form fits in a certain model.“ (Shumay, 2016, S. 11)

Einerseits steht das Singer-Songwriter-Modell für eine gewisse Rollenerwartung aus einer gesellschaftlichen Perspektive. Andererseits entspricht diese Bezeichnung auch einer Form des individuellen Ausdrucks der Künstlerin bzw. des Künstlers. „As the singer-songwriter genre developed, it did not remain bound by confessionals per se, though it retained the idea of authentic individual expression.“ (Ebd., S. 19)

Aus der Besonderheit der Verbindung verschiedener Professionen, nämlich des darstellenden Performens, des instrumentalen Liedbegleitens und des singenden Geschichtenerzählens resultiert eine Erweiterung bzw. Verschiebung der künstlerischen Ausdrucksmöglichkeiten der sich selbst begleitenden Sängerin bzw. des sich selbst begleitenden Sängers. Das technisch virtuose Spiel am Instrument und der meisterhafte Umgang mit der Stimme sind noch immer wichtig, verlieren aber aufgrund der zusätzlichen Ausdrucksmöglichkeiten an Bedeutung. Das Spezielle ist nun vielmehr, dass die Lieder mit einer ungekünstelten Haltung dem individuellen Ausdruck entsprechend vorgetragen werden. Das Zusammenspiel von Stimme, Textinhalt und instrumentaler Begleitung ist die neue Qualität dieser musikalischen Praxis.

3 Die Verbindung von Stimme und Begleitung anhand dreier Beispiele

Ausgehend von den festgelegten Merkmalen einer Klavierbegleitung im Rahmen eines Forschungsprojekts zur Klavierpraxis (vgl. Steiner, 2012) folgt zur Illustrierung spezifischer Spielkonzepte eine Darstellung dreier exemplarisch ausgewählter instrumentaler Begleitungen aus der Populärmusik. Die pop-musikalische Zuordnung resultiert zum einen aus der aktuell großen Bedeutung für das gemeinsame Musizieren mit Jugendlichen im Musikunterricht und zum anderen daraus, dass das SBS in diesem Bereich eine weitverbreitete und selbstverständliche Musizierpraxis darstellt. Es wurden Performer*innen ausgewählt, bei denen das SBS zur charakteristischen Spielweise zählt. Zur Beschreibung des Phänomens des SBS ist die Art des Begleitinstruments unbedeutend, weswegen in den drei Beispielen bewusst drei verschiedene Instrumente gewählt wurden. Die schriftlich fixierten Transkriptionen dienen als Basis für eine erste Annäherung, auch wenn das transkribierte Notenbild eine Reduktion des tatsächlichen Klanggeschehens darstellt. Diese Diskrepanz zwischen Schriftbild und Klanggeschehen wird besonders bei Transkriptionen von Liedern der populären Musik offensichtlich.

In der konventionellen europäischen Notenschrift werden allerdings viele jener klanglichen Aspekte vernachlässigt, die gerade für den vokalen Ausdruck wichtig sind. So liegt eine Besonderheit des populären Stimmgebrauchs in der Annäherung an die alltägliche Sprechstimme, im Wechsel zwischen gesprochenen und gesungenen Wörtern oder Silben, oder aber in einem fließenden Übergang zwischen Sprechen und Singen. (Pfleiderer et al., 2014, S. 1f.)

Die kurzen Beispiele sollen jeweils den Kern der instrumentalen Begleittechnik veranschaulichen und keine übliche ‚Eins-zu-eins-Transkription‘ darstellen. Mithilfe der Notenbilder wird zunächst der Zusammenhang zwischen der (selbst ausgeführten) instrumentalen Begleitung und der Singstimme in Hinblick auf die Rhythmik, die Gleichzeitigkeit der Schallereignisse und das instrumentale Spiel in den Pausen der Melodiephrasen dargestellt. In dieser Betrachtung werden der performative Charakter, die Feinheiten der Klanggebung, das Spiel mit dem Metrum u.v.m. außer Acht gelassen.

Die Klavierbegleitung zu *Your Song* von Elton John basiert auf einer Sechzehntel-Akkordzerlegung, die auf beide Hände aufgeteilt ist. Den Kern dieser Akkordzerlegung bildet ein rhythmisches Motiv auf den Tönen des jeweiligen Akkords, das im Verlauf des Songs in verschiedenen Variationen ausgeführt wird. Der daraus entstehende Sechzehntel-Puls bestimmt den Grundcharakter des Songs. Der synkopische Gebrauch der vierten Sechzehntel ist charak-

teristisch für die Klavierbegleitung. Die gesungene Melodie greift die Sechzehntel-Struktur auf und fügt sich in das rhythmische Konzept der Spielweise. Auffallend ist, dass die rhythmische Struktur der Begleitung während der gesungenen Melodie beibehalten wird. Die Fill-Ins zwischen den gesungenen Melodieteilen sind gekennzeichnet durch den Einsatz von Durchgangstönen, die zum nächsten Akkord überleiten.

The image shows a musical score for the song "Your Song" by Elton John. It features two staves: a vocal line (Voc.) and a piano line (Piano). The key signature is B-flat major (two flats). The vocal line has lyrics: "It's a lit-tle bit fun-ny this feel - ing in-side". Above the vocal line, four chords are indicated: Eb, Abmaj7, Bb/D, and Gm. The piano line consists of a treble and a bass staff. The treble staff has a continuous melody of eighth and sixteenth notes. The bass staff has a simpler accompaniment with some rests and eighth notes. The overall style is a classic pop ballad accompaniment.

Notenbeispiel 1: Spielkonzept *Your Song* (Elton John, 1993)

Das nächste Beispiel zeigt einen Ausschnitt des Spielkonzepts von Paul McCartney, der den Song *Blackbird* mit einer Akkordzerlegung auf der Gitarre begleitet. Der Wechsel zwischen einer Achtelzerlegung und einer rhythmischen Figur – bestehend aus einer Achtel, vier Sechzehnteln und einer Achtel – bildet die grundlegende Struktur der Gitarrenbegleitung. Die Achtelzerlegung wird vorrangig während der Gesangslinien eingesetzt. Ein weiteres charakteristisches Kennzeichen der Begleitung besteht in der Verwendung von Durchgangstönen, die eine Gegenmelodie zur Singstimme bilden bzw. auch als Fill-Ins zu den darauffolgenden Akkorden überleiten.

Der E-Bass als Begleitinstrument ist in der Popmusik eher unüblich, bildet aber die charakteristische Spielweise von Gordon Sumner – besser bekannt unter seinem Künstlernamen Sting. Der Wechsel zwischen Tönen auf dem Beat und Offbeat ist das kennzeichnende Merkmal der Basslinie, wodurch Akkordwechsel auch im Offbeat entstehen. Die rhythmische Struktur des Riffs führt zur Verwendung von Durchgangstönen und anderen Akkordtönen (wie z. B. das a bei F-Dur), abgesehen von dem sonst im Bass üblichen Grundton. Die Gesangsmelodie beginnt wie ein Auftakt und wird als Gegenstimme zur Basslinie geführt.

Notenbeispiel 2: Spielkonzept *Blackbird* (Paul McCartney, 1993)

Voc. G Am7 G/B G
Black-bird sing-ing in the dead of night

Guit. 3 0 1 0 3 12 0 12 12 0 12 0 12 12 0

Guit. 5 0 0 7 0 0 8 0 8 0 8 0 8 0

Notenbeispiel 2: Spielkonzept *Blackbird* (Paul McCartney, 1993)

Notenbeispiel 3: Spielkonzept *If you love somebody* (Sting, 1985)

Voc. Dm7 G F/A G Dm7 G F/A
If you need some-bod-y call my name

Bass

Notenbeispiel 3: Spielkonzept *If you love somebody* (Sting, 1985)

Mithilfe der dargestellten Auszüge können grundlegende Spielkonzepte für das SBS unterschieden werden. Diese reichen von einer Vereinfachung der Begleitung beim Singen bis hin zu einem durchgehend im Loop wiederkehrenden rhythmischen Pattern. Charakteristisch ist auch, dass technisch anspruchsvolle Fill-Ins besonders in den Pausen zwischen den Gesangslinien eingesetzt werden.

4 Das SBS als künstlerisch-pädagogische Praxis

Bezogen auf das SBS ist das Zusammenspiel zwischen Stimme und instrumentaler Begleitung von großer Bedeutung. „Interessant ist hier vor allem die Frage, wie vokale Gestaltungsmittel mit anderen performativen Ausdrucksmitteln in der Gesamterscheinung eines Sängers zusammenwirken.“ (Pfleiderer et al., 2014, S. 2)

Die Mittel zur Gestaltung der Performance sind geprägt durch die Tatsache, dass die Hände oder die Füße durch die instrumentale Begleitung in ihrer Bewegungsausführung gebunden sind. Diese Einschränkung führt konsequenterweise zur Frage, wie sich die performativen Ausdrucksmittel dadurch verändern bzw. welche Darstellungsformen den Performerinnen und Performern infolge der Spielweise überhaupt zur Verfügung stehen. Neben dieser rein ästhetischen Betrachtung ist zu prüfen, welche Ausdrucksmittel bei der Anleitung von Gruppen von musikpädagogischer Relevanz sein könnten. Aus dem Blickwinkel einer rein künstlerischen Praxis leitet Simon Frith jedenfalls folgende Dimensionen der populären Stimm-Performance ab:

[...] die Stimme als Musikinstrument, die Stimme als Teil des Körpers, die Stimme als Ausdruck einer Person und schließlich die Stimme als ‚character‘ bzw. Rolle im Rahmen eines Song-Textes und dessen Interpretation oder im übergreifenden Kontext die Aufführungspersönlichkeit und Bühnenrolle eines Sängers. (Pfleiderer et al., 2014, S. 3)

Die von Frith festgelegte Unterscheidung zwischen Privatperson, Aufführungsperson und Songperson (vgl. ebd.) ist für die Analyse der Singstimme in der populären Musik von großer Bedeutung. Aus musikpädagogischer Perspektive erhält die Unterscheidung mit der Anleitung von Gruppenprozessen und der Vermittlung von musikalischen Inhalten zwei weitere Dimensionen. Für künstlerisch-pädagogische Prozesse mit Gruppen sind folglich die Dimensionen Privatperson, Aufführungsperson, Anleitungsperson, Vermittlungsperson und Songperson bedeutsam. Einen besonderen Stellenwert hat die Anleitungsdimension, die sowohl in einem rein künstlerischen als auch pädagogischen Kontext betrachtet werden kann. Für die Gestaltung von künstlerisch-pädagogischen Musizierprozessen besteht die Herausforderung in der Herstellung einer Balance zwischen pädagogischen und künstlerischen Anteilen. Vor diesem Hintergrund ändern sich auch konkrete musikdidaktische Überlegungen zur Planung, Durchführung und Reflexion von angeleiteten Musiziersequenzen im Musikunterricht.

Das Anleiten von musikalischen Prozessen im Musikunterricht ist neben der Vermittlung von allgemeinen Bildungsinhalten eine wichtige Aufgabe für

Musiklehrende. Die Verschränkung von instrumentaltechnischen und musikgestalterischen Fähigkeiten mit kommunikativen und pädagogischen Kompetenzen stellt eine Besonderheit für den Musikunterricht dar (vgl. Steiner, 2012, S. 11). Für die Anleitung von musikalischen Prozessen sind spezielle Bedingungen zu berücksichtigen. Neben den anleitenden Aufgaben kann die Lehrperson ihre Rolle wechseln und auch als Musikerin bzw. Musiker am gemeinsamen musikalischen Prozess teilhaben. Dabei erfolgt die Anleitung während des Musizierens unter Beibehaltung eines gemeinsamen Metrums. Diese ‚Anleitung im Puls‘ ermöglicht die Aneignung musikalischer Bausteine während des Musizierprozesses und eignet sich gerade für kurze musikalische Sequenzen.

Beim Anleiten, Gestalten und Reflektieren werden mehrere Phasen des musikalischen Lernens auf unterschiedlichen Ebenen durchlaufen. Je nach Größe des musikalischen Abschnitts bedeutet die Mikroebene die Beschäftigung mit den kleinen und kleinsten musikalischen Bausteinen (z.B. Motiv), während auf der Makroebene größere musikalische Sequenzen (z.B. Song) gelernt werden.

5 Das Singen in der Klasse

Das Singen als grundlegende Form des gemeinsamen Musizierens hat eine große Bedeutung für den Musikunterricht – oder wie es Andreas Lehmann-Wermser in seinem Beitrag zur Geschichte des Singens im Musikunterricht zusammenfasst: „Singen ist über die Jahrhunderte betrachtet die wichtigste Aktionsform des Musikunterrichts.“ (Lehmann-Wermser, 2017, S. 78). Das gemeinsame analoge Musizieren mit Gruppen ist ein fixer und zentraler Bestandteil eines zeitgemäßen Musikunterrichts. Dabei bildet das gemeinsame Singen von Liedern mit Schülerinnen und Schülern wohl den größten Anteil des Live-Musizierens.

Die menschliche Stimme steht allen Schülerinnen und Schülern als vielfältig einsetzbares Musikinstrument jederzeit zur Verfügung und kann rasch für verschiedene gemeinsame musikalische Aktionsformen eingesetzt werden. Die Verbindung des Singens mit allgemeinen Bildungsinhalten ist eine zusätzliche Dimension, die in der Musikpädagogik diskutiert wird.

Zum einen versteht man das Singen als eine der ursprünglichsten und natürlichsten Ausdrucksformen des Menschen, das Singen als Möglichkeit des Sich-Selbst-Findens und Sich-Kennenlernens, des gemeinsamen Musizierens mit anderen (eingeschlossen die Vielfalt sich hierbei vollziehender gruppendynamischer Prozesse), letztlich also das *SINGEN* als ein grundsätzliches menschliches Ausdrucks- und Kommunikationsmittel.

Andere Überlegungen gehen von dem Singen als Teil der Gesamtmusiklehre und einem Bildungsanspruch aus. Hierbei geht es um GESANG, also primär um die Entwicklung gesanglicher und gestaltender Fähigkeiten und Fertigkeiten und um vielseitige ästhetische Auseinandersetzungen aus einem fachspezifischen bildungsorientierten Blickwinkel heraus. (Jank, 2005, S. 12)

Dabei stehen auch „die Frage nach der Gewichtung des vokalen Anteils innerhalb des Musikunterrichts insgesamt und eine Instrumentalisierung des Singens zu erzieherischen, ideologischen oder sonstigen außermusikalischen (z. B. salutogenetischen) Zwecken häufig im Konflikt zueinander“ (Dyllick, 2018, S. 301). Diesen grundsätzlichen Überlegungen müssen sich Lehrende für die Gestaltung ihres Musikunterrichts stellen. Dabei geht es weniger um ein Ausschlussprinzip als vielmehr um ein Bewusstsein für die Funktion des Singens in den didaktischen Vorbereitungen. Bei einer Überbetonung von bildungsorientierten Inhalten besteht die Gefahr, dass das eigentliche Musizieren als natürliche menschliche Ausdrucksform zu kurz kommt. Umgekehrt hat eine ausschließliche Konzentration auf die Musizierpraxis eine Vernachlässigung der Vermittlung von kulturgeschichtlichen Zusammenhängen zur Folge. Eine strikt getrennte Darbietung der inhaltlichen Funktionen führt zu einem Angebot verschiedener musikalischer Inhalte, die von Schülerinnen und Schülern isoliert und ohne Zusammenhang wahrgenommen werden – ein Kritikpunkt, der schon von Lehmann-Wermser formuliert wurde: „In den derzeitigen Modellen bleibt Singen merkwürdig unverbunden neben anderen Inhalten stehen.“ (Lehmann-Wermser, 2017, S. 90). Für einen zeitgemäßen Musikunterricht scheint es sinnvoll, dass beide Ebenen in den Unterrichtssequenzen miteinander verwoben zum Einsatz kommen, sodass sich musikpraktische und -theoretische Inhalte verknüpfen und Bezüge hergestellt werden können.

Durch den Einsatz einer instrumentalen Liedbegleitung und die Art ihrer Ausführung können drei grundsätzliche Formen des angeleiteten Singens im Musikunterricht unterschieden werden: das unbegleitete, das vom Lehrenden instrumental begleitete und schließlich das von den Schülerinnen und Schülern instrumental begleitete Singen. In der schulalltäglichen Realität wechseln diese Formen häufig ab, fließen ineinander über und werden von den Lehrenden an die gegebenen situativen Bedingungen angepasst.

Das Prinzip des Vor- und Nachsingens bestimmt zunächst das Erlernen von Liedern beim unbegleiteten Singen in der Klasse. Diese Methode entspricht im Wesentlichen dem traditionellen Call & Response-Schema. Die Lieder sind in der Regel kurz und können ohne die Zuhilfenahme von Notenmaterialien erlernt werden. Nach der Einstudierungsphase werden die Lieder ohne instrumentale Begleitung gesungen. Die Lehrperson singt dabei unterstützend mit oder lässt die Gruppe alleine singen. Gelegentlich werden mit-

hilfe von Dirigierbewegungen Metrum bzw. die musikalische Gestalt beim gemeinsamen Singen angedeutet.

Bei der zweiten Form begleitet die Lehrperson das Singen mit der Gruppe auf einem Instrument, meist mit Gitarre oder Klavier, womit diese Instrumentalbegleitung eine zentrale Bedeutung für den Musikunterricht einnimmt. Die Lehrperson kann zusätzlich zur instrumentalen Liedbegleitung auch selbst mitsingen. Diese spezielle Form verbindet die Aufgaben der Anleitung mit den Aufgaben des gemeinsamen Musizierens. So verschmilzt die Rolle des Dirigenten bzw. der Dirigentin mit der des Musikers bzw. der Musikerin.

Die letzte Variante des Klassensingens ist das von Schülerinnen und Schülern selbst instrumental begleitete Singen. Die Aufgaben der instrumentalen Begleitung und des Singens werden häufig auf Gruppen aufgeteilt. So können z. B. mehrere Schülerinnen und Schüler die Liedbegleitung gemeinsam am Klavier realisieren, sodass eine Schülerin oder ein Schüler den Bass übernimmt und die anderen das Spiel der Akkorde. Das Ziel ist es, dass die Schülerinnen und Schüler sich selbst mit einfachen Begleitmodellen beim Singen unterstützen.

Das Musizieren mit Gruppen ist zentraler Bestandteil eines zeitgemäßen Musikunterrichts. Dabei stellt das gemeinsame Singen von Liedern mit Schülerinnen und Schülern wohl den größten Anteil des Live-Musizierens dar. Zusätzlich existieren auch technische Möglichkeiten einer Liedbegleitung, wie beispielsweise die Verwendung von Playbacks bzw. Halbplaybacks. Die vorproduzierten Begleitpatterns unterstützen die Schülerinnen und Schüler beim Singen. Auch wenn mit den heutigen digitalen Endgeräten Tempo und Tonhöhen angepasst werden können, geht die Qualität des spontanen musikalischen Reagierens dabei verloren.

Eine Besonderheit stellen *digitale Begleitformen* im Sinne eines *digitalen Musizierens* dar (vgl. Steiner, 2016). Dabei werden die Begleitpatterns in Echtzeit mithilfe von verschiedenen Loop-Programmen erstellt und dann für das gemeinsame Musizieren verwendet. Während des Musizierens können die Begleitmodelle in Echtzeit angepasst werden und lassen ein spontanes musikalisches Reagieren zu. Der Gebrauch von digitalen Endgeräten als Begleitinstrumente im Musikunterricht steht erst am Beginn seiner Entwicklung, offeriert aber viele neue Möglichkeiten für das gemeinsame Klassensingen bzw. -musizieren.

6 Fazit

Das SBS als eine eigenständige künstlerische Praxis verbindet instrumentale, vokale und (text-)inhaltliche Gestaltungsformen zu einer Einheit und eröffnet den Performerinnen und Performern neue Ausdrucksmöglichkeiten. Die Schnittmenge aus den verschiedenen Ausdrucksdimensionen bildet eine neue und unverwechselbare ästhetische Qualität des SBS.

Diese Fokussierung führt zur Feststellung, dass traditionelle instrumentale Kategorisierungen nicht mehr gültig sind. Nicht eine einzelne instrumentale Spielweise steht im Mittelpunkt, sondern jene, die – mit Gesang und einem beliebigen Begleitinstrument – zwei Instrumente bzw. musikalische Praxen miteinander verbindet. Die Spezialisierung des SBS besteht vielmehr in der Verknüpfung unterschiedlicher musikalischer Kompetenzen zu einer eigenständigen künstlerischen Praxis. Dies drückt sich auch in der Bezeichnung SBS aus, die eine spezielle künstlerische Tätigkeit beschreibt.

In dieser Verknüpfung der vielfältigen Aufgaben und Dimensionen des SBS gibt es viele Parallelen zu den Anforderungen an Musikpädagoginnen und -pädagogen. Es steht außer Frage, dass das SBS an sich eine notwendige Fertigkeit für Musikerzieherinnen und Musikerzieher darstellt. Eine explizitere Ausbildung der angehenden Musiklehrenden wäre ein tauglicher Beitrag, das breite Spektrum an im schulischen Alltag geforderter Fertigkeiten besser abzudecken.

Gegenwärtig ist das SBS in der universitären Ausbildung kein eigenständiges Fach, findet sich jedoch in einigen Fächern wie Klavierpraktikum (schulpraktisches Klavierspiel), Gitarrenpraxis etc. oftmals als ein fester Bestandteil in der Vermittlung (neben vielen weiteren Inhalten). In diesen Lehrveranstaltungen steht – wie schon aus der Titulierung (z. B. *Klavierpraktikum*) hervor geht – traditionell das Instrument im Zentrum. Eine Verbindung von Stimme *und* instrumentaler Begleitung als eigenständige Disziplin könnte die Entwicklung einer authentischen Musizierpraxis von Studierenden fördern und einer ausschließlichen Imitation von bestehenden Spieltraditionen entgegenwirken. Ebenfalls ließe sich damit die musikalisch-künstlerische Fokussierung ausgehend vom instrumentalen Hauptfach bzw. Gesang im Studium hin zu weiteren Spielweisen und -praxen erweitern. Gerade die offene Haltung zu einer großen Bandbreite an musikalischen Ausdrucksformen bildet die Basis für einen zeitgemäßen und spannenden Musikunterricht, der Räume zur Initiierung und Anleitung von künstlerisch-pädagogischen Prozessen öffnet.

Literatur

- Aldredge, M. (2016). Singer-songwriters and open mics. In K. Williams & J. A. Williams (Hrsg.), *Singer-Songwriter* (S. 278–290). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.4324/9781315609140>
- Burns, L. et al. (2016). Sampling and storytelling: Kanye West's vocal and sonic narratives. In K. Williams & J. A. Williams (Hrsg.), *Singer-Songwriter* (S. 159–170). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CCO9781316569207.015>
- Dyllick, N. (2018). Singen in der Schule. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 299–302). Münster: Waxmann.
- Jank, B. (2005). Singen im Musikunterricht – Ein ewig altes und neues Thema. *mip Journal*, 12, 6–11.
- Lehmann-Wermser, A. (2017). Singen im Unterricht zeitenübergreifend. In Ders. & A. Niesen (Hrsg.), *Aspekte des Singens – Ein Studienbuch* (S. 78–92). Augsburg: Wißner.
- Lehmann-Wermser, A. & Niessen, A. (2004). Die Gegenüberstellung von Theorie und Praxis als irreführende Perspektive in der (Musik-)Pädagogik. In H. Kaiser (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien* (S. 131–162). Essen: Die Blaue Eule.
- Michels, U. & Vogel, G. (2019). *dtv-Atlas Musik*. München: DTV.
- Pfleiderer, M. et al. (2014). *Methoden zur Analyse der vokalen Gestaltung populärer Musik*. Verfügbar unter: <http://www.gfpm-samples.de/Samples12/haehnele-tal.pdf> [18.04.2020].
- Shumay, D. R. (2016). The emergence of the singer-songwriter. In K. Williams & J. A. Williams (Hrsg.), *Singer-Songwriter* (S. 11–20). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CCO9781316569207.002>
- Small, C. (1998). *Musicking – The Meanings Of Performing And Listening*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Steiner, J. (2012). *Klavierpraxis im Musikunterricht. Analysen zum Musizieren in Schulklassen*. Dissertation. Augsburg: Wißner.
- Steiner, J. (2016). Ideen für das digitale Klassenmusizieren. Zwei Unterrichtsmodelle für das gemeinsame Musizieren mit Schülerinnen und Schülern. In Ders. (Hrsg.), *Digital MUSICIANship* (S. 41–52). Innsbruck: Helbling.
- Wallbaum, C. & Rolle, C. (2018). Konstellationen von Praktiken in der Praxis des Musikunterrichts – Eine preistheoretische Annäherung. In F. Heß et al. (Hrsg.), *Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musik-pädagogischer Perspektive. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*. Wissenschaftliche Musikpädagogik Bd. 8 (S. 75–97). Berlin: LIT Verlag.
- Wicke, P. et al. (Hrsg.) (2007). *Handbuch der populären Musik*. Mainz: Schott.

Williams, K. & Williams, J. A. (2016). Introduction. In Dies. (Hrsg.), *Singer-Song-writer* (S. 1–7). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CCO9781316569207.001>

Songbeispiele

John, E. & Taupin, B. (1993). Your Song. In k.A. *Elton John – The Elton John Keyboard Book – Authentic Transcriptions* (S. 155–159). Milwaukee: Hal Leonard.

McCartney, P. & Lennon, J. (1993). Blackbird. In k.A. *The Beatles – Complete Scores* (S. 122–125). Milwaukee: Hal Leonard.

Sting (1985). If You Love Somebody Set Them Free. In *The Dream Of the Blue Turtles* – A&M Records.

Auditive Zugänge zur (Jazz-)Improvisation

Vorwort

Kaum ein Bereich des musikalischen Lernens scheint methodisch-didaktisch derart vage und klischeebehaftet zu sein, wie die (jazzbezogene) Improvisation am Klavier. Einerseits wird diese Fähigkeit oftmals mit dem Abspulen von Standard-Tonleitern gleichgesetzt, während sie andererseits als das ausschließliche Resultat einer Eingebung oder als angeborene Gabe gesehen wird. Auch Motivation spielt eine zentrale Rolle, da Lernende, die sich von der Improvisationskunst angezogen fühlen, ein entsprechendes Durchhaltevermögen entwickeln. Auf der anderen Seite wird der Improvisation vielfach mit großer Unsicherheit, ja geradezu panischer Angst begegnet, was wiederum jeglicher Aneignung entgegensteht. Auch wenn Jazz (bzw. improvisierte Musik) mittlerweile als ebenbürtige Gattung im Kreis der *ernsten Musik* etabliert bzw. respektiert ist, sind nach wie vor Zuschreibungen (von nicht improvisierenden Musikerinnen und Musikern) wie *beliebig* oder *simpel* anzutreffen.

In diesem Beitrag werden Bedingungen sowie praktisch-methodische Zugänge zur Aneignung improvisatorischer Kompetenzen im Kontext von allgemeinen klaviermethodischen Gegebenheiten sowie berufsfeldnotwendigen Zielsetzungen in der Schulmusikausbildung dargestellt. Neben der Auseinandersetzung mit der einschlägigen Fachliteratur gründen diese Überlegungen wesentlich auf persönlichen Unterrichtserfahrungen und Erkenntnissen, auch aus dem vielfältigen (künstlerischen) Austausch mit Kolleginnen und Kollegen.

1 Prinzipielle Überlegungen zur Persönlichkeitsentwicklung

Es besteht kein Zweifel daran, dass Interpretinnen und Interpreten ihre Persönlichkeit beim Improvisieren in besonderer Weise preisgeben haben.

Das Verhältnis zu sich selbst

Mangels vorgefertigter Strukturen ist man beim Improvisieren auf vorhandene musikalische Ausdruckspotentiale angewiesen, wobei die Implementierung neu gewonnener Möglichkeiten oftmals mit dem persönlichen Exponieren des

Musikers bzw. der Musikerin einhergeht. Hierbei treten schülerseitig vielfach Unsicherheiten, spieltechnische Blockaden sowie daraus resultierende persönlich-emotionale Beklemmungen auf, sodass Improvisation als Spiel- und Ausdrucksform vielfach nicht mehr als erstrebenswertes bzw. erreichbares Ziel gesehen wird.

To say something

Dieser im Jazzjargon öfters benutzte Begriff beschreibt den inneren Drang zu Kreativität und Kommunikation innerhalb einer sozialen Struktur. Grundsätzlich kann Improvisation – gerade in Interaktion mit anderen Musiker*innen – als Aktion und Reaktion betrachtet werden. Improvisation bedeutet hier, dass eine musikalische Struktur durch das aufeinander bezogene musikalische Agieren der Musiker unmittelbar im Hier und Jetzt entsteht. Dieser Vorgang im Ensemble kann dabei als Spiegel der Verhältnisse der Musiker*innen zueinander betrachtet werden und setzt grundsätzlich eine besondere Reflexions- und Kommunikationskompetenz aller Beteiligten voraus.

Einer solistischen Improvisation (z. B. bei der Entwicklung einer horizontalen *single note line*) liegt ebenfalls das Prinzip Aktion und Reaktion zugrunde. Die Einführung eines Motivs und dessen Erweiterung zu einer Phrase erfolgt dabei nach den Prinzipien Wiederholung und Veränderung. Anstelle einer Sequenzierung ist auch die Aneinanderreihung unterschiedlicher Motive möglich, wobei das improvisatorisch-musikalische Agieren wiederum durch permanentes Bewerten und Antizipieren gekennzeichnet ist.

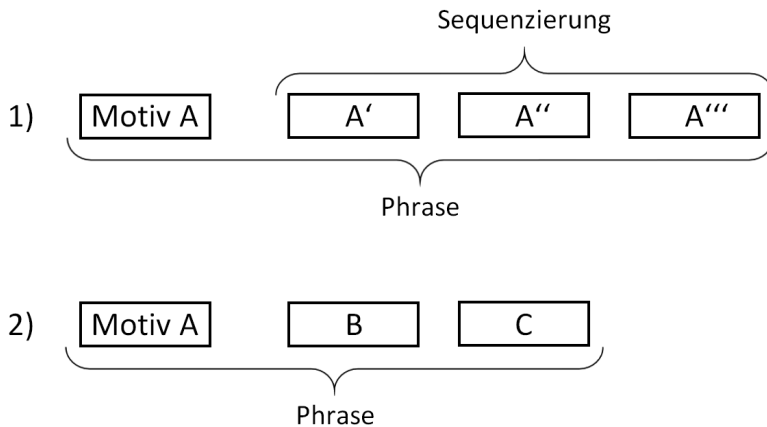


Abbildung 1: Beispiele zu Phrasenbildung und Sequenzierung

Der lange Atem

Improvisation basiert auf der spontanen Kombination automatisierter musikalischer Bausteine (Struktur, Phrasierung). Um diese ähnlich den Vokabeln einer Sprache jederzeit abrufen zu können, ist – wie beim Sport – konsequentes, jahrelanges Üben erforderlich. Da Erfolge bzw. Fortschritte innerhalb kurzer Zeitspannen nur sehr schwer zu erreichen sind, bedarf es einer entsprechenden Einstellung zum Üben, auch um Frustrationen zu vermeiden. Die Gefahr, in eine negative Einstellung zu verfallen ist v.a. bei musikalisch gut vorgebildeten Studierenden gegeben, da die jeweiligen auf den vorhergehenden musikalischen Erfahrungen beruhenden Erwartungshaltungen oft nicht im erwarteten Ausmaß erfüllt werden können. Mit dem Perspektivenwechsel vom Endergebnis auf den improvisatorischen Lernprozess ist ein schülerseitig empfundenes Zurückgehen auf einfachere Levels verbunden, das mittels Selbstvertrauen sowie der Anleitung und Unterstützung durch qualifizierte Lehrpersonen wiederum positiv besetzt werden kann.

2 Grundlagen der Improvisation

Meiner Erfahrung nach ist Improvisation das spontane Kombinieren und Fortentwickeln automatisierter musikalischer Bausteine. Auf meine langjährige Karriere als Jazzmusiker zurückblickend, stelle ich fest, dass ich bisher ausschließlich musikalische Elemente bzw. Strukturen verwendet habe, die vorab im Rahmen lang andauernder Übungsprozesse entwickelt bzw. gelernt wurden. Unter Üben verstehe ich in diesem Zusammenhang die bewusste Aneignung musikalischer Strukturen (Tonkombinationen, Phrasierungen) am Instrument sowie das über den engeren Übebegriff hinausgehende bewusste und unbewusste Hören von Musik. Daraus lassen sich zusammenfassend folgende Übekomponenten ableiten:

- Automation musikalischer Strukturen (Skalen, Motive, Licks, Rhythmen etc.)
- Kombination und Fortentwicklung dieser musikalischen Strukturen
- Permanente (auditive) Bewertung und Reflexion

In Abbildung 2 werden auditiv-mentale bzw. zyklische Prozesse bei improvisatorischen Spielvorgängen schematisch dargestellt:

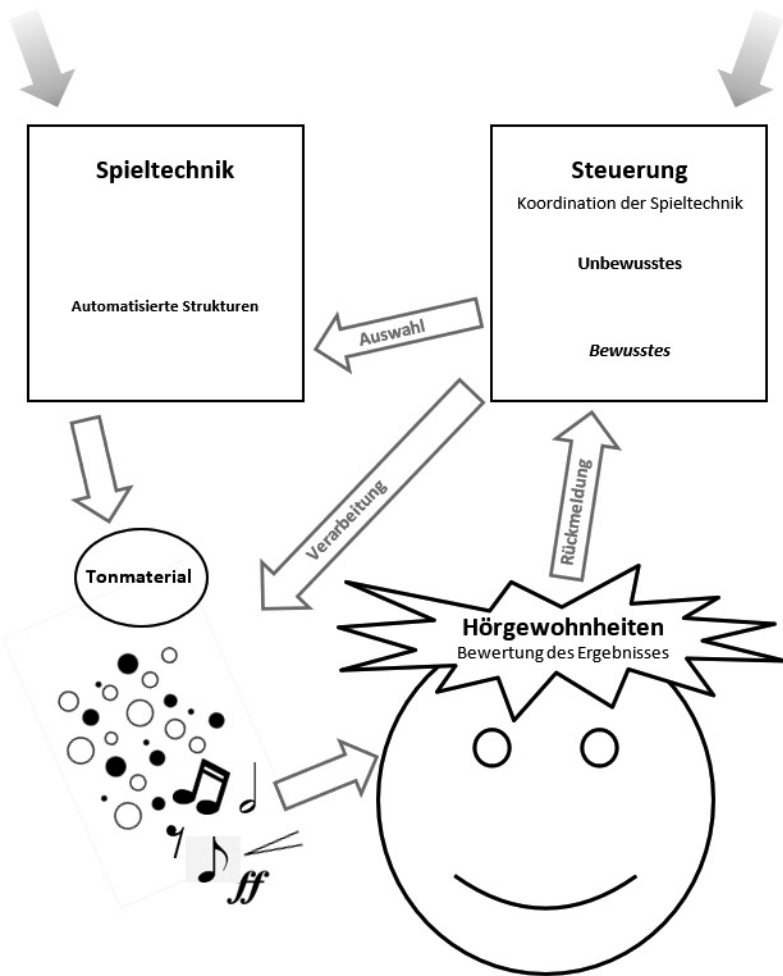


Abbildung 2: Improvisationskreislauf: Kompetenzerweiterung durch Automatisierung der lernfeldspezifischen Übungen

Die Aneignung von Improvisationskompetenzen setzt sich im Wesentlichen aus drei in Wechselwirkung zueinander stehenden (Lern-)Bereichen zusammen:

Spieltechnik – automatisierte Strukturen

- Horizontale Gestaltung: Heptatonik, Hexatonik, Pentatonik, Chromatik...
- Vertikale Gestaltung: Intervalle, Akkorde...
- Rhythmik
- Phrasierung

Grundsätzlich ist dieser Bereich aufgrund seiner klaren Strukturiertheit gut fassbar und entspricht weitgehend traditionellen instrumentalen Lernzugängen, wobei die Wichtigkeit der durchgängigen Implementierung von Phrasierungsaspekten hervorzuheben ist. Erfahrungsgemäß ist dies jener Bereich, der am einfachsten zu bewältigen ist, was sich auch in der umfangreich zur Verfügung stehenden Unterrichtsliteratur widerspiegelt.

Steuerung – Koordination der Spieltechnik

- Theorie (Struktur)
- Motivbildung und Sequenzierung
- Rhythmische Gestaltung
- Erfüllen oder Konterkarieren musikalischer Erwartungshaltungen

Für Jazzmusikerinnen und Jazzmusiker steht *Hören* im Zentrum musikalischer Lern- und Aneignungsprozesse. Anders als in der traditionellen musikalischen Ausbildung ist die individuelle Lernbiografie hier wesentlich von den jeweiligen auditiven Erfahrungen bestimmt. Dementsprechend müssen bewusstes Zuhören sowie auditive Analyse und Reflexion anhand der oben angeführten Lernfelder in besonderer Weise grundgelegt und entwickelt werden.

Hörgewohnheiten

Über die vorhin beschriebenen auditiven Prozesse hinaus gibt es weitere (jazzbezogene) Aspekte des Hörens, die bei der Aufrechterhaltung bzw. Fortführung improvisierter Spielvorgänge zu beachten sind. Insbesondere sind folgende Parameter entsprechend einzubeziehen:

- Spannungsbogen
- Stil
- Reaktion der Umgebung
- Reaktion anderer Ensemblemitglieder

Die dafür erforderliche Spontaneität bzw. Intuition gründen auch auf der laufenden (auditiven) Auseinandersetzung mit musikalischen Vorbildern bzw. beispielgebenden Aufnahmen.

3 Zugänge zur Improvisation

Nachfolgend, der methodische Verlauf der Aneignung entlang der vorhin beschriebenen Lernsegmente sowie der allgemein üblichen Musizier- und Übep Praxis im Bereich des (improvisierten) Jazz, einschließlich praktischer Aneignungsstrategien:

- Hören (Transkription)
- Imitation
- Analyse und Verständnis
- Extraktion von musikalischen Ideen
- Automatisierung

Dieses (bei Jazzmusikerinnen und Jazzmusikern lebenslange) auditiv dominierte musikalische Nachempfinden künstlerischer Vorbilder bedingt, dass musikalisches Lernen teilw. vom Primat der *Musik* über die *Theorie* gekennzeichnet ist. Angesichts heterogener Voraussetzungen und Begabungen wird so die Entwicklung einer persönlichen *musikalischen Sprache* entlang individueller musikalischer bzw. spieltechnischer Fertigkeiten und Potentiale ermöglicht.

• Hören

Die fundamentale Bedeutung des Hörens kann gerade gegenüber Studierenden nicht genug hervorgehoben werden. In der Musizier- und Übep Praxis gibt es vielfältige entsprechende Anwendungs- bzw. Aneignungsmöglichkeiten:

Bereich	Fokus	Mögliche Aufgabenbereiche
Ensemble	ganzheitlich	Puls imitieren, Dynamikverläufe erkennen, Funktionen der Instrumente erkennen, formale Gliederung
Instrument (Klavier)	instrumental	Phrasierung, Rhythmik, Dynamikverlauf; <i>was macht das Instrument genau</i>
struktur-harmonisch	Stufen/Modi	Stufen mitsingen, Modi singen
struktur-melodisch	Soli	Einzelne Phrasen eines Solos nachsingen und anschließend nachspielen
Transkription	Struktur, Notation	z. B.: Soli, ein Instrument, ganzes Ensemble transkribieren

Abbildung 3: Auditive Anwendungs- bzw. Aneignungsmöglichkeiten

- Imitation

Imitation ist die Urform des Lernens (Kinder lernen überwiegend und sehr erfolgreich durch Imitation). Dieses spontane Nachahmen im Rahmen der jeweiligen musikalisch-technischen Möglichkeiten findet auch im Bereich der improvisierten Musik (Jazz) statt. Dabei liegt der Fokus (auch im Sinne methodischer Zielsetzungen) grundsätzlich nicht auf der detaillierten Analyse musikalisch-struktureller oder spieltechnischer Teilaspekte, sondern vielmehr auf dem ganzheitlichen auditiven Erfassen des musikalischen Verlaufs einschließlich musikalischer Eigenschaften, wie Phrasierung oder Groove.

Dies beruht historisch betrachtet auch darauf, dass Jazz und Rock in den frühen Anfängen nicht-akademisch auf den Straßen und in den Clubs stattgefunden haben. Dabei wurde Musik grundsätzlich auditiv bzw. imitierend gelernt und folglich – wenn überhaupt – nur rudimentär schriftlich festgehalten bzw. notiert, wie angesichts der musikalischen Werdegänge zahlreicher Jazzmusiker*innen gut nachvollzogen werden kann. Darin liegt wohl auch die bis heute anhaltende Faszination für improvisierte Musik im Bereich von Jazz und Rock, wobei Musizieren sozusagen auf der Bühne zu erlernen, heute aufgrund der im Vergleich zu den Frühzeiten des Jazz marginalisierten Auftrittsmöglichkeiten nicht mehr möglich ist. Doch auch wenn sich die Ausbildung mittlerweile akademisiert hat, bleibt Imitation trotz geänderter Rahmenbedingungen in mehrfacher Hinsicht ein wesentlicher Faktor in der Vermittlung und Aneignung von improvisatorischen Kompetenzen. Hierzu sind zwei praktische Aneignungsbereiche wesentlich:

Audition:

Einen kleinen musikalischen Abschnitt (Motiv) möglichst originalgetreu nachsingen und begleitet vom Original (Tonspur) nachspielen.

Transkription:

Einen kleinen musikalischen Abschnitt (Motiv, Teil oder ganzes Werk) auditiv transkribieren bzw. notieren und wiederum begleitet vom Original (Tonspur) möglichst originalgetreu nachspielen.

Dabei ist es ratsam, das eigene Spiel (einschließlich Begleitung der Originalversion) aufzunehmen. Dies ermöglicht ein objektives bzw. genaues Feedback zur Optimierung nachfolgender Übe- bzw. Lernschritte. Ebenfalls können Computerprogramme zur Verlangsamung bzw. Transposition überaus hilfreich und unterstützend sein.

- Analyse und Verständnis

Das auditive Erarbeiten bzw. Transkribieren erfolgt mittels genauer Analyse der musikalischen Strukturen hinsichtlich Harmonik, Phrasierung, Motivik u. ä. Dabei wird neben einer allgemeinen stilistischen Einordnung insbesondere eine spezifische Analyse der individuellen Spielweise der jeweiligen Künstlerinnen und Künstler (...*der Künstlerin bzw. dem Künstler auf die Schliche kommen*) vorgenommen und gleichzeitig schülerseitig (teilw. vorauszusetzendes) theoretisches Wissen erweitert und vertieft.

- Extraktion von musikalischen Ideen

Der methodisch entscheidende Schritt besteht nun darin, aus diesen neu angeeigneten musikalischen Strukturen kleine, dem technischen und musikalischen Stand der*des Lernenden angepasste Übungen abzuleiten, die adäquate harmonische, rhythmische, phrasierungstechnische oder strukturelle Lernziele auf sich vereinen.

Eine weitere methodisch wertvolle Zielsetzung besteht darin, die musikalische Vorlage stilistisch umfassend nachzuvollziehen und entsprechend in anderen Stücken zu rekonstruieren. Voraussetzung dafür ist das imitatorische Lernen in besonderer Wechselwirkung von unreflektiertem Nachempfinden und bewusster (auditiv-)struktureller Analyse. Auch wenn zu allen Stücken bzw. Interpretinnen und Interpreten mittlerweile detaillierte Analysen und Beschreibungen verfügbar sind, ist der selbständigen bzw. schülerseitigen Erarbeitung aus methodisch-didaktischer Sicht grundsätzlich der Vorzug zu geben, speziell hinsichtlich der Entwicklung eines im Genre geschulten Gehörs.

- Automatisierung – Learn it and forget it

Professionellen improvisatorischen Kompetenzen, allenfalls im Bereich des Jazz, liegt gewissermaßen die Schaffung eines musikalischen Wortschatzes zugrunde, aus dem im Spielprozess Töne, Motive (*Vokabeln*) oder ganze Strukturen (*Sätze*) spontan abgerufen und in der Folge kreativ kombiniert werden können. Dazu ist ein gewisser Prozess der Automatisierung erforderlich, der nur mit Übung, Konsequenz und Ausdauer erreicht werden kann. Insbesondere besteht die Herausforderung darin, die musikalischen *Vokabeln* nicht nur einzeln abzurufen, sondern sie – bewusst oder unbewusst – neu zu kombinieren. Aus all diesen musikalischen *Vokabeln* und *Schnipseln* kann sich im Verlauf des Lern- und Entwicklungsprozesses allmählich eine individuelle musikalische Sprache bzw. ein persönlicher Stil herausbilden.

Im Folgenden sollen anhand zweier Songbeispiele (Ausschnitte) wesentliche Aspekte der Vermittlung und Aneignung improvisatorischer Kompetenzen praktisch veranschaulicht werden.

4 Praktische Umsetzung am Beispiel *Call me the Breeze* (John Mayer)¹

Das Gitarrensolo von John Mayer steht hier stellvertretend für das Genre *Blues*. Es ist aufgrund des sehr klaren und strukturierten Stils gewählt und soll einige grundlegende Prinzipien der Improvisation vermitteln. Auch um die Universalität von Improvisationsstrukturen zu betonen, wurde bewusst ein Gitarrensolo gewählt. Der hier verwendete Ausschnitt umfasst den Anfang der Soloimprovisation (01:22–01:32).

Hören – Nachsingen

Nachsingen der Passage. Hierbei kann es hilfreich sein, mit Hilfe eines Computerprogramms den Ausschnitt zu verlangsamen sowie die *Loop*-Funktion zu verwenden.



Notensbeispiel 1: Soloimprovisation Gitarre, Takt 1–4

Die auditive Analyse macht deutlich, dass sehr viele Töne mittels Glissandi verbunden oder angespielt werden (*Bendings*). Diese lassen sich vokal gut nachahmen.



Notensbeispiel 2: Soloimprovisation Gitarre, Takt 1–4, mit Bendings

Historisch gesehen sind diese *unsauberen* Töne Teil einer grundlegenden Musizierweise des frühen Blues. Das Ideal dabei war, mit seinem Instrument die menschliche Stimme zu imitieren, also gewissermaßen *durch sein Instrument zu sprechen*.

- Imitieren

Die Umsetzung auf dem Klavier offenbart dessen Unzulänglichkeiten in der Jazzphrasierung: Man kann Glissandi oder Bendings nur ungefähr ausführen, da stufenlose Übergänge zwischen Tönen nicht möglich sind. Andererseits ist dies auch ein gutes Beispiel dafür, dass das Erlernen von Jazz auch immer damit verbunden ist, das Gehörte auf dem eigenen Instrument möglichst unmit-

¹ John Mayer: *Paradise Valley*. (Columbia 88883 75648 2, Veröffentlichung 15.08.2013) ist eine Coverversion eines Titels von J.J. Cale aus dem Jahre 1972.

telbar zu realisieren. Glissandi und Bendings können am Klavier etwa durch Vorschläge oder Vorhalte angedeutet werden. Hier einige Beispiele:



Notensbeispiel 3: Umsetzung von Bendings am Klavier

Die Wirkung des Vorhalts ist stärker, wenn die Dissonanz auf der Zählzeit liegt. Entscheidend sind die intuitive Annäherung an das Original sowie subjektive Vorlieben. Eine Umsetzung dieser Passage auf dem Klavier könnte etwa folgendermaßen aussehen:



Notensbeispiel 4: Soloimprovisation Gitarre, Takt 1–4, Umsetzung am Klavier

- Transkription – Bestimmen der Akkordprogression

Die imitierte Passage soll notiert werden. Zur Bestimmung der Akkordprogression werden Grundton, Terz und Septime der Akkorde nachgesungen, wobei sich zeigt, dass die ganze Passage nur auf dem Akkord Gb7 basiert:



Notensbeispiel 5: Soloimprovisation Gitarre, Takt 1–4, mit Akkord

Zur Veranschaulichung werden nun beispielhaft zwei auf dem vorliegenden Ausschnitt basierende *Aneignungsfelder* bzw. daraus abgeleitete Übungen genauer beschrieben:

- Analyse und Extraktion von *Aneignungsfeld 1*

Die melodische Analyse, bezogen auf den Grundakkord ergibt:



Notensbeispiel 6: Soloimprovisation Gitarre, Takt 1–4, melodische Skalenanalyse

Es fällt auf, dass vor allem die Terz mit Bendings angespielt wird, meistens halbtönig von unten. Die vermehrte Verwendung von kleiner und großer Terz ist ein charakteristisches Stilmittel des Blues. Die kleine Terz in einem Dur-Akkord wird auch als *Blue Note* bezeichnet und wird oft verwendet, um einer musikalischen Passage einen *Bluessound* zu verleihen.

- Übungen zu *Aneignungsfeld 1*

Gegeben ist eine einfache Akkordprogression. Die Terz des Akkordes wird mit einer Blue Note von unten ($b3-3$) und zum obigen Beispiel T4 von oben angespielt (4-3):

Notenspiel 7: Aneignungsfeld 1, Übung, Blue Notes

Variante mit Vorschlägen (statt Vorhalten) und rhythmischer Variation:

Notenspiel 8: Aneignungsfeld 1, Übung, Vorschläge und rhythmische Variation

Die Blue Notes können mit jedem Akkordton kombiniert werden und müssen sich nicht auf die große Terz auflösen:



Notenbeispiel 9: Aneignungsfeld 1, Übung, Blue Notes Varianten

Die so gestalteten Übungen sollen nun auf alle Akkorde übertragen werden. Hierzu bietet sich die einen Halbton höherstehende Progression F# E F# F# B A B C# an. Damit hat man die Blue Notes in 10 verschiedenen Dur-Akkorden umgesetzt. Derart lassen sich zahllose Übungen entwickeln, die überdies in alle Tonarten transponiert werden können.

Eine derart exzessive Verwendung von Blue Notes in einem Stück ist musikalisch nicht sinnvoll. Hier geht es jedoch darum, automatisiertes musikalisches Vokabular (*skills*) um eben dieses musikalische Detail zu erweitern. Daher sei hier an das Sprichwort *Learn it and forget it* erinnert.

- Analyse und Extraktion von *Aneignungsfeld 2*

Der Fokus richtet sich nun weg von der harmonischen Struktur hin auf die konzeptionelle, horizontale Ebene. Bezugnehmend auf die vorige Phrase ergibt sich folgende Motivstruktur:



Notenbeispiel 10: Soloimprovisation, Motivanalyse

Das Grundproblem der Improvisation ist meist nicht der fehlende harmonisch-melodische Wortschatz, sondern die Frage: *Wie verwendet man diese Vokabeln?* Nur das Zusammenspiel von Spieltechnik, Steuerung und Hörge-wohnheiten (siehe Abb. 2) führt langfristig zu einem fruchtbaren Ergebnis.

- Übungen zu *Aneignungsfeld 2*:

Das Motivprinzip wird auf eine 4-taktige Form mit dem Grundakkord G7 angewandt. Um den Fokus ganz auf die Struktur zu legen wird als Tonmaterial für die Improvisation die Bluestonleiter gewählt, da diese keine aufzulösenden Töne enthält.



Notensbeispiel 11: Bluestonleiter in G

Nachfolgend 2 Übungsbeispiele für eine 4-taktige Improvisation nach dem Schema A B A C:



Notensbeispiel 12: Aneignungsfeld 2, Übung, 4-taktige Improvisation I



Notensbeispiel 13: Aneignungsfeld 2, Übung, 4-taktige Improvisation II

Die Motivstruktur kann auch auf die rhythmischen Ebene übertragen werden:



Notensbeispiel 14: Aneignungsfeld 2, Übung, rhythmische Übertragung

5 Praktische Umsetzung am Beispiel *Almost Like Being In Love* (Red Garland)²

Dieses zweite Songbeispiel steht exemplarisch für das Genre des *Hard Bop Klaviertrios*, wurde aufgrund des harmonisch, rhythmisch und phrasierungstechnisch sehr klaren Stils von Red Garland gewählt und ist für den Einstieg in die Jazzimprovisation gut geeignet. Der hier verwendete Ausschnitt umfasst den Anfang der Soloimprovisation (00:47–00:54).

- Hören – Nachsingen – Imitieren

Nachsingen und Nachspielen (mit Begleitung der Originalaufnahme) des Pick-ups (00:47–00:50). Wiederum kann es hilfreich sein, mit Hilfe eines Computerprogramms den Ausschnitt zu verlangsamen sowie die *Loop*-Funktion zu verwenden.

Nachsingen und Nachspielen der harmonisch schwierigeren Passage (00:50–00:54), wobei das Augenmerk zuerst auf Rhythmik und Phrasierung gelegt wird (mit Begleitung der Originalaufnahme).

- Transkription – Imitation

Das bereits imitatorisch Nachempfundene bzw. Gespielte soll notiert werden. Dabei ist der ternäre Grundpuls zu beachten, d.h. beinahe sämtliche Motive, Linien und Melodien sind *triolesch* gestaltet:



Notensbeispiel 15: Motiv klingend

Da diese Schreibweise vergleichsweise umständlich zu notieren und zu lesen ist, werden üblicherweise anstelle einer Viertel-Triole und einer Achtel-Triole zwei Achtel notiert. Die implizite ternäre Grundrhythmik ergibt sich aus der Stilangabe.



Notensbeispiel 16: Motiv notiert

2 Red Garland: *Almost Like Being In Love*. (Red Garlands Piano, 1957: Red Garland, piano; Paul Chambers, bass; Arthur Tylor, drums)

Nun wird die Grundtonart auditiv eruiert, indem der Schlussston *nach Gefühl* bestimmt bzw. gesungen wird. Anschließend wird die ganze Melodie notiert:



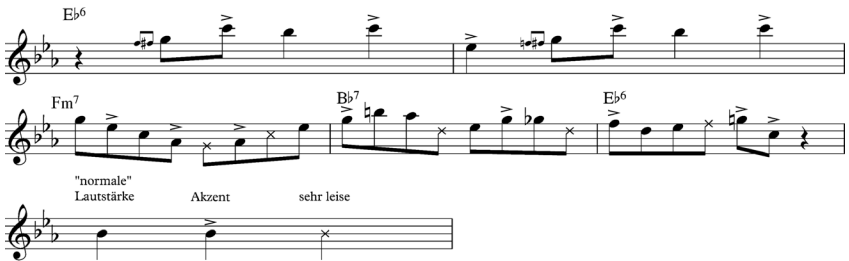
Notensbeispiel 17: Melodie (ganzer Ausschnitt)

Durch Nachsingen der Stufen und Bestimmung am Klavier werden die entsprechenden Akkorde benannt bzw. Akkordsymbole hinzugefügt.



Notensbeispiel 18: Melodie mit Akkordsymbolen

In weiterer Folge wird die Phrasierung exakt notiert (auch hier ist die Wiedergabe des Hörbeispiels in langsamer Geschwindigkeit sehr hilfreich):



Notensbeispiel 19: Melodie mit Akkordsymbolen einschließlich Phrasierung und Erläuterung

Mit Fokus auf die Phrasierung wird die ganze Passage, begleitet von der Originalaufnahme, in einem allenfalls reduzierten Tempo, jedenfalls möglichst exakt, ausgeführt. Mittels Aufnahme und Feed-Back wird unter allfälliger weiterer Reduktion des Tempos eine größtmögliche Genauigkeit der Ausführung angestrebt.

Zur Veranschaulichung werden wiederum beispielhaft zwei auf dem vorliegenden Ausschnitt basierende *Aneignungsfelder* bzw. daraus abgeleitete Übungen genauer beschrieben.

- Analyse und Extraktion von *Aneignungsfeld 1*

Als Ergebnis der Analyse wird der Rhythmus der *Solo Line* als Aneignungsfeld erkoren. Dabei ist vorab zu beachten, dass der Grundpuls hierbei individuell je nach Interpretin oder Interpret, aber auch innerhalb einer Performance stark variieren kann. Je nach Stil und Tempo von triolisch bis binär:



Notenspiel 20: Grundpuls Varianten

Die genaue Ausführung des Grundpulses innerhalb dieser beiden Varianten wird auditiv anhand entsprechender Aufnahmen (bezogen auf die jeweiligen Künstlerinnen und Künstler) eruiert. Eine diesbezüglich exakte Notation ist weder möglich noch sinnvoll. Red Garland verwendet in diesem Beispiel einen ausgeprägt triolischen Grundpuls und wäre im Notenspiel 20 daher eher dem linken Takt zuzuordnen. Im Unterschied zu anderen (besonders jüngeren) Interpretinnen und Interpreten variiert er diesen zudem wenig bis gar nicht. In dieser Übeanordnung wäre demnach der *Red-Garland-Grundpuls* durchgehend beizubehalten.

Die Phrase startet mit einem doppelten chromatischen Vorschlag auf die Terz und verwendet ansonsten ausschließlich Töne des zugrunde liegenden Vierklangs.



Notenspiel 21: Solo Line, Anfang, mit doppeltem chromatischem Vorschlag

- Übungen zu *Aneignungsfeld 1*

Daraus wird eine Übung gestaltet, in der diese Phrase mittels Transposition in allen zwölf Tonarten verinnerlicht bzw. automatisiert werden soll. Davor kann als methodischer Zwischenschritt eine kleine harmonische Progression ausgeführt werden:



Notenspiel 22: Aneignungsfeld 1, Übung, Harmonische Progression schematisch

Das Ergebnis in Noten:



Notenbeispiel 23: Aneignungsfeld 1, Übung, harmonische Progression notiert

Die Übung sollte mit Metronom oder Rhythmusloop, jedoch ohne Noten bzw. ausschließlich anhand der schematischen Darstellung (Nb. 22), also mit Akkordsymbolen ausgeführt werden. In weiterer Folge wird in der linken Hand eine Bassfigur, bestehend aus Grundton und Quint hinzugefügt:



Notenbeispiel 24: Aneignungsfeld 1, Übung, Phrase mit ergänzender Bassfigur

- Analyse und Extraktion von *Aneignungsfeld 2*

Red Garlands Solo Line ist aufgrund seiner anspruchsvollen horizontalen harmonischen Struktur nur bedingt für den Unterricht mit Studierenden geeignet. Daher wird der analytische Fokus nun auf die Phrasierung – als wesentlicher Aspekt der Jazzimprovisation – gelegt (im Jazzjargon auch „Bindungen“ und „Betonungen“). Exemplarisch betrachten wir dazu die Takte 3–6 der Soloimprovisation:



Notenbeispiel 25: Solo Line: Takt 3–6

Wir extrahieren daraus die Akzente der Linie:



Notenbeispiel 26: Solo Line: Takt 3–6, Akzente

Dabei fällt auf, dass die Akzente in der Solo Line vor allem auf die leichten Takteile (*Off Beats*) fallen und gelegentlich auf die schweren Takteile (*On Beats*) wechseln. Der Schluss der Phrase (*Ending*) ist ebenfalls betont. Damit sind bereits grundlegende Prinzipien der Phrasierung dieses Stils beschrieben. V.a. die *Off-Beat*-Phrasierung stellt Lernende anfangs vor große Probleme, da sie der gängigen klassischen Phrasierung diametral entgegensteht.

- Übungen zu *Aneignungsfeld 2*

Die Grundzüge der *Off-Beat*-Phrasierung samt Akzentwechsel werden nun auf eine einfache Übung übertragen. Als Skalengrundlage wird exemplarisch die Tonleiter E dorisch gewählt. (Dorisch wird im Jazz sehr oft für Moll7-Akkorde verwendet.)



Notenbeispiel 27: Aneignungsfeld 2, Übung, Anwendung der Phrasierung auf E dorisch

Die Übung soll so oft wiederholt werden, bis die Akzente sicher ausgeführt werden können. Eine Steigerung stellt das Hinzufügen einer einfachen Basslinie in der linken Hand dar, da nun die unterschiedlichen bzw. gegenläufigen Akzente der beiden Hände gleichzeitig bewältigt werden müssen.



Notenbeispiel 28: Aneignungsfeld 2, Übung, Kombination mit Basslinie

Zum Trainieren der rhythmischen Stabilität wird die Übung mit Metronom auf die Takteile 2 und 4 gespielt. Dies fördert das *Grundfeeling* des Swing mit der Betonung der leichten Takteile. Vielfach wird von Jazzmusiker*innen dazu der linke Fuß entsprechend bewegt (geklopft).

Em⁷ (dorisch)

Metronom

Notensbeispiel 29: Aneignungsfeld 2, Übung, mit Metronom

Nun wird die Phrase diatonisch in Skalenschritten nach oben versetzt bzw. sequenziert, auch um zusätzlich die Tonleiter E dorisch zu verinnerlichen.

1. Skalenton 2. Skalenton

3. Skalenton 4. Skalenton

Notensbeispiel 30: Aneignungsfeld 2, Übung, Sequenzierung der Phrase

Analog zu Nb. 29 können auch hier eine Basslinie in der linken Hand sowie ein Metronom ergänzt werden.

1. Skalenton 2. Skalenton

Metronom

3. Skalenton 4. Skalenton

Metronom

Notensbeispiel 31: Aneignungsfeld 2, Übung, Sequenzierung mit Basslinie und Metronom

Fortgeschrittene Studierende wenden die im Notenbeispiel 26 dargestellte Phrasierung in ihrer Gesamtheit an. Dabei ist die tonale Ausgestaltung der Linie vollkommen frei, wobei eine Eingrenzung (z. B. auf eine Skala) anfangs hilfreich wäre. Es empfiehlt sich, die Übung parallel mitzusingen um den ganzheitlichen Zugang zu fördern. Eine mögliche Variante in der C-Blues-Tonleiter wäre:



Notenbeispiel 32: Aneignungsfeld 2, Übung, Anwendung der Phrasierung auf die C-Blues-Skala

Wie vorher werden eine Basslinie sowie das Metronom hinzugefügt, um die Akzentverschiebung zwischen rechter und linker Hand zu üben.

Notenbeispiel 33: Aneignungsfeld 2, Übung, Anwendung auf eine freie Intervallkombination

Nochmals sei darauf verwiesen, dass in allen Übephasen besonderes Augenmerk auf die Phrasierung gelegt werden sollte, um stilistische und spieltechnische Kompetenzerweiterungen durchgängig im Verbund mit improvisatorisch gestaltenden bzw. musikalisch-performativen Aspekten zu ermöglichen.

Schlussbemerkung

Die Aneignung improvisatorischer Fertigkeiten ist in hohem Maße individuellen bzw. persönlichen Aspekten unterworfen. Die Möglichkeit, in jedem Moment spontane musikalische Entscheidungen treffen zu dürfen, ja treffen zu müssen, stellt Lehrende und Lernende vor besondere Herausforderungen. So beschränkt sich bei traditionell notierten Klavierstücken die musikalische Gestaltung, ausgehend von allgemein feststehenden stilistischen Normen, mehr oder weniger auf die technische Ausführung einer feststehenden Struktur mit wenigen dynamischen und agogischen Freiräumen. Demgegenüber erfordert

Improvisieren eine hinreichende Verinnerlichung und spieltechnische Automatisierung komplexer musikalischer Strukturen, um innerhalb stilistischer und harmonischer Vorgaben frei, spontan und v.a. selbstsicher musikalisch agieren zu können. Folglich kann man im Jazz und Rock – anders als in der traditionell notierten Klaviermusik – nicht von einer klaren Trennung zwischen komponierenden und interpretierenden Künstlerinnen und Künstlern sprechen.

Die hier angestellten Betrachtungen sind ein Versuch, die im klavierpraktischen bzw. schulbezogenen Umfeld ohnehin bereits miteinander korrespondierenden Lebenswelten des (*traditionell*) *notenbasierten* und *improvisierten* Klavierspiels aus der Sicht des Jazz methodisch weiter anzunähern. Gerade vor dem Hintergrund heutiger schulmusikalischer Anforderungen sind sie als Anregung bzw. Ansporn für Interessierte gedacht, sich mit der Thematik neu auseinanderzusetzen bzw. einen eigenen persönlichen Zugang zu erarbeiten, denn:

Vorbildliche Aufnahmen sind unsere Lehrer, die eigenen Ohren (in Kombination mit einem Aufnahmegerät) unsere Kontrollinstanz.

Schnittstellen zwischen ‚klassischem‘ Klavierspiel und Klavierpraktikum

Klavierpraktische Fertigkeiten als Unterstützung und Erweiterung für Lernen und Üben im traditionellen Klavierunterricht

1 Einleitung

Dieser Text widmet sich der Fragestellung, wie *klavierpraktische* Fertigkeiten (wie bspw. Improvisieren, Spielen nach Akkordsymbolen (zur Definition des Begriffes ‚Klavierpraxis‘ vgl. Blum, 2019, S. 25)) das klassische Klavierspiel beeinflussen. Das inkludiert auch die Gegenfrage, inwieweit sich traditionelle pianistische Kompetenzen günstig auf die Entfaltung klavierpraktischer Fertigkeiten auswirken. Um improvisieren zu können, müssen Jazzmusikerinnen und -musiker harmonische und melodische Patterns verinnerlicht haben. Ein Grundwissen über Harmonik, Melodik und Rhythmus ist für die Improvisation und Variation – sowohl im Jazz als auch in der Klassik – unabdingbar. Rasches ‚Notenlesen‘ und Geschicklichkeit im Umsetzen ‚Note für Note‘ sind zweitrangig.

Noch zu Beginn des 19. Jahrhunderts waren Improvisation, Variation, Transposition und Komposition fixe Bestandteile des Klavierspiels und -unterrichts. Heute ist dies nur mehr im Orgelspiel erhalten geblieben bzw. im Jazz, wo die Improvisation zu einem stilprägenden Bestandteil wurde. Daraus folgt die Frage, inwieweit ein improvisatorischer Zugang auch das Studium des klassischen Klavierspiels erweitern könnte.

Um Musik effizient zu erlernen und üben zu können, muss sich das lernende Individuum – wie beim Spracherwerb – Patterns und Strukturen aneignen. Ausgehend von den Erkenntnissen der Kognitionspsychologie (vgl. Abschnitt 4) zeigt sich, wie wichtig Strukturen und Systeme für das langfristige Behalten von Informationen sind. So kann beim Musikhören die *didaktische Reduktion* von Nutzen sein, bei der musikalische Inhalte nach *Systemen* durchsucht werden, da diese wesentlich besser als viele einzelne Noten dauerhaft im Gedächtnis verankert werden können. Zu diesem Zweck werden zunächst nur die prägendsten Informationen betrachtet (siehe Abschnitt 5). So können z. B. komplexe Akkordzerlegungen zu einfachen Akkorden zusammengefasst und durch *Akkordsymbole* dargestellt werden. Die Melodik kann auf die wichtigs-

ten *Zieltöne* reduziert und Verbindungsnoten können zunächst ignoriert werden. Ebenso werden *Sequenzen* aufgespürt und gekennzeichnet. Das reduzierte Tonmaterial kann dann als Grundlage für die Improvisation und Variation dienen, wodurch das Üben abwechslungsreich gestaltet werden kann.

Die didaktische Reduktion kann gerade in Verbindung mit der Variation und der Improvisation eine wichtige Schnittstelle zwischen traditionellem Klavierspiel und Klavierpraxis darstellen, denn jede Form des Klavierspiels ist immer auch Klavierpraxis und umgekehrt.

2 Gehirnleistungen beim musikalischen Lernen

Beim Musizieren und musikalischen Lernen sind mehrere Sinne meist gleichzeitig beteiligt: vor allem Hör-, Seh-, Tast- und Gleichgewichtssinn. Die Aufgaben beim Musizieren sind dabei äußerst vielfältig. Viele Kriterien müssen gleichzeitig beachtet werden.

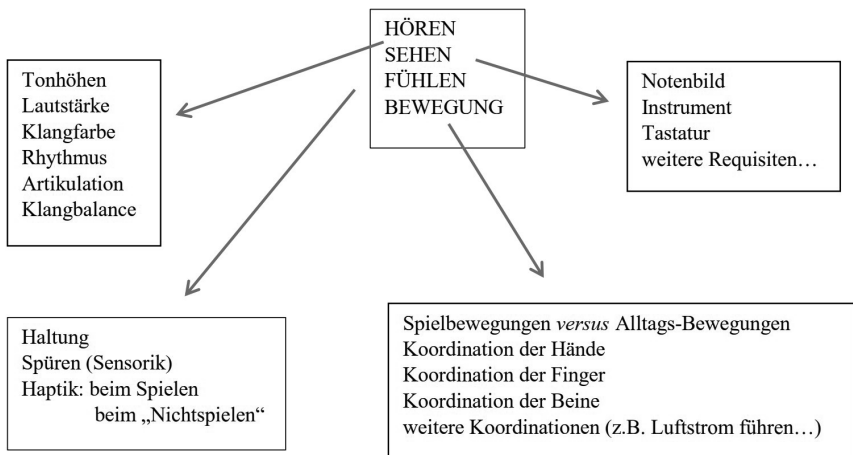


Abbildung 1: Aufgabenstellungen beim Musizieren

Dabei können in verschiedenen Arealen des Gehirns gleichzeitig Aktivitäten nachgewiesen werden (vgl. Tramo, 2001, zit. nach Spitzer, 2008, S. 209). Beim aktiven Musizieren ist folglich das Gehirn immer in seiner Gesamtheit beteiligt.

3 Allgemeines und musikalisches Lernen

Aus neurobiologischer Sicht betrachtet besteht Lernen in der Veränderung der Stärke von Verbindungen zwischen den Nervenzellen. Der Mediziner und Psychiater Eric Kandel wies in seiner – mit dem Nobelpreis für Medizin ausgezeichneten – Arbeit schon 1996 darauf hin, dass jedes Lernen mit einer *Veränderung der Übertragungsstärke synaptischer Verbindungen* einhergeht, wobei ein vernetztes System kortikaler Aktivierungen entsteht. Diese Anpassungsvorgänge im Zentralnervensystem an die Lebenserfahrung eines Organismus werden als *Neuroplastizität* bezeichnet (vgl. Spitzer, 2008, S. 175ff.). Ziel des musikalischen Lernens ist die Bildung von mentalen Repräsentationen. Dieser Vorgang beruht auf der Fähigkeit zur Aktivierung bereits erworbener Repräsentationen und wird von Edwin E. Gordon als *Audiation* bezeichnet. Den gehörten Klängen und später den notierten Symbolen soll Sinn und Bedeutung gegeben werden (vgl. Gruhn, 2014, S. 44).

Die Entwicklungspsychologie geht heute davon aus, dass das allererste Lernen eines Säuglings in Form von *statistischem Lernen* geschieht. Bevor bei Säuglingen oder Kleinkindern die Vernetzung beginnen kann, müssen zunächst Basisempfindungen erworben werden. Jedes Kleinkind könnte grundsätzlich jede beliebige Sprache dieser Welt erlernen, es eignet sich allerdings jene Sprache an, mit der es am häufigsten konfrontiert wird (vgl. Jäncke, 2008, S. 331f.). Der Musikpädagoge Wilfried Gruhn bezeichnet diese enorme Flexibilität des Gehirns in der Ausreifungsphase als *fluide Intelligenz*. Im Lauf der Zeit entsteht so ein reiches Erfahrungswissen, welches von Gruhn als *kristalline Intelligenz* bezeichnet wird. Im Gehirn des Kindes entstehen durch die sensorischen Reize neuronale Erregungsmuster in Gestalt bestimmter synaptischer Verschaltungen, deren Stabilität durch häufigen Gebrauch gestärkt wird. Durch Kommunikation und Interaktion verfeinern sich die neuronalen Netzwerke immer mehr (vgl. Gruhn, 2014, S. 43). Anregende Umweltbedingungen fördern die Zunahme von synaptischen Verbindungen. Neuronen können sogar nachwachsen, Erweiterungen und Veränderungen sind bis ins Alter möglich. Verbindungen, die lange nicht genutzt wurden (sogenannte *stille Verbindungen*), können zu einem späteren Zeitpunkt wieder schnell aktiviert werden (vgl. Spitzer, 2008, S. 177ff.). Das Ohr ist das am frühesten ausgebildete Wahrnehmungsorgan beim ungeborenen Embryo. Bereits ab der 25. Schwangerschaftswoche bilden sich Verbindungen zwischen dem peripheren Sinnesorgan und dem zentralen Nervensystem aus (vgl. Gruhn, 2014, S. 46).

Sinnesempfindungen, also Reaktionen auf physikalische Reize durch das jeweilige Sinnesorgan und deren weitere Verarbeitung im zentralen Nervensystem sind für jeden Menschen individuell und subjektiv. Im 19. Jahrhundert

wurden erste Untersuchungen zur Frage durchgeführt, wie man Sinnesempfindungen trotz dieser Subjektivität messen könnte (vgl. De la Motte-Haber, 2005, S. 56f.). Bahnbrechend im akustischen Bereich sind die Forschungen der beiden Nachrichtentechniker Richard Feldtkeller und Eberhard Zwicker, beginnend in den 1940er Jahren. Sie stellten fest, dass viele Versuchspersonen bezüglich basisartiger Phänomene der akustischen Wahrnehmung (Schwellen der Tonhöhenwahrnehmung, Frequenzstufen, Schwebungen usw.) so übereinstimmende Aussagen machten, dass dadurch auch im akustischen Bereich *Prognosen* möglich wurden. Dies ist von großer Bedeutung, denn solche Aussagen haben Anspruch auf *Objektivität* und Allgemeingültigkeit, was für die Nachrichtentechnik von großer Wichtigkeit ist (vgl. Zwicker & Feldtkeller, 1967, Vorwort, S. V). Solche elementaren Sinnesempfindungen werden auch als *objektiv* bzw. *intersubjektiv* bezeichnet. Dadurch wird die Nachprüfbarkeit und Wiederholbarkeit von psychologischen Experimenten begründet (vgl. De la Motte-Haber, 1977, S. 19).

Das Auftreten von mehreren gleichzeitigen und gleichartigen Sinnesempfindungen unterscheidet sich grundlegend von den elementaren Sinnesempfindungen. Die Stärke der Gehirnaktivitäten und die damit verbundenen Sinnesempfindungen sind in diesem Fall stark von der Lenkung der Aufmerksamkeit – ob bewusst oder unbewusst – abhängig (vgl. Hesse, 2003, S. 131f.).

Dieses Phänomen lässt sich an einem einfachen Experiment demonstrieren, welches im Rahmen des Vortrags durchgeführt wurde. Den anwesenden Personen wurden fünf musikalisch komplexe Töne (MKT) mit der Grundfrequenz von 250 Hz und vier weiteren harmonischen Obertönen vorgespielt. Normalerweise wird bei einem MKT nur *eine* Tonhöhe, nämlich die des *Grundtones* der harmonischen Reihe gehört, die Obertöne verschmelzen und werden als *Klangfarbe* empfunden (vgl. Roederer, 1977, S. 151). Bei jedem dieser Töne – außer MKT 1 – wurde die Intensität eines bestimmten Obertones von 10% auf 50% angehoben, die Intensität des Grundtones blieb bei allen 5 MKT stets unverändert.

Übereinstimmend gaben die zuhörenden Personen an, fünf aufsteigende Töne zu hören. Einige erkannten sogar, dass es sich um die ersten fünf Töne der Obertonreihe handelte. Die Zuhörerinnen und Zuhörer bemerkten dabei allerdings nicht (!), dass der Grundton die ganze Zeit hindurch weiter erklang. Offensichtlich hatte die geänderte Intensität eines Obertones die Aufmerksamkeit der zuhörenden Personen so sehr auf sich gezogen, dass das durchgehende Klingen des Grundtones gar nicht bemerkt wurde. Erst als die Aufmerksamkeit *bewusst* auch auf diesen Aspekt gelenkt wurde, nahmen die anwesenden Personen *beides* wahr.

Dieses Phänomen der *eigenständigen Tonhöhenempfindung eines Obertones* – vorher lediglich als *Klangfarbe* empfunden – wurde erstmals von Werner

	Grundton = 1. Harmonische	2.Harmonische	3.Harmonische	4.Harmonische	5.Harmonische
MKT 1	50%	10%	10%	10%	10%
MKT 2	50%	50%	10%	10%	10%
MKT 3	50%	10%	50%	10%	10%
MKT 4	50%	10%	10%	50%	10%
MKT 5	50%	10%	10%	10%	50%

Abbildung 2: Musikalische Töne mit verschiedenen Intensitäten der Obertöne

Meyer-Eppler 1975 beschrieben und als *Formant-Tonhöhe* bezeichnet. Auch bei unveränderter Schallstruktur kann sich die Wahrnehmungsqualität durch die Lenkung der Aufmerksamkeit stark verändern (vgl. Meyer-Eppler, 1975, S. 161f.). Dieses Beispiel zeigt die große Bedeutung der *gezielten Lenkung der Aufmerksamkeit* beim Musikhören und Musiklernen, was für die Pädagogik von großer Wichtigkeit ist. Je nach Lenkung der Aufmerksamkeit kann der eine oder andere Aspekt entweder besonders hervortreten oder weniger beachtet werden. Hier kann Unterricht gezielt ansetzen, denn die Anleitung zur bewussten Fokussierung auf die verschiedenen Aspekte des Höreindrucks sollte den Lernerfolg nachhaltig verbessern (vgl. Salmutter, 2018, S. 484).

Auch die Musikpsychologen und Musikwissenschaftler Reinhard Kopiez und Friedrich Platz konnten in ihrer Studie zum zielgerichteten Hören (*direct listening*) nachweisen, dass zuhörende Personen ihre Strategie des Hörens änderten, wenn *direkte Instruktionen* gegeben wurden. Durch klare Anweisungen wurde die Aufmerksamkeit der Testpersonen auf bestimmte Details der gehörten Musik gelenkt. Kopiez und Platz berufen sich dabei auf neurophysiologische Studien, in denen nachgewiesen wurde, dass sich je nach Lenkung der Aufmerksamkeit der Grad der Aktivierung in verschiedenen Bereichen des Gehirns verändert (vgl. Kopiez & Platz, 2009, S. 322).

Unter Gedächtnis versteht man die Fähigkeit, Informationen zu speichern und bei Bedarf wieder abzurufen. Dabei kann man drei Prozesse unterscheiden, welche eng und sehr komplex miteinander verknüpft sind: *Enkodierung*, *Speicherung* und *Dekodierung*. Bei der Enkodierung (Aneignung) erfolgt die Bildung mentaler Repräsentationen im Gedächtnis und die Verknüpfung der neuen Information mit vergangenen Erfahrungen bzw. Inhalten im Gedächtnis. Bei der Speicherung wird die enkodierte Information durch kurz- und langzeitige Veränderungen in der Gehirnstruktur über eine gewisse Zeit zur Verfügung gehalten. Das ermöglicht die Wiedergewinnung und Auslesung

(Dekodierung, Abruf) der gespeicherten Information zu einem späteren Zeitpunkt (vgl. Zimbardo & Gerrig, 2008, S. 232ff.). Die Kognitionspsychologie geht davon aus, dass an der Speicherung von Informationen drei Gedächtnissysteme beteiligt sind: das *sensorische Gedächtnis* (Ultrakurzzeitgedächtnis), das *Kurzzeitgedächtnis* (Arbeitsgedächtnis) und das *Langzeitgedächtnis* (vgl. Zimbardo & Gerrig, 2008, S. 236ff.).

Die Menge an Informationen, welche im Kurzzeitgedächtnis verarbeitet werden kann, ist limitiert. 1956 veröffentlichte George A. Miller seine Untersuchungen zur Gedächtnisleistung beim Lernen und Behalten von sinnlosen Silben. Er ermittelte dabei die *magische Zahl 7 (plus minus zwei)*, welche besagt, dass beim Lernen von unsystematischen oder zufälligen Informationen nur fünf bis maximal neun Informationen für kurze Zeit im Gedächtnis behalten werden können (vgl. Miller, 1956). Durch Optimierung des Speicherbedarfs kann diese Kapazitätsbeschränkung aber wieder ausgeglichen werden.

4 Effiziente Lernstrategien

Welche Lernstrategien erweitern den Instrumental- bzw. Gesangsunterricht, um Schülerinnen und Schülern ein nachhaltiges und zeitoptimiertes Lernen zu ermöglichen?

- Rehearsal

Die oftmalige Wiederholung, auch *rehearsal* genannt, ist eine Möglichkeit zur längeren Speicherung von Informationen im Kurzzeitgedächtnis (vgl. Zimbardo & Gerrig, 2008, S. 239). Der Musikpädagoge Uli Molsen wählt dafür die Formulierung: „Üben [heißt,] das richtig Gelernte durch häufiges Wiederholen zur Gewohnheit zu machen“ (Molsen, 1986, S. 3). Bei den später vorkommenden Übungsbeispielen weist Molsen mehrmals darauf hin, dass jede Wiederholung fehlerfrei sein müsse.

- Chunking

Der Prozess des *Chunkings* fasst viele Einzelinformationen zu einer übergeordneten Informationseinheit (*Chunk*) zusammen. Chunking bedeutet, dass Elemente auf Grund von Ordnungsprinzipien (wie z. B. Ähnlichkeit) zu größeren Mustern gruppiert und kombiniert werden. Die Basis dafür sind Informationen, die bereits im Langzeitgedächtnis abgespeichert sind. So können größere Informationsmengen in wenigen Chunks organisiert werden (vgl. Zimbardo & Gerrig, 2008, S. 240). Als Grundlage für den Vorgang des Chunkings beim musikalischen Lernen sollten musikalische Basisbegriffe im Langzeitgedächtnis

nis gespeichert sein bzw. werden. Die Autorin gibt dabei u. a. folgende an (vgl. Salmutter, 2007, S. 48):

Lineare Elemente:

- Tonwiederholungen
- Tonschritte: Stufenschritte und Intervalle
- Tonreihen: zunächst in einer Handlage ohne Lagenwechsel: Dreiton-, Viertel- und Fünftonreihen
- Tonleitern (Dur, Moll, chromatisch, in fortgeschrittenem Stadium auch Kirchentonarten)

Drei- und Mehrklänge sowie harmoniefremde Töne:

- Dreiklänge in Grundstellung
- Umkehrungen von Dreiklängen, zunächst in enger Lage, später auch in weiter Lage
- Für Fortgeschrittene auch Vier- und Mehrklänge
- Zerlegte Drei- und Vierklänge
- Nebennoten und Vorhalte
- Kombinationen von Akkorden (Kadenzen)

Hier zeigt sich eine Parallele zur Jazz- und Popularmusik, wo es zur allgemeinen Notationspraxis gehört, nur Akkordsymbole zu verwenden. Es wird vorausgesetzt, dass die*der Ausführende die Akkordsymbole (Drei-, Vier- und Mehrklänge) umsetzen und in rhythmische Patterns übertragen kann. Für die Soloimprovisation sollen zusätzlich melodische Patterns beherrscht werden.

- Verstehen und Bedeutungsgenerierung

Der Prozess des Chunkings ist für die Vernetzung von Informationen mit bereits gespeicherten Erfahrungen von großer Wichtigkeit. Dadurch wird *Bedeutung* generiert, die Information *verstanden* und mit Sinn erfüllt. Als Beispiel zur verstehenden Gestaltwahrnehmung führen sowohl Gruhn als auch Spitzer das sehr bekannte *Kanizsas-Dreieck* an. Das denkende Bewusstsein sucht dabei einen *Sinnzusammenhang* der geometrischen Figuren (vgl. Spitzer, 2008, S. 110; Gruhn, 2014, S. 26).

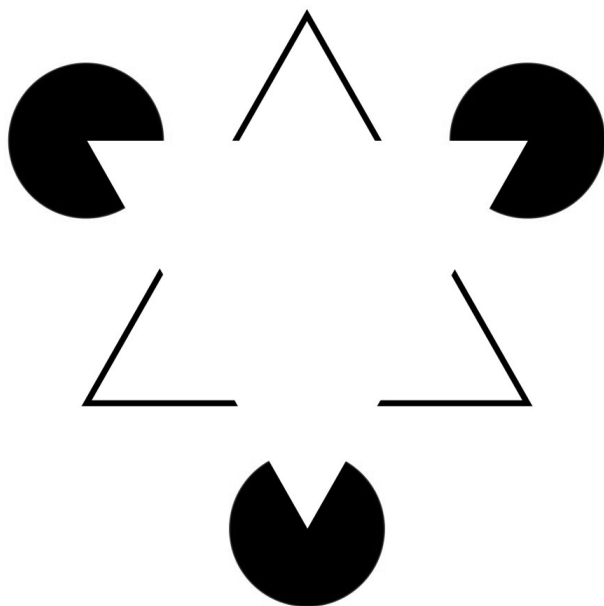
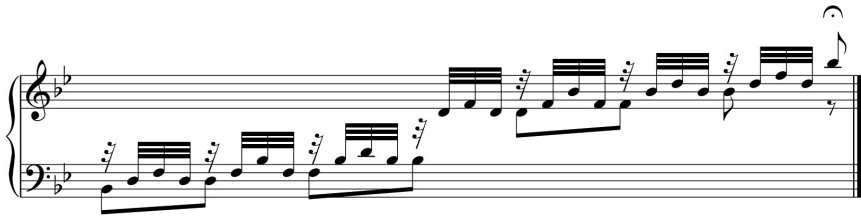


Abbildung 3: Kanizsa-Dreieck (Kanizsa, o.J.)

Auch Uli Molsen unterstreicht die Bedeutung des Verstehens und hebt hervor, dass Lernen „sich eine Sache verstehend anzueignen“ (Molsen, 1986, S. 3) bedeutet, was auch – und ganz besonders – für das musikalische Lernen gilt. Auch seine Klavierschule für Erwachsene trägt den Titel „Erleben – Verstehen – Lernen“ (vgl. Molsen, 1989).

- Systemerkennung

Eng verbunden mit dem *Chunking* ist das *Erkennen und Erfassen von Systemen*, wodurch viele einzelne Informationen zu einem einzigen Chunk – oder zumindest zu sehr wenigen Chunks – zusammengefasst werden können. So reduziert das Erfassen der Zahlenfolge 2–4–6–8–10– usw. als *System der geraden Zahlen* viele Zahlen (im Beispielfall sogar unendlich viele!) auf einen einzigen Chunk. Ein weiteres Beispiel ist die Zahlenfolge 2–3–5–7–11–13–17–19–23 um die ersten Primzahlen in Folge. Beim Musizieren ist das Verfahren der Systemerfassung äußerst nützlich, erleichtert das Üben und führt dazu, dass die erkannten Systeme dauerhaft im Langzeitgedächtnis gespeichert werden können. Im Präludium B-Dur BWV 866 (Nb. 1) ist die Systematik (zerlegte Umkehrungen von B-Dur-Dreiklängen in enger Lage, dreistimmig, aufsteigend über zwei Oktaven) offensichtlich.



Notenbeispiel 1: J. S. Bach, Präludium B-Dur, Schlusstakt

Neben harmonischen und melodischen Systemen sind auch formale Systeme von großer Bedeutung (vgl. Salmutter, 2007, S. 48):

- Motive bzw. Themen in verschiedenen Varianten
- Wörtliche Wiederholungen (auch oktaviert)
- Transpositionen und Sequenzen
- Umkehrungen, Spiegelungen, Krebs usw.
- Typische Bassfiguren, z. B. in Schlusskadenzen oder Quint- bzw. Terzfällen
- Erkennen einfacher Formen, z. B. A–B–A Form

Um die Systematiken zu erfassen, kann die Lehrperson dem lernenden Individuum mit anleitenden Tipps helfen. Die Benennung der Begriffe unterstützt die Verankerung im Langzeitgedächtnis (vgl. Salmutter, 2007, S. 47ff.).

• Die Überwindung der Vergessenskurve

Eine große Einschränkung beim Lernen ist die Tatsache, dass bereits gelernte Informationen nicht sofort dauerhaft und zur Gänze im Langzeitgedächtnis gespeichert, sondern zum größten Teil wieder vergessen werden. 1885 veröffentlichte Hermann Ebbinghaus die sogenannte *Vergessenskurve* und fasste damit die Ergebnisse seiner Lernexperimente mit sinnlosen Silben im Selbstversuch zusammen. Dabei zeigte sich, dass neu gelernte Inhalte schon nach sehr kurzer Zeit wieder vergessen werden. Nach dem ersten Tag sind noch etwa 40% der gelernten Inhalte übrig, nach dem ersten Monat nur mehr ca. 20% (vgl. Zimbardo & Gerrig, 2008, S. 252). Die Behaltensleistung steigt enorm an, wenn in geeigneten Zeitabständen der Lernstoff wiederholt wird. Die Vergessenskurve sinkt dann nicht so steil ab. Die Halbwertszeit ist wesentlich länger und die lernende Person kann einen längeren Zeitraum verstreichen lassen, ehe sie sich mit einer weiteren Wiederholung die verlorenen Inhalte wieder ins Gedächtnis ruft. Die erste Wiederholung sollte dabei spätestens am nächsten Tag stattfinden. Je nach der individuellen neuronalen Geschwindigkeit des Lernens muss man mit mindestens drei bis fünf Lerndurchgängen bis zur dauerhaften Speicherung eines Lerninhalts rechnen (vgl. Stangl, 2019).

Die Behaltensleistung wird sehr stark von der Art der Lerninhalte bestimmt. Bei sinnhaften Texten steigt das Behalten der gelernten Inhalte auf ca. 40%, bei Gedichten tragen die Reime und der Sprachrhythmus zu einer weiteren Steigerung bei, sodass etwa 60% behalten werden können. Bei erkannten Prinzipien und Gesetzmäßigkeiten beträgt die Behaltensleistung nahezu 100% (vgl. Stangl, 2019).

5 Die didaktische Reduktion¹

Das Erkennen von Gesetzmäßigkeiten und Systemen hat somit eine große Bedeutung für das Lernen. An diesem Punkt setzt die didaktische Reduktion (im Folgenden mit DR abgekürzt) an. Dabei werden musikalische Inhalte gezielt nach Systemen durchsucht, um die Informationen dauerhaft im Gedächtnis zu verankern. Das systematisch zusammengefasste und reduzierte Tonmaterial wird dann als Basis für Improvisationen und Variationen herangezogen, was zu Abwechslung bei den notwendigen Rehearsals führt.

Im Folgenden wird mit Hilfe einiger Literaturbeispiele – von der Elementarstufe bis zur Oberstufe – das Phänomen dargestellt, dass sich durch eine Systematisierung eine drastische Arbeitersparnis beim Üben und Aneignen ergibt. Die Tatsache, dass diese Arbeitsweise zu einem besseren Verständnis des Werkes führt, ist ein zusätzlicher positiver Nebeneffekt.

1 Einige der hier angeführten Beispiele für didaktische Reduktionen sind im Rahmen verschiedener fachdidaktischer Lehrveranstaltungen sowie bei der Betreuung entsprechender Bachelorarbeiten entstanden.

- Erwin Panzer: Der Ameisenhaufen (aus *Da Capo Klavierschule 1*)



Notenbeispiel 2: Panzer, Der Ameisenhaufen

In der nachfolgenden DR sind Tonreihen und stufenweise Fortschreitungen durch schräge Linien gekennzeichnet, Terzschritte durch eckige Klammern. Werden die Motive M_1 und M_2 , die gebrochenen Intervalle sowie die Drei- und Fünftonreihen als Einheiten zusammengefasst, können die 114 Einzelnoten auf 34 Chunks reduziert werden.

Notenbeispiel 3: Panzer, Der Ameisenhaufen, didaktische Reduktion²

- J. S. Bach: Präludium B-Dur BWV 866 (WTK I)

Oftmals sind die Systeme (Bauteile) eines Musikstücks nicht leicht zu erkennen. Der zeitliche Aufwand, der für das Erkennen der Systematiken notwendig ist, wird jedoch durch eine deutliche Ersparnis an Übezeit rasch wieder wettgemacht und führt zusätzlich zu einer großen Sicherheit beim Abrufen der musikalischen Informationen.

Notenbeispiel 4: J. S. Bach, Präludium B-Dur, Takt 19

In Notenbeispiel 5 sind die *Bausteine* (auf- und absteigende Dreitonmotive im Terzabstand) ab dem Ton c' dargestellt. Die Verbindungsnoten sind mit einem eckigen Notenkopf gekennzeichnet:

² Erstellt von: Krieglsteiner, Mirjam (2018): *Analytische Werkaneignung im Klavierunterricht* (Bachelorarbeit).



Notensbeispiel 5: J. S. Bach, Präludium B-Dur, Bausteine in Takt 19

Die Bausteine sind schwer zu finden, da sie sich nach jeweils sechs Noten sequenzartig wiederholen und in einem 4/4-Takt eine Balkengruppierung von jeweils acht 32-stel Noten üblich ist. Dieses Motiv findet sich auch ab der letzten Viertel im Takt 11 und im darauffolgenden Takt 12. Ab der Note f¹ folgt eine absteigende c-Moll-Tonleiter – zunächst im natürlichen (reinen) Moll – während die letzten 8 Töne eine absteigende melodische c-Moll-Tonleiter darstellen. Bach verwendet hier entgegen der traditionellen Tonsatzlehre die Töne der aufsteigenden melodischen Molltonleiter auch im Abstieg, wofür es in der Literatur noch einige andere Beispiele gibt (z. B. Bach, Fuge c-Moll aus WKT1, Carl Philipp Emanuel Bach, Solfegietto in c-Moll usw.).



Notensbeispiel 6: J. S. Bach, Präludium B-Dur, Takt 11 ab dem 4. Viertel und Takt 12



Notensbeispiel 7: J. S. Bach, Präludium B-Dur, Bausteine in Takt 11f. (die beiden c-Moll-Tonleitern sind durch Klammern gekennzeichnet)

- Frédéric Chopin, Walzer in a-Moll, Brown Index 150

Didaktische Reduktionen können auch als Grundlage für Improvisationen herangezogen werden. Dies stellt sowohl im Jazz als auch im klavierpraktischen Bereich eine übliche Herangehensweise dar. Als Beispiel wurde die Quintfallsequenz a–d–G⁷–C verwendet, wobei diese viermal wiederholt werden sollte.



Notensbeispiel 8: Chopin, Walzer a-Moll, Quintfallsequenz a–d–G⁷–C

In einem Dreiertakt bieten sich folgende Variationen an:



Notenspiel 9: Chopin, Walzer a-Moll, Quintfallsequenz a-d-G⁷-C, Variationen

Mit der linken Hand werden dazu die Grundtöne a-d-g-c hinzugefügt. Das Pedal kann beim Harmoniewechsel gedrückt werden.



Notenspiel 10: Chopin, Walzer a-Moll, Quintfallsequenz a-d-G⁷-C mit Grundtönen

Dieses Beispiel eignet sich für eine Improvisation für zwei Personen. Eine Person spielt die oben angeführten Akkordwechsel und die zweite erfindet dazu melodische Figuren. Vom Grundton eines Akkords beginnend könnte man bspw. aufsteigende Fünften- oder Dreitonreihen – auch in rhythmischen Variationen – probieren. Das Beginnen mit dem Terzton (siehe unten, letzter Takt) bzw. die Verwendung von Umkehrungen sind mögliche Varianten.



Notenspiel 11: Chopin, Walzer a-Moll, melodische Figuren zur Quintfallsequenz a-d-G⁷-C

Anschließend ist es sinnvoll, wenn der Notentext von Chopins Walzer in a-Moll den Spielerinnen und Spielern präsentiert wird. Häufig finden sich bei den ausprobierten Improvisationsmotiven erstaunliche Ähnlichkeiten mit dem Original von Chopin. Auf diese Art und Weise können sich Schülerinnen und Schüler auf improvisatorische Weise ein Stück aneignen.

Notenbeispiel 12: Chopin, Walzer a-Moll, Takt 1–16

- Friedrich Burgmüller: Die Schwalbe, Op. 100/24

Notenbeispiel 13: Burgmüller, Die Schwalbe, Takt 1–8

Die Kadenz in G-Dur dient bei diesem Beispiel als Improvisationsgrundlage. Dabei wird die klassische I–IV–V–I-Kadenz zur I–IV–I–V–I erweitert. Dies ist sinnvoll, da die Akkordverbindung I–IV–V sowohl im Stück als auch allgemein in der Klavierliteratur weniger verbreitet ist als die Verbindung I–IV–I–V. Im Stück ist dies u. a. bereits in den ersten beiden Takten der Fall. Als zusätzliche Aufgabe ist es sinnvoll, für die rechte Hand verschiedene Lagen zu gebrauchen.



Notensbeispiel 14: Burgmüller, Die Schwalbe, Kadenzen I–IV–I–V–I in verschiedenen Lagen

Die nächste Aufgabe — welche auch von einer zweiten Person übernommen werden kann — besteht darin, passende Melodietöne zu erfinden. Als Einstieg ist die Verwendung von Dreiklangstönen sinnvoll, welche im Laufe des Aneignungsprozesses durch harmoniefremde Töne erweitert werden können. Wird die Aufgabe von einer Person ausgeführt, so übernimmt die übergreifende linke Hand die Improvisation der Melodietöne. Schließlich kann auch die Kadenz I–V⁷–I als Improvisationsgrundlage herangezogen werden. Diese wird im Stück in den Takten 17 bis 18 (in h-Moll mit Tonika-Orgelpunkt) und 24 bis 28 (in G-Dur) verwendet.

The musical score is presented in piano (p) and common time (C). It consists of several systems of staves. Chord labels are placed below the bass staff. Measure groupings are indicated by text on the left and right sides of the score.

Chord labels: G, C, G, D⁷, G, D, D, A⁷, D, D⁷, D, Fis⁷, Hm, Hm, Hm, D⁷, G, G, D⁷, G, D⁷, G, D⁷.

Measure groupings:

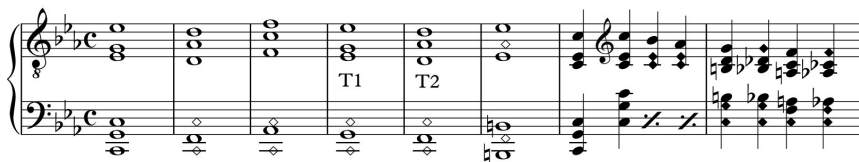
- Takte 5 und 6 = Takte 1 und 2
- Takte 5 und 6 = Takte 1 und 2
- Takte 19 und 20 = Takte 17 und 18
- Takte 26 und 27 = Takte 24 und 25

Notenbeispiel 15: Burgmüller, Die Schwalbe, didaktische Reduktion³

3 Erstellt von: Lantschner, Lisa (2017): *Didaktisches Lehrkonzept für die Lehrpraxisprüfung Klavier*. Die Akkordzerlegungen sind als ganze Akkorde zusammengefasst, die Melodietöne sind hellgrau dargestellt.

- Frédéric Chopin: Etüde c-Moll Op. 25 Nr. 12

Die Etüde in c-Moll Op. 25 Nr. 12 umfasst in den meisten Ausgaben sechs bis acht Seiten. In der DR (in Nb. 16 die ersten acht Takte) wird die Anzahl der Noten stark reduziert dargestellt. Die rechte Hand ist anfangs im tiefoktavierenden Violinschlüssel notiert, um die Lesbarkeit zu erhöhen.



Notenbeispiel 16: Chopin, Etüde c-Moll, didaktische Reduktion Takt 1–8 (gleichbleibende Noten sind kleiner und eckig dargestellt)

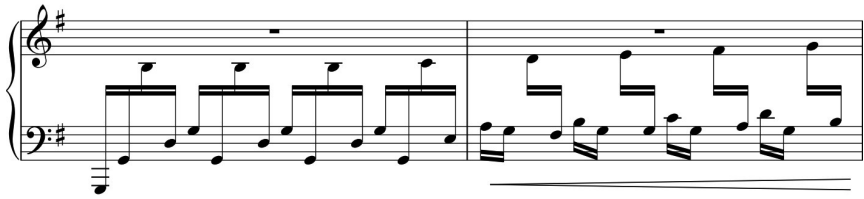
Auch in diesem Fall könnte Variation angewendet werden, indem die Akkordzerlegung nicht wie im Original in verschiedenen Oktavlagen ausgeführt wird, sondern in der in Notenbeispiel 16 notierten Lage verbleibt. Auch das Erfinden eigener Akkordzerlegungen bietet eine Möglichkeit.



Notenbeispiel 17: Chopin, Etüde c-Moll, Akkordzerlegung ohne Oktavierungen, Takt 1 (rechts) und Takt 7 (links)

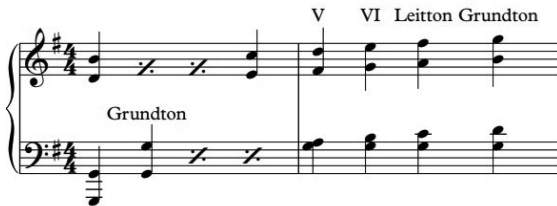
- Edvard Grieg: Präludium aus *Holberg Suite* Op. 40

Es empfiehlt sich, durch passende Oktavversetzungen die Überkreuzungen zunächst wegzureduzieren. Verlegt man die rechte Hand eine Oktave höher und spielt Doppelgriffe, erhöht sich das Verständnis für diese Stelle sofort. Bei manchen Werken kann eine *DR mit Oktavversetzungen* – wie schon beim vorigen Beispiel angewendet – sehr nützlich sein, vor allem wenn die Aufteilung der Noten auf die beiden Hände unübersichtlich dargestellt ist und sich die Hände überkreuzen. So erschließt sich bspw. in Notenbeispiel 18 die Aufteilung der Töne auf beide Hände nur sehr schwer. Hier können Veränderungen der Oktavlage Abhilfe schaffen:



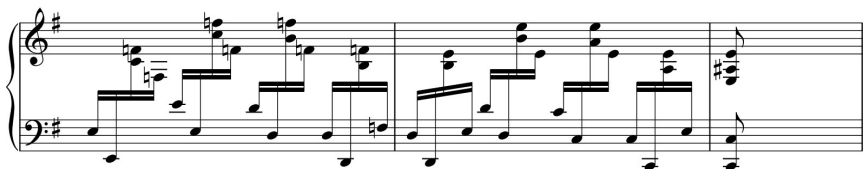
Notenbergispiel 18: Grieg, Aus Holbergs Zeit, Präludium, Takt 21f.

Das Reduzieren der Überkreuzungen durch passende Oktavversetzungen erleichtert den Einstieg. Verlegt man die rechte Hand um eine Oktave höher und spielt Doppelgriffe, wird die Struktur der Stelle rasch nachvollziehbar.



Notenbergispiel 19: Grieg, Aus Holbergs Zeit, Präludium, didaktische Reduktion in Takt 21f.

Die Takte 25 und 26 sind eine Variante der Takte 21 und 22 in melodischem e-moll und können mit derselben Systematik reduziert werden. In den Takten 27 und 28 ist es günstig, zum Üben jeweils die Noten des 2. und 3. Viertels in beiden Händen um eine Oktave nach unten zu verlegen, sodass die Oktavsprünge wegfallen. Man sollte also die in der DR notierten Oktava-Zeichen zunächst ignorieren. Die Notenbeispiele 20 und 21 zeigen die Takte 27ff. einmal im originalen Notentext und dann als DR.



Notenbergispiel 20: Grieg, Aus Holbergs Zeit, Präludium, Takt 27ff.



Notensbeispiel 21: Grieg, Aus Holbergs Zeit, Präludium, didaktische Reduktion, Takt 27ff.

Das gilt auch für die Takte 49 bis 53. Bei der DR verbleibt die rechte Hand in Originallage, in der linken Hand werden die Oktaven zunächst so gelegt, dass eine absteigende Basslinie ohne Oktavsprünge entsteht.



Notensbeispiel 22: Grieg, Aus Holbergs Zeit, Präludium, didaktische Reduktion, Takt 49ff.

- Claude Debussy: Dr. Gradus ad Parnassum

Auch bei der DR dieses Werks wurden oktavierte Wiederholungen nicht ausgeschrieben.

The musical score is divided into four systems, each with a piano (p) part and a right-hand (RH) part.

- System 1:** The piano part has a treble clef and a 3/8 time signature. The RH part has a treble clef and a 3/8 time signature. A dashed line labeled *8va* spans the first two measures of the RH part.
- System 2:** The piano part has a treble clef and a 3/8 time signature. The RH part has a treble clef and a 3/8 time signature. A dashed line labeled *8va* spans the first two measures of the RH part. The text "gleich, wie T 58 bis 60, aber eine Oktave tiefer (links & rechts)" is written below the RH part. The text "usw..." is written below the piano part.
- System 3:** The piano part has a bass clef and a 3/8 time signature. The RH part has a treble clef and a 3/8 time signature. The text "wie T 65, aber eine Oktave höher" is written below the piano part. The text "LH oben" is written below the RH part. The text "Terz" is written above the RH part. The notes C, Eb, F#, and G are written below the RH part.
- System 4:** The piano part has a treble clef and a 3/8 time signature. The RH part has a treble clef and a 3/8 time signature. The text "2x" is written below the piano part. The text "4x gleich" is written below the RH part. The text "usw..." is written below the piano part.

Notenbeispiel 23: Debussy, Dr. Gradus ad Parnassum, didaktische Reduktion, Takt 57ff.⁴

- Småtroid (Kobold) Op. 71/3 aus *Lyrische Stücke* von Edvard Grieg
Die DR ist besonders bei Stücken mit starker Chromatik und/oder exponierten Tonarten mit vielen Vorzeichen hilfreich.



Notensystem 24: Grieg, Småtroid, Takt 21–32

Ausgangspunkt für diese Systematik ist ein verminderter Dreiklang in Grundstellung. Beginnend mit H–d–f (im Notentext in Takt 21 als ces–d–f notiert) wird dieser in seine 1. Umkehrung versetzt (Takt 22). Anschließend wird der oberste Ton chromatisch abgesenkt bis wieder ein verminderter Dreiklang in Grundstellung entsteht (d–f–as, in Takt 24).



Notensystem 25: Grieg, Småtroid, didaktische Reduktion, Takt 21ff.⁵

Diese Systematik wird wiederholt.



Notensystem 26: Grieg, Småtroid, didaktische Reduktion, Takt 29ff.⁶

5 Erstellt von: Unterhofer, David (2018): Didaktisches Lehrkonzept für die Lehrpraxisprüfung Klavier.

6 Ebd.

6 Resümee

Erfolgreiches (Musik-)Lernen beruht auf drei Säulen: *Wiederholung (Rehearsal)* – *Vernetzung (Chunking)* – *Systematisierung*.

- Die Bedingungen für erfolgreiches *Rehearsal* sind erstens die *Fehlerfreiheit* und zweitens die passende *Zeitwahl* der Wiederholung (siehe Kap. 4). Durch *Variation* und *Improvisation* – wie im Klavierpraktikum üblich – kann auch beim klassischen Klavierspiel den notwendigen, aber oft ermüdenden Wiederholungen Leben eingehaucht werden. *Rehearsal* kann dadurch positiv und kreativ besetzt werden. Dies führt dazu, dass das Werk besser verstanden wird.
- Voraussetzung für das *Chunking* ist, dass grundlegendes musikalisches Vorwissen vorhanden sein bzw. erworben werden muss. Erst dann kann erfolgreich vernetzt werden. Dies wird im Klavierpraktikum von Anfang an berücksichtigt, während im klassischen Klavierunterricht darauf oft wenig Wert gelegt wird. Eine angewandte Musiktheorie ist von Beginn an eine Notwendigkeit für einen gelungenen Instrumentalunterricht – unabhängig davon, ob es sich um klassischen oder klavierpraktischen Unterricht handelt. Auch beim Erwerb der Basisbegriffe können Improvisation und Variation das Üben spannend machen und das erworbene Wissen vertiefen und verfestigen.
- Eine notwendige Bedingung für das Erkennen von Systemen ist die *eigene Erkenntnis* des lernenden Individuums bzw. die entsprechende *didaktische Aufbereitung* durch die Lehrperson. Der*die Lehrende kann durch passende Anleitung dem kindlichen/jugendlichen Individuum Hilfestellung bieten.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich beim klassischen und klavierpraktischen Unterricht erstaunliche Überschneidungen ergeben, welche für das Musikkennen und -lehren vielfältige Möglichkeiten aufzeigen. Das Nutzen dieser Möglichkeiten kann beim lernenden Individuum zu nachhaltigem Musikverständnis, schnelleren Lernfortschritten und dadurch zu dauerhafter Freude am aktiven Musizieren führen.

Literatur

- Blum, R. (2019). Künstlerisch-musikpädagogische Persönlichkeitsentwicklung und Schulpraktisches Klavierspiel. In Ders. & J. Steiner (Hrsg.), *Klavierpraxis im Fokus des modernen Musikunterrichts* (S. 25–45). Münster: Waxmann.
- De la Motte-Haber, H. (1977). *Musikpsychologie. Eine Einführung*. Köln: Hans Gerig.
- De la Motte-Haber, H. (2005). Modelle der musikalischen Wahrnehmung. Psychophysik – Gestalt – Invarianten – Mustererkennen – Neuronale Netze – Sprachmetapher. In H. De la Motte-Haber & G. Rötter (Hrsg.), *Musikpsychologie* (S. 55–73). Laaber: Laaber.
- Gruhn, W. (2014). *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens*. Hildesheim: Olms.
- Hesse, H.-P. (2003). *Musik und Emotion*. Wien/New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-7091-6093-0>
- Jäncke, L. (2008). *Macht Musik schlau?* Bern: Huber.
- Kanizsa, G. (o.J.). *Kanizsa-Dreieck*. Verfügbar unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Gaetano_Kanizsa#/media/Datei:Kanizsa_triangle.svg [03.05.2019].
- Kopiez, R. & Platz, F. (2009). The Role of Listening Expertise, Attention, and Musical Style in the Perception of Clash of Keys. *Music Perception*, 4, 321–334. <https://doi.org/10.1525/mp.2009.26.4.321>
- Meyer-Eppler, W. (1975). Die dreifache Tonhöhenqualität. In B. Dopheide (Hrsg.), *Musikhören. Wege der Forschung* (S. 153–164). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Miller, G. A. (1956). The Magical Number Seven, Plus or Minus Two. *Psychological Review*, 63, 81–97. <https://doi.org/10.1037/h0043158>
- Molsen, U. (1986). *Kurs: richtiges Üben. Erfahrungen und Anregungen in Modellen und Literaturbeispielen*. Hamburg: Sikorski.
- Molsen, U. (1989). *Erleben – Verstehen – Lernen. Klavierschule für Erwachsene*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen.
- Roederer, J. G. (1977). *Physikalische und psychoakustische Grundlagen der Musik*. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-96399-5>
- Salmutter, E. (2007). *Faszination Klavier. Wege zu effizientem Unterricht und Selbststudium. Polyphonie und Polyrhythmus*. Thaur: Druck- und Verlagshaus Thaur.
- Salmutter, E. (2018). *Das musikalische Intervall. Grundton bzw. Schwerpunkttempfindung und das Phänomen des Zurechthörens*. Berlin/Riga: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.
- Spitzer, M. (2008). *Musik im Kopf*. Stuttgart/New York: Schattauer.
- Stangl, W. (2019). *Gedächtnis. [werner stangl]s arbeitsblätter*. Verfügbar unter: <https://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/GEDAECHTNIS/Vergessen-Ebbinghaus.shtml> [02.04.2019].
- Zimbardo, P. G. & Gerrig, R. J. (2008). *Psychologie*. München: Pearson Studium.

Zwicker, E. & Feldtkeller, R. (1967). *Das Ohr als Nachrichtenempfänger*. Stuttgart: Hirzel.

Musiknoten

Bach, J. S. (1997). *Präludium B-Dur BWV 866*. Leipzig: Edition Peters.

Burgmüller, F. (o.J.). *25 leichte Etüden für Klavier zu zwei Händen Op. 100*. Frankfurt/London/New York: Edition Peters.

Chopin, F. (1979). *Walzer a-Moll B. 150*. München: G. Henle.

Chopin, F. (1995). *Etüde c-Moll Op. 25 Nr. 12*. Budapest: Könemann Music.

Debussy, C. (1908). *Dr. Gradus ad Parnassum*. Paris: Durand & Cie.

Grieg, E. (1902). *Lyrische Stücke*. Leipzig: C. F. Peters.

Grieg, E. (1986). *Aus Holbergs Zeit*. Leipzig: Edition Peters.

Panzer, E. (2004). *Da Capo Klavierschule I*. Wien: Piano Edition Erwin Panzer.

Alternative Spieltechniken am und im Klavier

1 Einleitung

Ausmaß und Komplexität heutiger spieltechnischer Anforderungen an Pianistinnen und Pianisten sind das Ergebnis fortdauernder kompositorischer und instrumentenbaulicher (Weiter-)Entwicklungen sowie daraus resultierender gewachsener Ansprüche an Interpretinnen und Interpreten. Während im Generalbasszeitalter musikalisches Üben bzw. Aneignen noch vom Wissen um Struktur einschließlich improvisatorischer und kompositorischer Aspekte (Generalbass) bestimmt war, erfolgte im 19. Jahrhundert als Folge des aufkommenden Virtuositums eine Neuausrichtung bzw. Fokussierung der *Klavierübung* auf interpretatorische bzw. klaviertechnische Zielsetzungen. In der Folge waren es brillante komponierende Pianisten, wie z.B. Franz Liszt, Sergei Rachmaninow, Sergei Prokofjew oder Maurice Ravel, die im Verlauf des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts. für eine erhebliche, auch zunehmend tonsprachlich bedingte Steigerung spieltechnischer Anforderungen verantwortlich zeichneten. Mit Arnold Schönberg, Béla Bartók, Igor Strawinsky, Paul Hindemith oder Olivier Messiaen – um nur einige wichtige Persönlichkeiten zu nennen – wurde eine Avantgarde des frühen und mittleren 20. Jahrhunderts begründet, deren spezielle spieltechnische Anforderungen sich infolge der Überwindung der spätromantischen Tonsprache immer weniger allein mittels tradierter Spielweisen bewältigen ließen. Zudem hatte man sich mit neuartigen improvisatorischen Aufgabenstellungen sowie experimentellen Notationsformen auseinanderzusetzen, was schließlich zu einer Spezialisierung von Interpretinnen und Interpreten für diese *neue* Musik führte.

Ein besonderer Aspekt dieser Entwicklung war die Einführung alternativer bzw. experimenteller Spieltechniken (nicht nur am Klavier). Diese umfassen neben Clustern oder Glissandi auch Spielweisen im Innenraum des Klaviers oder die Präparierung des Klaviers bzw. der Saiten. Abseits der Bedeutung für die Neue Musik ergeben sich aus diesen speziellen Spieltechniken bei näherer Betrachtung auch Möglichkeiten für die Klavierpraxis und -methodik: So können z.B. Cluster auf der Tastatur oder direkt auf den Saiten im Innenraum des Klaviers spontan, allenfalls durch Imitation, jedenfalls ohne spezielle herkömmliche musikalisch-technische Vorkenntnisse ausgeführt werden. In dieser Konstellation wären niederschwellige Zugänge zu einem ungezwungenen

aktiv-performativen Musizieren – weil notenungebunden und ohne traditionelle pianistische Ansprüche – vergleichsweise leicht zu initiieren.¹ Im Beitrag werden einige dieser alternativen Spieltechniken erläutert sowie Überlegungen hinsichtlich einer möglichen Implementierung in der Klavierpraxis bzw. Klavierpädagogik angestellt.

2 Spieltechniken im schematischen Überblick

Pianistisches Können ergibt sich aus dem aufeinander bezogenen Zusammenwirken spieltechnischer Fertigkeiten und musikalisch-strukturellem Verständnis²: Wachsender musikalisch-struktureller Anspruch geht i.d.R. mit größeren spieltechnischen Anforderungen einher. Demgemäß findet in der traditionellen Klavierausbildung sinnvollerweise eine gleichmäßige, aufeinander abgestimmte Entwicklung und Erweiterung beider Kompetenzbereiche statt. Dieser Logik entsprechen alternative Spieltechniken nur teilweise: Einerseits stehen sie in der musikhistorischen Genese am Ende stilistischer bzw. spieltechnischer Entwicklungen, andererseits bieten sie neue, leicht umsetzbare Zugänge zum Klavierspiel. In Abbildung 1 wird der grundlegende Zusammenhang spieltechnischer und musikalisch-struktureller Parameter im Hinblick auf die pianistische Kompetenzentfaltung (Schwierigkeitsgrad) schematisch dargestellt. Beispielgebend sind darin zentrale alternative Spieltechniken im Sinne der bereits aufgezeigten niederschweligen Möglichkeiten methodisch-didaktisch verortet.

-
- 1 Damit soll nicht insinuiert werden, dass *Alternative Spieltechniken* bzw. die entsprechende Klavierliteratur des 20. und 21. Jahrhunderts technisch oder musikalisch weniger anspruchsvoll wären oder gar von Laien schnell am Instrument umgesetzt werden könnten. Vielmehr werden einzelne, für sich genommen spieltechnisch leicht umsetzbare Spielweisen, weitgehend losgelöst von ihren ursprünglichen musikalischen Kontexten aufgegriffen und im Sinne der hier angestellten methodischen Überlegungen bewusst vereinfacht dargestellt.
 - 2 Damit sind neben stilistischen und musiktheoretischen Inhalten insbesondere auditive Kompetenzen bzw. alle Lernbereiche gemeint, die nicht explizit der Spieltechnik zuzuordnen sind.

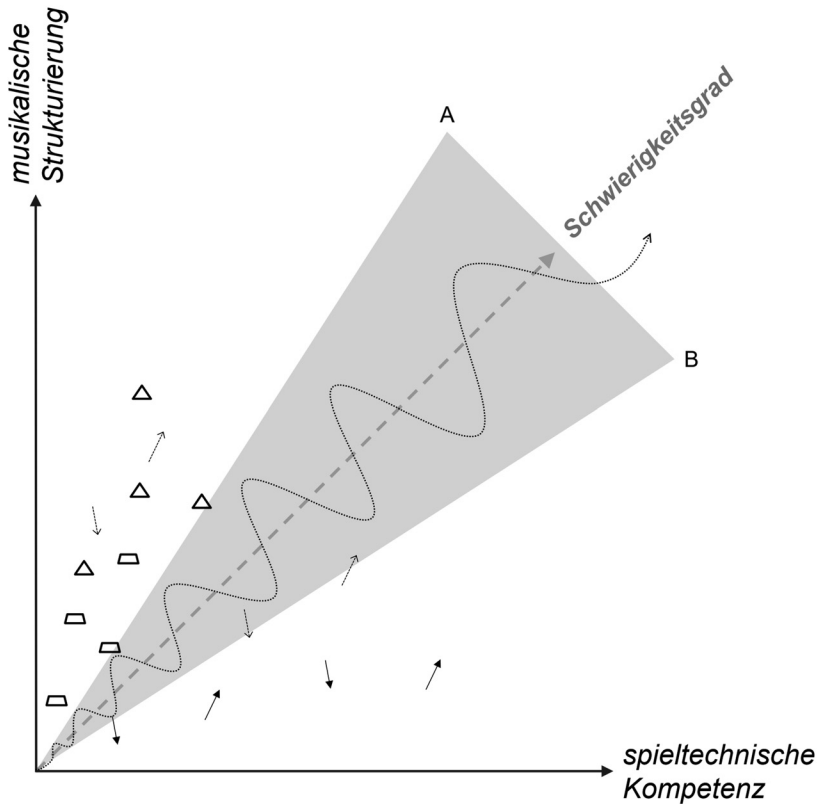


Abbildung 1: Schwierigkeitsgrad in Abhängigkeit von Spieltechnik und musikalischer Strukturierung

- = Cluster
- △ = Zupfen, direktes Anschlagen der Saiten
- ↑ = Glissando
- ↗ = Glissando direkt auf den Saiten
- ~ = Individuelle Lern- und Aneignungsentwicklung (traditionell)
- ↗ = Traditioneller Verlauf technisch-musikalischer Aneignung
- A = Höhere musikalisch-strukturelle Anforderungen
- B = Höhere spieltechnische Anforderungen

Besonders anspruchsvolle Werke der Klavierliteratur sind rechts oben einzuordnen. Wobei etwa bei Ludwig van Beethovens *Klaviersonate in B-Dur Op. 106* oder Paul Hindemiths *Suite 1922* erschwerend die Komplexität der Struktur (A) hinzukommt, während z.B. bei Johannes Brahms' *Paganini-Variationen Op. 35* oder Franz Liszts *Études d'exécution transcendante* eher die Anforderungen an die Spieltechnik (B) im Vordergrund stehen. Andererseits können

alternative Spielweisen grundsätzlich mit geringen technischen und musikalisch-strukturellen Vorkenntnissen erlernt bzw. ausgeführt werden und wären somit schematisch im linken unteren Bereich einzuordnen. Ein im Kontext mit diesen alternativen Spieltechniken subjektiv empfundener höherer Schwierigkeitsgrad resultiert oftmals aus der wenig oder gar nicht vorhandenen Vertrautheit mit diesen tonsprachlichen bzw. kompositorischen Eigenheiten oder deren Notation.

3 Grundlegende alternative Spieltechniken

Im Folgenden werden einige basale alternative Spieltechniken vorgestellt und auch in Bezug auf allfällige innewohnende niederschwellige Potentiale genauer beschrieben. Einen Sonderfall stellt hierbei die *Präparation des Klaviers* dar, da diese vor dem eigentlichen Spielvorgang erfolgt (und daher per se keine eigene Spielweise darstellt).

- Cluster

Der Begriff Cluster kommt aus dem Englischen, bedeutet *Tontraube* und bezeichnet Klänge, die aus nebeneinander liegenden Sekunden bestehen und mit der Handfläche, der Faust oder dem Unterarm gespielt werden (vgl. Roggenkamp, 1996, S. 13). Sie können auf den weißen oder schwarzen Tasten sowie chromatisch angeordnet sein und werden nach Lage, Dichte, Intensität oder Breite unterschieden. Cluster wurden erstmals vom amerikanischen Komponisten und Pianisten Henry Cowell Anfang des 20. Jahrhunderts verwendet. Eines der ersten Klavierstücke, in der diese Spieltechnik zum Einsatz kommt, ist das 1912 komponierte *The Tides of Manaunaun*.

Largo, with rhythm

smooth, fulltone

pp

mpp

p

Basso 15 with pedal.....

mf

mp

poco a poco cresc.

Basso 15

Notenbeispiel 1: Henry Cowell, *The Tides of Manaunaun* (Cowell, 1922, S. 2)

In der linken Hand sind ausschließlich Cluster vorgegeben, die anfänglich im Umfang von einer, später von zwei Oktaven notiert sind. Letztere spielt man mit dem Unterarm der linken Hand. Je nach Länge des Unterarms kann man einen Cluster mit den Knöcheln der Finger oder mit ausgestreckten Fingern begrenzen. Diese Art der Notation, bei der nur die zwei äußeren Noten genau angegeben sind, welche dann mit einem senkrechten Strich verbunden werden, hat sich allgemein durchgesetzt.

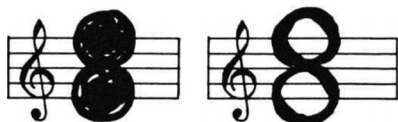
In den 1970er Jahren hat sich auch der ungarische Komponist György Kurtág intensiv mit alternativen Spieltechniken auseinandergesetzt. In seinem 1979 begonnenen und mittlerweile acht Bände umfassenden Zyklus *Játékok* (*Spiele für Kinder*), in dem Stücke für Klavier, für Klavier zu vier Händen sowie für zwei Klaviere enthalten sind, stehen pädagogische Zielsetzungen im Vordergrund:

Die Anregung zum Komponieren der ‚Spiele‘ hat wohl das selbstvergessen spielende Kind gegeben. Das Kind, dem das Instrument noch ein Spielzeug ist. [...] So ist diese Serie keineswegs eine Klavierschule, aber auch keine lose Sammlung von Stücken. Sie ist eine Möglichkeit zum Experimentieren [...]. (Kurtág, 1979, S. 5)

Kurtág hat hierfür eine eigene, an Cowell erinnernde Notation entwickelt, in der insbesondere Handflächen-, Faust-, und Unterarmcluster differenziert werden:



= mit der Handfläche oder den fünf
Fingern der Hand



= beide Handflächen nebeneinander



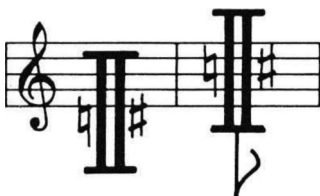
= mit liegender Faust



= mit hochgestellter Faust
(Faustkante)



= mit dem ganzen Unterarm



= mit beiden Unterarmen zugleich;
der eine spielt die weißen, der an-
dere die schwarzen Tasten (das
zweite Versetzungszeichen steht
hier ausnahmsweise hinter dem
Zeichen)

Abbildung 2: György Kurtág, Clusternotation (Kurtág, 1979, S. 6f.)

- Glissando

Das Glissando ist eine Spieltechnik, die bereits in der traditionellen Klavierliteratur anzutreffen ist. Unter anderem im fälschlicherweise Wolfgang Amadeus Mozart zugeschriebenen Klavierstück *Butterbrot*, in Claude Debussys *Feux d'artifice* oder in Maurice Ravels *Un barque sur l'Océan*.

Das Besondere an Kurtágs Klavierstück *Perpetuum Mobile*, ebenfalls aus *Já-tékok*, wiederum ist die Tatsache, dass es aus einem durchgängigen, sich auf und ab bewegendem Glissando besteht:

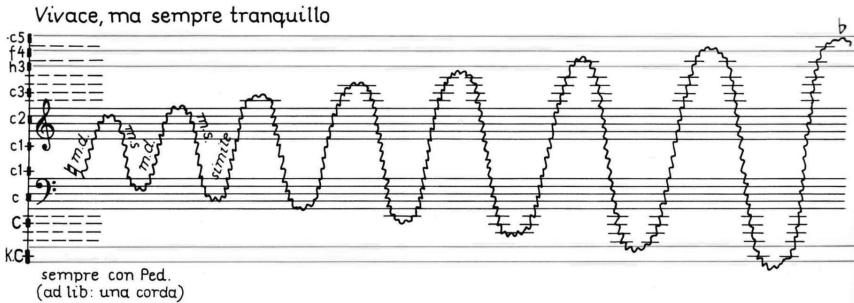


Abbildung 3: György Kurtág, *Perpetuum Mobile* (Kurtág, 1979, S. 25)

Eine weitere Variante aus dem Bereich der Spieltechnik Glissando ist im Klavierstück *Guero* von Helmut Lachenmann zu finden. Hier werden den Glissandi gewissermaßen die Töne entzogen und auf ihren geräuschhaften Anteil reduziert. Während des gesamten Stückes wird keine einzige Taste im herkömmlichen Sinne angeschlagen, sondern nur mit den Fingernägeln über die Tasten gestrichen. In der Partitur festgelegt sind lediglich: Geschwindigkeit, Umfang und Ort der Glissandi (vgl. Henck, 1994, S. 97). Dabei unterscheidet Lachenmann zwischen Glissandi auf der Vorderseite der weißen Tasten, der Oberfläche der weißen Tasten, der Oberseite der weißen und gleichzeitig Vorderseite der schwarzen Tasten, der Oberfläche der schwarzen Tasten, der Stimmstifte (Wirbel) und der Saiten zwischen Stimmstiften und Sattel. Der Titel *Guero* kommt aus dem Spanischen, bedeutet *Flaschenkürbis* und ist die Bezeichnung für ein kubanisches Rhythmusinstrument, das aus einem ausgehöhlten Flaschenkürbis hergestellt wird. Dieser besitzt auf der einen Seite eingekerbte Rillen, über die man mit einem hölzernen Stäbchen hin- und herstreicht (vgl. Henck, 1994, S. 97). Demgemäß ist in den Erläuterungen zum Stück zu lesen, dass das Klavier in dieser Studie gleichsam als *Guero* behandelt werden soll: Man gleitet mit den Fingernägeln über den vorgegebenen Bereich der Klaviatur (vgl. Lachenmann, 1980).

- Klangerzeugung im Klavierinnenraum

Auch Spieltechniken, bei denen die Klangerzeugung direkt an den Saiten des Flügels geschieht, gehen auf Henry Cowell zurück. Der Titel seines Klavierstücks *Aeolian Harp*, übersetzt *Äolsharfe*, aus dem Jahr 1923 bezieht sich auf die seit der Antike bekannte Windharfe: Die an einem langen rechteckigen Resonanzkasten seitlich befestigten Saiten gleicher Länge werden ausschließlich durch Luftzug zum Klingen gebracht, wobei sich aufgrund unterschiedlicher Stärke, Beschaffenheit und Spannung der Saiten mannigfache Obertöne ergeben können. Der so in direkter Abhängigkeit des Windes entstehende bzw. sich verändernde Klang wirkt zart, ätherisch, geisterhaft und himmlisch.

Tempo Rubato

Ped. - - - - - *

Notenbeispiel 2: Henry Cowell, *Aeolian Harp* (Cowell, 1922)

Üblicherweise wird das Stück stehend an der Klaviatur gespielt. So kann man problemlos das Pedal treten, mit der linken Hand Tasten anschlagen und gleichzeitig mit der rechten Hand in den Klavierinnenraum greifen. Da die Anordnung des gusseisernen Rahmens im Innenraum eines Flügels modellabhängig unterschiedlich sein kann, ist auch eine transponierte Version in Betracht zu ziehen oder gar notwendig.

In den ersten fünf Takten des Stückes werden die Akkorde mit der linken Hand stumm niedergedrückt. Anschließend streicht die rechte Hand im Bereich des angeschlagenen Akkords in der durch den Pfeil angegebenen Richtung über die Saiten. Hebt man dann bei niedergedrückten Tasten das Pedal wieder auf, bleibt aufgrund des weiterhin mit der linken Hand gehaltenen Akkords ein windharfenähnlicher Klang bestehen. In Takt 6 schreibt Cowell ein üblicherweise bei Streichinstrumenten verwendetes *pizz.* (*pizzicato*) vor: Anstelle des herkömmlichen Anschlags mit der Taste soll hier die Saite direkt mit der Fingerkuppe oder mit dem Fingernagel gezupft bzw. zum Klingen gebracht werden.

Um die einzelnen Saiten im Klavierinnenraum leichter zu finden, drückt man entweder die entsprechenden Tasten tonlos nieder, so dass über die Bewegung des entsprechenden Hammers oder Dämpfers die jeweilige Saite zugeordnet werden kann, oder man kennzeichnet die jeweiligen Dämpfer vorab mit kleinen Aufklebern.

Bei komplexeren Stücken empfiehlt sich eine gut überlegte, übersichtliche und klare Kennzeichnung im Klavierinnenraum. Man wählt am besten zwei Farben (z. B.: rot und weiß), mit denen man die schwarzen Tasten auf den Dämpfern mit selbstklebenden Papiermarkierungspunkten kennzeichnet. Der rote Punkt zeigt jeweils den Beginn einer neuen Oktave an (vgl. Roggenkamp, 1996, S. 42).



Abbildung 4: Dämpfermarkierungen

- Flageolett

Ein Flageolettton ist ein auf einer klingenden Saite erzeugter Oberton, dessen Frequenz einem ganzzahligen Vielfachen der Grundfrequenz der Saite entspricht und dessen Bezeichnung sich vom Klang dieser Obertöne auf einem Saiteninstrument herleitet. Dabei wird der Finger vorsichtig auf einen *Saiten-Teilungspunkt* aufgesetzt und dadurch eine Obertonschwingung verstärkt bzw. hörbar gemacht (vgl. Michels, 2008, S. 74).

Um einen gewünschten Oberton verlässlich erzeugen zu können, markiert man die jeweiligen Teilungspunkte bzw. Schwingungsknoten auf der Saite am besten mit einem Ölstift. Einen besonderen Klangeffekt erzielt man, wenn man den Finger nach *Einfangen* des jeweiligen Obertones wieder von der Saite entfernt.

Das sogenannte Klavierflageolett entsteht, wenn durch stummes Niederdrücken einzelner Tasten die nicht abgedämpften Saiten durch das Anschlagen anderer Töne bzw. durch entsprechende Resonanz zum Mitklingen angeregt werden. Dieses findet sich erstmalig 1909 im *Klavierstück Op. 11, Nr. 1* von Arnold Schönberg (Schönberg, 1938, S. 3).

• Präpariertes Klavier

Entstanden ist die Idee zur Präparierung des Klaviers aus einer praktischen Notwendigkeit heraus. Eine mit dem Tänzer und Choreographen Merce Cunningham geplante Tournee drohte zu scheitern, da es aufgrund des hohen finanziellen Aufwands nicht möglich war, ein ganzes Schlagwerkensemble zu verpflichten. In dieser Situation hatte John Cage den rettenden Einfall, das Klavier mittels Präparierung in eine Art Schlagzeug zu verwandeln (vgl. Roggenkamp, 1996, S. 47).

[Es] wurde dabei zu mehr als einem bloßen Schlagzeug-Ersatz. Es erhielt eine so variable Vielfalt von Klängen, daß deren Zurückübersetzung auf ein Schlagzeugensemble unmöglich gewesen wäre. Das ‚prepared piano‘, wie Cage es nannte, wurde ein autonomes Instrument. (Roggenkamp, 1996, S. 47)

PIANO PREPARATION			
TONE	MATERIAL	STRING (left to right)	DISTANCE FROM DAMPER
	small bolt	2-3	circa 3"
	weather stripping*	1-2	**
	screw with nuts & weather stripping*	2-3 1-2	** **
	weather stripping*	1-2	**
	weather stripping*	1-2	**
	weather stripping*	1-2	**
	weather stripping*	1-2	**
	weather stripping*	1-2	**
	weather stripping*	1-2	**
	weather stripping*	1-2	**
	weather stripping*	1-2	**
	weather stripping*	1-2	**

* fibrous ** Determine position and size of mutes by experiment.

Ein weiteres Stück für präpariertes Klavier, *Bacchanale*, schrieb John Cage 1940 für die Tänzerin Syvilla Fort, die er während seiner Begleittätigkeit für die Klassen in modernem Tanz an der Cornish School in Seattle kennen gelernt hatte (vgl. Cage, 1960, S. 2). Die dafür erforderliche Präparation sieht mehrere Gegenstände vor, die entsprechend unterschiedliche Klangeffekte herbeiführen sollen: *small bolt*, einen Metallbolzen, *weather stripping*, eine Art von Filz, der vormals zur Dichtung von Fenstern verwendet wurde, aber auch Filzplektren, *screw with nuts*, also Schrauben mit Muttern, wobei Schrauben deshalb zum Einsatz kommen, weil Nägel aufgrund der glatten Oberfläche während des Spielvorgangs zwischen den Saiten zu verrutschen drohen. Dabei ist darauf zu achten, dass die Muttern größer sind als die Schrauben bzw. groß genug, um nicht zwischen den Saiten hindurchzufallen. Hierbei besteht der Klangeffekt darin, dass die Muttern beim Anschlagen der Tasten bzw. durch die in Schwingung versetzten Saiten auf diesen hin und her Springen (vgl. Roggenkamp, 1996, S. 51).

Abbildung 5: John Cage: *Bacchanale*
(Cage, 1960, S. 4)

In dem zwischen 1946 und 1948 entstandenen Zyklus *Sonatas and Interludes*, einem Hauptwerk für präpariertes Klavier von John Cage, kommt ein noch breiteres Spektrum an Materialien zum Einsatz: *long bolt*, *medium bolt* und *small bolt*, wobei keine genauen Angaben zur Größe der jeweiligen Bolzen gegeben werden (vgl. Roggenkamp, 1996, S. 49). John Cage selbst meinte dazu, dass sich jeder „die Materialien mit seinen eigenen Ohren aussuchen [müsse]“ (Roggenkamp, 1996, S. 48). Die Präparierung ist sehr aufwendig und für 45 verschiedene Töne vorgesehen, wobei manche auch zweimal zu präparieren sind. Dabei kommen auch verschiedenartige Gummistücke, *rubber*, zum Einsatz, deren jeweilige Größe sich wiederum an der Platzierung orientiert. So wird z. B. für tiefere Saiten aufgrund des größeren Abstands ein breiteres Stück Gummi benötigt (vgl. Roggenkamp, 1996, S. 48). Auch Holzdübel oder Möbelbolzen, *furniture bolt*, werden eingesetzt. Hierbei ist wiederum die Beschaffenheit der Materialien zu beachten, da das klangliche Ergebnis maßgeblich davon bestimmt wird, ob z. B. Holz, Metall oder Plastik verwendet wird (vgl. Roggenkamp, 1996, S. 51). John Cage selbst gibt an, für die Präparierung mindestens drei Stunden zu benötigen (vgl. Roggenkamp, 1996, S. 49).

4 Alternative Spieltechniken aus der methodisch-didaktischen Perspektive

Abschließend werden mögliche, sich aus der Verwendung alternativer Spieltechniken ergebende methodisch-didaktische Aspekte aufgezeigt und anhand eines Notenbeispiels konkret veranschaulicht. Die erfolgreiche schülerseitige Erfahrbarmachung performativer Prozesse, abseits traditioneller technisch-musikalischer Wissensvermittlungswege, wird im aktuellen musikpädagogischen Diskurs zunehmend als wertvolle Zielsetzung erachtet. Wie diese wünschenswerten Aspekte als Teil einer ganzheitlichen, also auch die traditionellen spieltechnischen und stilistisch-strukturellen Inhalte einbeziehenden musikalischen Bildung methodisch-didaktisch am Klavier umgesetzt werden können, soll anhand des vierhändigen Klavierstücks *Gewitter* detailliert beschrieben werden.

Bei dieser gemeinsam mit Kindern (Anfänger*innen im zweiten Lernjahr) erarbeiteten methodisch-didaktischen Komposition „sollen einige Naturereignisse, die sich vor, während und nach einem Gewitter zutragen könnten, musikalisch dargestellt werden“ (Blum, 2002, S. 1). Zu Beginn wird das Tonmaterial auf die schwarzen Tasten begrenzt, frei improvisierend als pentatoni-

scher Klangraum verinnerlicht und anschließend auf die ersten beiden Motive konkretisiert.³

Idyllisch
fließende gleichmäßige Bewegung ♩ = 160

pp
sempre

Figuration 1

Notenbeispiel 3: Reinhard Blum, Gewitter, Idyllisch

Das idyllische pentatonische Motiv (Secondo) erzeugt mithilfe des permanent getretenen Pedals eine Klangfläche und wird über die notierten Wiederholungen hinaus fortgeführt. Zur reizvollen Klangerweiterung wird der darüber im gleichen Achtel-Metrum einsetzenden *Figuration 1* (Hauptmelodie) am Ende ein *eis* (als *weiße Taste* unterhalb des *fis*) hinzugefügt. Anschließend werden das Secondo-Motiv erweitert (Fig. 2) und beide Figurationen im Tonmaterial abermals variiert (Fig. 1a und Fig. 2a; hinzugefügtes *eis* auch im Secondo-Part). In der Folge lösen sich die vorgegebenen Strukturen allmählich auf, um in eine auf den Motiven bzw. dem Tonmaterial (Schwarze Tasten und *eis*) basierende, lauter und schneller werdende Improvisation überzugehen.

Sämtliche Erweiterungen erfolgen in Mikroschritten, so dass die damit einhergehende strukturelle Erweiterung schülerseitig durchgängig nachvollzogen und umgesetzt werden kann.

Dunkle Wolken, der Wind kommt auf
mit Fig. 1 einsetzen und motivisch erweitern (z.B. Fig. 1a)

Fig. 2

allmählich lauter - - - und schneller werden - - - - -

Fig. 2 weiterführen und motivisch erweitern (z.B. Fig. 2a) - - - - -

Fig. 1a

Fig. 2a

Notenbeispiel 4: Reinhard Blum, Gewitter, Dunkle Wolken, der Wind kommt auf

3 Die schülerseitige Aneignung erfolgt dabei – angeleitet durch die Lehrperson – vorrangig mittels Audition und Improvisation, wobei die Noten lediglich als Stütze für den Verlauf der programm-musikalischen Ereignisse dienen.

In Fortführung der improvisierten Motive bzw. pentatonischen Strukturen werden im Primo-Part zunächst „rhythmisch unregelmäßige akzentuierte Töne vereinzelt“ (siehe Nb. 5) eingefügt, um, den *meteorologischen Ereignissen* folgend, beschleunigend in das Regenmotiv überzugehen: schnell auszuführende 4er-Gruppen auf jeweils zwei benachbarten schwarzen Tasten. Hierbei wird die musikalische Umsetzung vollständig von außermusikalischen Sinnes-eindrücken bestimmt.

Erste Tropfen fallen

rhythmisch unregelmäßige akzentuierte Töne vereinzelt einfügen
(Fig. 1 mit Erweiterungen gleichzeitig weiterführen)

Regenmotiv: zuerst vereinzelt, dann immer häufiger einfügen

The musical notation for 'Erste Tropfen fallen' is presented on a grand staff with two staves, labeled I (treble) and II (bass). The right hand (I) contains a series of single notes and small groups of notes, while the left hand (II) is mostly empty, indicated by dashed lines. The notation is sparse and rhythmic, reflecting the 'rhythmically irregular' nature described in the text.

Notenbeispiel 5: Reinhard Blum, Gewitter, Erste Tropfen fallen

Die daraus resultierende Unmittelbarkeit des musikalischen Agierens schafft eine Lernumgebung, in der spieltechnisch-koodinative Fertigkeiten und strukturelles Verständnis lernseitig in ganzheitlicher Weise angeeignet bzw. erweitert werden können.

Die Dramatik erreicht musikalisch ihren Höhepunkt, wenn Blitz und Donner in Form von Clustern „mit der flachen Hand auf den weißen Tasten in der höchsten Oktav“ (siehe Nb. 6) bzw. in der untersten Oktav (Primo und Secondo, abwechselnd und aufeinander reagierend) klanglich nachempfunden werden.

Starker Regen

permanent rechte und linke Hand abwechselnd

Blitz und Donner

Das Regenmotiv weiterführen und mit der flachen Hand auf den weissen Tasten in der höchsten Oktav "Blitze" einfügen

The musical notation for 'Starker Regen' and 'Blitz und Donner' is presented on a grand staff with two staves, labeled I (treble) and II (bass). The right hand (I) features a series of dense, repeated clusters of notes, representing 'Starker Regen'. The left hand (II) is mostly empty, indicated by dashed lines. The notation is dense and rhythmic, reflecting the 'permanent' nature described in the text. The right hand (I) also features a series of single notes and small groups of notes, while the left hand (II) is mostly empty, indicated by dashed lines. The notation is sparse and rhythmic, reflecting the 'rhythmically irregular' nature described in the text.

Notenbeispiel 6: Reinhard Blum, Gewitter, Starker Regen, Blitz und Donner

Schließlich beruhigen sich die Wetterereignisse wieder: In der Ferne ist noch ein Grollen in Form eines leisen Clusters im tiefen Bereich zu hören, während sich allmählich musikalisch wieder die anfängliche Idylle einstellt. An dieser Stelle werden die zwei letzten musikalischen Bausteine eingeführt: Gemächliche Glissandi im Primo – zweimal auf weißen, ein drittes Mal auf schwarzen Tasten – stellen einen Regenbogen dar, der von einzelnen Tönen (fallende Tropfen) und einem abschließenden chromatischen Motiv im Secondo innerhalb der Fig. 2 (*eis*, *e*, *dis*; als *tenuto* gekennzeichnet) unterlegt wird.

Regenbogen
 der "Regenbogen" kann nach Belieben ein zweites Mal ausgeführt werden

The musical score is written for two staves, I (treble) and II (bass). The first system, titled 'Regenbogen', shows a piano (mp) texture. Staff I features a series of glissandi (marked 'gliss.') and single notes. Staff II features a continuous chromatic line. A dashed line indicates a repeat or continuation. The second system, titled 'Idyllisch', shows a piano (ppp) texture. Staff I features a series of glissandi and single notes. Staff II features a continuous chromatic line. A dashed line indicates a repeat or continuation. The score concludes with a double bar line and a fermata on staff I.

Idyllisch

Fig. 1 - sich verlierend

Fig. 2 - sich verlierend

Notenbeispiel 7: Reinhard Blum, Gewitter, Regenbogen, Schluss

Die methodisch-didaktische Intention dieses Klavierstücks beruht auf der lernseitigen Aneignung und Erweiterung (weniger) vorgegebener musikalischer Bausteine (Motive, Strukturen, Cluster, Glissandi) sowie deren musikalisch-performativer Entfaltung mittels Improvisation. Die verwendeten alternativen Spieltechniken nehmen hierbei vorrangig eine musikalisch-performativ unterstützende Funktion ein. Dabei bietet sich, gerade weil die musikalische Aneignung weitgehend notenungebunden entlang außermusikalischer (Wetterereignisse) sowie lehrseitiger Vorgaben bzw. Anleitungen erfolgt, die Möglichkeit, das finale musikalische (Klang-)Ergebnis schülerseitig wiederum in Bezug zum (teilw. experimentellen) Notentext zu stellen. Schließlich sind die beiden Ausführenden angehalten, im Sinne der Spielanweisungen musikalisch initiativ zu sein und dabei permanent aufeinander zu hören bzw. zu reagieren. Dies

kommt einem idealtypischen Lernsetting nahe, in dem musikalisches Lernen und performatives Gestalten entlang sinnlicher, naturnaher Erlebniswelten und mittels spontaner musikalischer Aktion und Interaktion erfolgen kann.

5 Resümee

Alternative Spieltechniken in ihrer ganzen Bandbreite stellen einen (bisherigen) Endpunkt in der Entwicklung der Klaviertechnik dar. Andererseits scheinen heutige, in dieser Hinsicht vielfach eher traditionell ausgerichtete Ausbildungswege nach wie vor dazu beizutragen, dass moderner Musik bzw. alternativen Spielarten teilweise – nicht zuletzt aufgrund mangelnder Kenntnis – mit Unbehagen oder Unsicherheit begegnet wird. Dementsprechend bleibt die professionelle Beherrschung dieser Spielweisen mehr oder weniger einem kleinen Kreis von Spezialistinnen und Spezialisten vorbehalten. Dabei wäre es längst an der Zeit, von dem vermeintlichen Paradigma abzugehen, diese alternativen Spieltechniken (und Notationsformen) ausschließlich in der Fortführung und Weiterentwicklung der klassischen Moderne zu verorten und demgemäß als spieltechnisch kaum ausführbar zu betrachten (auch wenn dies für viele dieser Werke zutrifft).

Ebenso scheint es geboten, die hier schlummernden didaktischen Möglichkeiten zu erkennen bzw. neu zu bewerten. Wie am Beispiel des Klavierstücks *Gewitter* veranschaulicht, ergeben sich in der Zusammenführung von traditionellen und alternativen Spieltechniken (Notationsformen) über den methodisch sinnhaften Weg des notenungebundenen Spiels bzw. der Improvisation neue Perspektiven für den Unterricht, aber auch für die Klavierpraxis. Gerade hinsichtlich der Ermöglichung niederschwelliger Zugänge im Bereich des musikalischen Lernens und performativen Erlebens wäre es daher ein lohnendes Ziel, dieses im lernseitigen Sinne *strukturreduzierte* musikalische Agieren konzeptionell stärker in klaviermethodische bzw. klavierpraktische Überlegungen und Konzepte einzubeziehen. Auch der vielfach geäußerten Forderung nach mehr Auseinandersetzung und Konfrontation gerade junger Lernender mit *neuer* Musik könnte so sinnstiftend entsprochen werden.

Literatur

- Blum, R. (2002). *Gewitter. Klavierstück für Klavier zu 4 Händen*. Innsbruck.
Cage, J. (1960). *Prepared Piano Music, Volume 1, 1940–47*. New York: Peters.
Cowell, H. (1922). *Piano Music, renewed 1950*. New York: Breitkopf & Härtel.

- Henck, H. (1994). *Experimentelle Pianistik: Improvisation, Interpretation, Komposition: Schriften zur Klaviermusik (1982 bis 1992)*. Mainz: Schott.
- Kurtág, G. (1979). *Játékok Spiele Games I*. Budapest: Editio Musica Budapest.
- Lachenmann, H. (1980). *Guero für Klavier, rev. Fassung 1988*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Michels, U. (2008). *dtv-Atlas Musik. Systematischer Teil. Musikgeschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Roggenkamp, P. (1996). *Schriftbild und Interpretation in neuer Klaviermusik*. Wien: Universal Edition.
- Schönberg, A. (1938). *Drei Klavierstücke Op. 11*. Wien: Universal Edition.

Entwicklung auditiver Kompetenzen im Klavier(praxis)unterricht

1 Einleitung

Absolventinnen und Absolventen musikpädagogischer Studiengänge sind im Berufsalltag mit vielfältigen Herausforderungen konfrontiert. Gerade bei Schulmusikerinnen und Schulmusikern sind hohe Kompetenzen gefragt, wenn es darum geht, Musikvermittlungsprozesse und vielfältigste musikalische Phänomene auf dem Klavier, dem zentralen Instrument für den Musikunterricht, abzubilden.

Hier kommt der Fachbereich Klavierpraxis, konkret als *Klavierpraktikum*¹ oder *Schulpraktisches Klavierspiel* bezeichnet, ins Spiel. Eingesetzt in mannigfaltigen musikpädagogischen Kontexten (Liedbegleitung unterschiedlichster Stile, Improvisation, angewandte Musiktheorie etc.) verorten sich die pianistischen Anforderungen an der Schnittstelle zwischen *Klassik* und *Populärmusik* bzw. an jener zwischen Lehrberuf und freiberuflichen musikalischen Tätigkeitsfeldern, wobei das Klassenzimmer durchaus auch als *Bühne* verstanden werden kann.

Eine besondere Bedeutung kommt dem Klavier in diesem Zusammenhang als Begleitinstrument zu. Die Kompetenz, sich selbst und andere stil sicher und authentisch begleiten zu können, zählt zu den wichtigsten Grundpfeilern eines modernen Anforderungsprofils für Musikerzieherinnen und Musikerzieher. Aber auch angehende Klavierpädagoginnen und Klavierpädagogen sollten in ihrer universitären Ausbildung und darüber hinaus facettenreiche klavierpraktische Kompetenzen entwickeln. Im heutigen Musikschulalltag stehen Klavierpädagoginnen und Klavierpädagogen vor der Herausforderung, neben der Vermittlung traditioneller und zeitgenössischer Klavierliteratur z.B. auch Lieder oder Songs unterschiedlichster Stilrichtungen begleiten (Gesang, Instrument, Gruppe, selbstbegleitet) oder als Soloversion am Klavier (v.a. im Pop-/Rock-/Jazzbereich) realisieren zu können. Dabei gilt es, klavierpraktische

1 Im Rahmen des Schulmusikstudiums an österreichischen Musikuniversitäten ist *Klavierpraktikum* die gängige Bezeichnung für das an deutschen Musikhochschulen etablierte Kernfach *Schulpraktisches Klavierspiel* (oder auch *Schulpraktisches Instrumentalspiel, Improvisierte Liedbegleitung* etc.).

Vielseitigkeit und künstlerische Reife im Repertoirespiel (auch *Literaturspiel* oder *Reproduzierendes Klavierspiel*²) in Einklang zu bringen.

Das freie Spiel, die Reduktion auf Akkordsymbole sowie der Umgang mit nicht vorhandenem oder mangelhaftem (im Internet verfügbarem) Notenmaterial sollten im Unterricht von Anfang an thematisiert werden. Hierbei muss v.a. dem Aspekt der kontinuierlichen Entwicklung auditiver Kompetenzen besondere Bedeutung zugemessen werden.

Das künstlerisch-praktische Ausbildungsfach *Klavierpraktikum*, dem auch in den universitären Curricula immer mehr Gewichtung zukommt, wurde lange Zeit auf Partitur- und Blattspiel³ sowie Volkslied- und Generalbassspiel reduziert. Mit der Öffnung der Musikpädagogik gegenüber essentiellen Entwicklungen in der Populärmusik sowie bedeutenden Fortschritten im Bereich elektronischer Tasteninstrumente, digitaler Technologien und neuer Medien (Musik-Apps, Aufnahmesoftware, DAW, YouTube etc.), wurde auch die inhaltliche Breite der klavierpraktischen Ausbildung neu definiert – ein Prozess, der nach wie vor andauert. Der Fachbereich erfährt außerdem seit einigen Jahren eine enorme künstlerische, pädagogische, methodisch-didaktische und wissenschaftliche Professionalisierung.

Im Folgenden werden auditive Zugänge zum Klavierspiel beschrieben, deren Hauptzielsetzung das Erreichen einer ausgeprägten inneren Klang- und Interpretationsvorstellung darstellt und deren individuelle Entwicklungsmöglichkeiten sich aufgrund hoher Improvisationsanteile gerade im Bereich der Klavierpraxis als besonders vielfältig erweisen, aber in Hinblick auf ein künstlerisch überzeugendes Repertoirespiel eine ebenso hohe Relevanz haben.

2 Methodische Aspekte und praktische Zugänge zum Erwerb auditiver Kompetenzen

Eine zeitgemäße klavierpraktische Ausbildung orientiert sich am stetigen Auf- und Ausbau eines individuellen musikalischen Handlungsrepertoires und wirkt damit unmittelbar auf die Vorbereitung, Durchführung und Reflexion von Musikunterricht – aber auch auf mögliche freiberufliche Tätigkeitsfelder.

Hierfür ist es insbesondere erforderlich, musikalische Strukturen (stiltypische Begleitformen/-muster und Harmonieabfolgen, Patterns/Grooves, Voi-

2 Seipel spricht von *Reproduzierendem Klavierspiel*, da der Klavierpraxis (anwendungsbezogenes Klavierspiel) oft das *Künstlerische Klavierspiel* gegenübergestellt und somit eine (künstlerische) Wertung suggeriert wird (vgl. Seipel, 2013, S. 232–233).

3 Im Hinblick auf die schulische Praxis sollte hier das Spielen nach Akkordsymbolen (Pop/Rock, Jazzstandard, Volkslied etc.) den größten Anteil einnehmen.

cings, Fill-Ins, Licks, melodische Zusammenhänge etc.), aber auch Klangfarbe, Phrasierung, Artikulation, dynamische bzw. interpretatorische Aspekte genau *vorauszuhören*, um sie in weiterer Folge authentisch und mühelos am Klavier umzusetzen. Dieser besondere auditive Prozess (inneres Hören) bildet dabei die Grundlage und Voraussetzung für musikalisches Aneignen und Verinnerlichen und fördert ein intensiveres Erleben sowie ein differenzierteres analytisches Verständnis von musikalischen Inhalten und Strukturen.

Ein gutes Gehör lebt von der Fähigkeit, Klänge identifizieren, einordnen, benennen, miteinander vergleichen und voneinander abgrenzen zu können. [...] Je mehr Schubladen ihr gespeichert habt, umso leichter wird es euch fallen, einen neuen Klang zu bestimmen und in eurem Gehör zu verankern. Was wir in unserer Vorstellung entwickeln müssen, ist ein immer differenzierteres und umfangreicheres Archiv abrufbarer Sounds – eine Klangbibliothek, welche die unzähligen Erscheinungsvarianten und Gestaltungsmöglichkeiten von Akkorden, Skalen, Rhythmen, Kadenzen, Modulationen etc. ordnet und verfügbar macht. (Sikora, 2012, S. 408)

Eine sehr gewinnbringende Methode ist in diesem Zusammenhang das regelmäßige auditive Transkribieren (*Herunterhören*) von Liedern, Songs oder Instrumentalstücken (auch Fragmente sind möglich), wobei sich hierzu Stücke aus der Populärmusik methodisch besonders eignen, da sie aufgrund ihrer melodischen und harmonischen bzw. formal-stilistischen Überschaubarkeit vergleichsweise leicht anzueignen sind und dennoch oft sehr interessante musikalische Strukturen aufweisen. Diese besondere Form der musikalischen Verinnerlichung stärkt die Verbindung zwischen Klang und Notenbild bei gleichzeitiger vertiefter analytischer Reflexion⁴ und ist daher als methodisch besonders wirksame Form der Gehörbildung anzusehen.

Zum Einstieg in das auditive Transkribieren bzw. Umsetzen können einfache 4-Chord-Songs herangezogen werden. Hierbei ist es gewinnbringend, wenn Studierende mit Liedern und Songs starten, die ihnen besonders gut ge-

4 Das Ergebnis einer Transkription kann die klanggetreue Niederschrift eines auditiv verinnerlichten musikalischen Materials (Melodie, Instrumentalstück, ganze Arrangements), aber auch dessen Reduktion auf ein Lead- oder Chordsheet bei Songs/Liedern sein. Als klangliche Basis dienen Aufnahmen (CDs, Streamingdienste etc.) oder von der Lehrperson im Instrumentalunterricht vorgetragene musikalische Passagen (reduziert, falls notwendig). Ebenfalls sinnvoll ist die auditive Umsetzung (bzw. Transkription) bekannter bzw. einfacher Melodien (z.B. Volks- und Kinderlieder) aus dem Gedächtnis (ohne akustische Vorlage) samt anschließender simpler Harmonisation.

Besonders geeignet sind überdies Stücke aus dem Bereich der Filmmusik: Teilweise ähnlich kurz und überschaubar beinhalten diese oftmals reizvolle stilistische und tonsprachliche Besonderheiten, die auch methodisch gewinnbringend eingesetzt werden können (gerade im Hinblick auf schulpraktische Arrangements).

fallen, damit ein studierendenseitiges *Einlassen* auf dieses lernmethodische *Neuland* mit etwas Vertrautem beginnen kann. Musik, die man bis dato nur auf einer rein emotionalen Ebene wahrgenommen hat, bewusst analytisch zu begegnen, kann motivierend wirken, wenngleich es diesbezüglich erfahrungsgemäß auch Vorbehalte gibt. In diesem Fall ist es die Aufgabe der Lehrperson, das Öffnen einer zusätzlichen Ebene als Bereicherung zu vermitteln und auf die Vorteile dieses Ansatzes hinzuweisen. Frank Sikora spricht in seiner Jazz-Harmonielehre gar von einer „Erotik des Verstehens“, eine[r] ganz elementare[n] Freude am Erforschen [...]. Erst wenn ihr das, was euch begeistert, auch versteht, und mit diesem neugewonnenen Verständnis das, was ihr schon könnt, verbessert und erweitert, wird sich euer Klangvokabular entwickeln. [...] Das ist der Moment, in dem man spürt, dass man – wenigstens in einem kleinen Punkt – verstanden hat, wie die Musik, zu der man sich hingezogen fühlt, funktioniert.“ (Sikora, 2012, S. 372) Ein anfängliches Repertoire der persönlichen musikalischen Vorlieben ist demgemäß auch für die zentrale Kompetenz der schulischen Praxis, das Selbstbegleitete Singen, von Vorteil. Da im Bereich der Popularmusik oft nur fehlerhafte⁵, schwer zugängliche oder gar keine Noten verfügbar sind, hat das Transkribieren einen zusätzlichen praktischen Mehrwert. So können Studierende im Rahmen des universitären Ausbildungsfaches *Klavierpraktikum* bereits im Studium damit beginnen, ein schulrelevantes Repertoire an selbsttranskribierten Chord- bzw. Leadsheets aufzubauen, um sich so entsprechend auf den Berufseinstieg vorzubereiten.

Doch wie nähert man sich einem Stück oder Song auditiv-analytisch, wenn man noch keinerlei Erfahrungen damit gemacht hat? Es empfiehlt sich, zunächst überschaubare Abschnitte auszuwählen, sodass melodische, harmonische und rhythmische Zusammenhänge (z.B. Basslinien, Akkordumkehrungen, Außenstimmen, Puls etc.) nachgesungen, verinnerlicht und in der Folge als bewusst vorausgehörte, mental gebündelte Bausteine (*Chunking*)⁶ bzw. Klangvorstellungen in einem realisierbaren Tempo auf die Tasta-

5 Notenmaterial im Bereich der Popularmusik ist über das Internet zwar meist sehr schnell und kostenfrei zu erhalten (meist Chord- bzw. Leadsheets), jedoch lässt die Qualität oft sehr zu wünschen übrig. Aber auch kostenpflichtige Noten sind manchmal kein Garant für richtige Akkordfolgen, Intros, Zwischenspiele und sinnvolle bzw. originale Klavierbegleitungen. Dennoch können auch unvollständige oder fehlerhafte Noten gerade im schnelllebigen Berufsalltag als kritisch betrachtete Grundlagen oder Vergleichsvarianten in Bezug auf eigene Transkriptionen betrachtet werden.

6 Unter *Chunking* versteht man das Bündeln mehrerer Elemente/Bausteine zu einer größeren Einheit. Der amerikanische Forscher George A. Miller hat diesen Begriff im Zuge seines 1956 veröffentlichten Konzepts der *The Magical Number Seven, Plus or Minus Two* geprägt. Dieses besagt, dass die Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses grundsätzlich begrenzt ist und sich nur durch dieses Bündeln von Einheiten zu größeren Einheiten erweitern lässt (vgl. Miller, 1956).

tur übertragen werden können. Es folgt das Aneignen neuer musikalischer Bestandteile zu mentalen Repräsentationen, um musikalische Strukturen in der Folge immer schneller wiedererkennen, transkribieren und anwenden zu können. Ziel muss es sein, im Laufe der Zeit bestimmte Songs/Lieder oder zumindest einzelne Abschnitte/Elemente spontan aus dem Gehör spielen zu können.

Eine der wichtigsten Aufgaben des auditiv fokussierten Unterrichts stellt das Entwickeln einer exakten Klang- und Interpretationsvorstellung dar. Je konkreter sich dieses innere Hörmodell in all seinen Aspekten darstellt, desto überzeugender und sicherer wird jede individuelle musikalische Umsetzung sein (vgl. Salmutter, 2007, S. 29).

Dabei geht es einfach ausgedrückt um folgende Fragen:

- Was spiele ich? (Harmonische Abläufe, Melodieführungen, rhythmische Aspekte, Fill-Ins, Licks etc.)
- Wie spiele ich es? (Dynamik, Balance, Ausdruck, Artikulation, Phrasierung, Klangfarben, Oberstimme, Spieltechnik etc.)

Das Gehör bildet somit das Bindeglied zwischen unseren musikalischen Vorstellungen und dem Spielapparat. Es ist also „Aufgabe der Gehörbildung, diese Verbindung zu trainieren, dabei Klang, Gefühl, Begriff, Symbol und Instrument zu vernetzen, das musikalische Gedächtnis zu trainieren und das Ohr als erlebendes, begreifendes, bewertendes und steuerndes Organ zu entwickeln.“ (Sikora, 2012, S. 370) Voraussetzung ist aber der Wille, musikalisch neugierig zu bleiben, das eigene musikalische Vokabular kontinuierlich zu erweitern und jene mental-auditiven Repräsentationen dauerhaft zu verinnerlichen, um sie – v.a. in Bezug auf Musik mit einem hohen Improvisationsanteil – bewusst einsetzen zu können. Die beschriebenen auditiven Zugänge und die daraus entwickelte vielschichtige Klang- und Interpretationsvorstellung sind als unabdingbare Voraussetzung für überzeugendes und sicheres Konzertieren, eine stilsichere und kreative Liedbegleitung, Improvisation im allgemeinen Sinn sowie fürs Komponieren (z. B. Songwriting) anzusehen.

Gehörbildung im Instrumental- und Gesangsunterricht sollte nicht vorrangig der angestregten Frage nach ‚Quarte oder Quinte‘ nachgehen, sondern in erster Linie positive Hör-Erfolgslebnisse vermitteln. Sie muss glaubhaft machen können, dass sie genaues Hinhören fördert, das musikalische Gedächtnis schult, Erkennen, Verstehen und Wiedererkennen zusammenführt und auf diesem Weg das eigene Musizieren bereichert. Treten hierzu Lehrende und Lernende in einen wechselseitigen Dialog, lassen sich Freude am Musizieren und Experimentieren, Entwickeln innerer Ton- und Klangvorstellungen und hörendes Verstehen miteinander verbinden. (Ringhandt, 2019, S. 32)

3 Methodische Überlegungen zur Begleitung populärer Musik am Klavier anhand von *Knockin' On Heaven's Door*

Vor jeder stilsicheren Umsetzung eines Songs, der ohne Noten erlernt werden soll, steht die intensive Beschäftigung mit der Originalversion: *Knockin' On Heaven's Door* von Bob Dylan. Sehr gewinnbringend kann jedoch auch eine YouTube-Recherche von Coverversionen sein, wie z. B. die rockige Version von Guns n' Roses, die poppig-melancholische von Avril Lavigne, das Reggae-Cover von Eric Clapton oder die sphärisch-epische Darbietung von Raign. Dabei empfiehlt es sich, nicht gleich von Anfang an das analytisch-theoretische *Ohr* einzuschalten, sondern die Musik erst einmal atmosphärisch auf sich wirken zu lassen. Die vorhin aufgezählten Versionen unterscheiden sich v.a. in den musikalischen Parametern Arrangement, Charakter, Tempo, allgemeiner Begleitstil und Rhythmisierung der Gesangssilben. Das einfache harmonische Gerüst von nur vier Akkorden (4-Chord-Song) wird im Grunde von allen genannten Interpretinnen und Interpreten beibehalten und betrifft sowohl Strophe als auch Chorus. Lediglich Guns'n Roses verzichten im Refrain auf den Akkord der zweiten Stufe in Moll (Am7) – die Akkordfolge | G D | C | wird hier viermal wiederholt.

Das folgende Beispiel zielt auf die auditive Erarbeitung einer Klavierbegleitung ab, die grundsätzlich ohne Melodie konzipiert ist, jedoch auch Möglichkeiten für Intros, Zwischenspiele, melodische Umspielungen, Fill-Ins und rhythmische Varianten aufzeigen soll. Die Übertragung einer Version auf das Klavier, das gerade im Klassenverband oft als ganze *Band* verstanden werden muss, stellt auf Grund des Fehlens anderer Begleit- und Soloinstrumente bereits einen arrangiertechnischen Kompromiss dar. Somit wäre es legitim und künstlerisch auch sehr spannend, eine Mischform aus mehreren Versionen zu kreieren (Begleitmuster, Lagen, Akkorde/Voicings, Tempo, Charakter, Melodie- und Synkopenführung etc.) sowie musikalisches Vokabular, das der eigenen langjährigen Hörerfahrung entspringt, miteinfließen zu lassen. Die eigenen Stärken bewusst einzusetzen ist Voraussetzung für die Entwicklung eines individuellen *Personalstils*, der gerade auch im Berufsfeld Schule einen authentischen und selbstsicheren Zugang zum Thema improvisierte Liedbegleitung ermöglicht.

In diesem Zusammenhang gehört das richtige Einschätzen eigener künstlerisch-praktischer Kompetenzen am Klavier zu den wesentlichen Fähigkeiten einer Musikpädagogin bzw. eines Musikpädagogen. Gerade im schulischen Kontext ist im Zweifelsfall eine mit einfachsten Mitteln, aber authentisch und rhythmisch sicher vorgetragene Klavierbegleitung einer spieltechnisch aufwendigeren und folglich nicht hinreichend ausführbaren Variante vorzuziehen.

Viele Studierende, aber auch Lehrende mit wenig Berufserfahrung unterschätzen die koordinativen Herausforderungen im Musikunterricht, wenn musikalisches Anleiten (Probenmethodik, Einsätze geben, umsichtiges und spontanes Handeln, Hören – Qualitätskontrolle, Dirigierbewegungen – Spielen mit einer Hand etc.) gleichzeitig mit dem eigenen künstlerisch-praktischen Agieren (z. B. Selbstbegleitetes Singen am Klavier) erfolgen soll.

Nach den beschriebenen Vergleichen von Coverversionen und der damit einhergehenden Entscheidung für eine grundsätzliche Gestaltung des Klavier-Arrangements wäre der nächste Schritt das Erspüren eines rhythmischen Pulses, der gemeinsam mit der harmonischen Struktur (Akkordwechsel) Aufschluss über eine sinnvolle Taktart gibt. Die Definition eines passenden rhythmischen Begleitmusters (*Groove*), aber auch weitere Lern- bzw. Aneignungsschritte können im gegenseitig befruchtenden Dialog zwischen Studierenden und Lehrenden erfolgen.

Eine einfache, aber stilgerechte Lösung für eine passende Klavierbegleitung könnte ein typischer *Pop-Groove* mit Blockakkorden und rhythmisiertem Bass sein. Die Akzente auf den Zählzeiten 2 und 4 ahmen die Snare Drum eines Schlagzeuges nach. Im folgenden Notenbeispiel ist die harmonische Grundstruktur bereits dargestellt:

The image shows a musical score for a piano arrangement of 'Knockin' On Heaven's Door'. It consists of two staves: a treble staff and a bass staff. The treble staff contains block chords for the chords G, D, Am7, G, D, and C. The bass staff contains a rhythmic line with eighth notes and quarter notes, with accents on the 2nd and 4th beats of each measure. A bracket labeled 'Ped.' spans the first four measures of the bass line. The key signature has one sharp (F#).

Notenbeispiel 1: Knockin' On Heaven's Door, Blockakkorde und rhythmisierter Bass

Bevor der oder die Studierende den Groove am Klavier zu realisieren versucht, kann der gemeinsam entwickelte Rhythmus z. B. auf dem Klavierdeckel perkussiv nachempfunden werden, um die Koordination der beiden Hände, aber auch die beabsichtigten Betonungen zu gewährleisten. Eine weitere Möglichkeit wäre, den Rhythmus einer Hand auf einzelnen Silben zu sprechen oder überhaupt zu ersetzen.

Nun soll der Groove in Form einer Rhythmusnotation für beide Hände aufgeschrieben werden, um das rhythmisch Erlebte und Verinnerlichte gleich mit dem entsprechenden Notenbild zu verbinden. Ein diesbezüglicher Hinweis auf dem entstehenden Chordsheet wird sich für die spätere berufliche Praxis gerade unter knappen zeitlichen Rahmenbedingungen als hilfreich erweisen. Auf den Tasten kann das Begleitmuster vorerst auf einem gleichbleibenden

Akkord ausprobiert werden. Bereits in dieser Phase des Prozesses ist darauf zu achten, dass auch die spieltechnischen Aspekte thematisiert werden, die eine passende Klangbalance, die richtigen Betonungen, aber auch ökonomische und gesunde Spielbewegungen gewährleisten (z.B. flexibles Handgelenk und ein selbstbewusster Anschlag mit natürlichem Armgewicht).

Schließlich erfolgt das auditive Erfassen der richtigen Akkorde – ein Arbeitsschritt, der theoretisch auch vor der Festlegung eines rhythmischen Begleitmusters erfolgen kann. Manche Studierende sind imstande, harmonie- bzw. klavierrelevante Aspekte vom Original (z.B. Band, Streicher und Backgroundchor) direkt herauszufiltern.⁷ Darüber hinaus sollten jedoch gerade im künstlerischen Einzelunterricht entsprechende Zwischen(lern)schritte – je nach Lernsituation – mittels Vorspielen durch die Lehrperson angestoßen bzw. ermöglicht werden. Diesbezüglich ist es von Vorteil, immer ganze Phrasen als Aufgabenstellung zu definieren (z.B. 4–8 Takte), um harmonische, melodische und rhythmische Zusammenhänge von Anfang an – wenn auch noch nicht bewusst – auditiv wahrnehmen zu können.

Zunächst soll die Basslinie in einer angenehmen Gesangslage nachgesungen werden. Das Bestimmen der richtigen Basstöne durch bewusstes Erleben der jeweiligen Intervallschritte sollte mit dem Spüren des Bezugs zum Grundton der Tonika G-Dur und der jeweils dazugehörigen Akkordstrukturen und funktionsharmonischen Zusammenhänge gekoppelt sein. Nach mehrmaligem Vorspielen der ganzen Sequenz durch die Lehrperson können die (in diesem Fall) leitereigenen Drei- bzw. Vierklänge auf dem jeweiligen Grundton gesungen werden. Bei beiden Arbeitsschritten empfiehlt es sich, auch die Notennamen zu singen. Danach sollte es den Lernenden möglich sein, die richtigen Akkordfolgen zu benennen und diese im zu erstellenden Chordsheet zu vermerken. An dieser Stelle kann auch gleich die Form des Songs schriftlich festgehalten (am besten durch Heranziehen der Aufnahme) oder neu definiert werden.

Um die Verbindung zur emotionalen Wirkung von musikalischen Zusammenhängen aufrechtzuerhalten, sollten z.B. Akkordtypen von Anfang an auch *intuitiv* eingeordnet werden. Den Spannungsgrad eines halbverminderten Septakkordes für sich selbst auf der Gefühlsebene zu definieren und folglich auch verbal zu beschreiben, wird dabei helfen, ihn in Zukunft schneller (wieder) zu erkennen – auch in unterschiedlichen Lagen und im Kontext eines vollen Arrangements – sowie vielschichtiger zu erleben.

7 Unterstützung bieten in diesem Zusammenhang speziell für das Transkribieren und Üben entwickelte Apps und Computerprogramme. Mit der Musik-App *Anytune* können z.B. bestimmte Frequenzbereiche (Instrumente) einer Aufnahme herausgefiltert oder auch definierte Abschnitte verlangsamt, transponiert und zum improvisatorischen Üben *geloopt* (in Schleife abgespielt) werden.

Nach einem weiteren Vorspiel durch die Lehrperson soll nun auch der Verlauf der *Oberstimme* nachgesungen und das Intervallverhältnis zum jeweiligen Grundton (auditiv) bestimmt werden, um die vorgespielten Akkordlagen identifizieren zu können. Natürlich wäre es auch möglich, andere Lagen, als die im Notenbeispiel vorgeschlagenen zu verwenden. Aber sie klingen durchaus hell und lassen den Melodieverlauf des Gesanges trotzdem weitestgehend unberührt. Zu hohe Lagen in der Klavierbegleitung können einer ausgewogenen Balance zwischen Klavier und der eigenen Gesangsstimme entgegenstehen (ausgenommen solistische Einwürfe).

Zur Aktivierung der eigenen harmonischen Vorstellungskraft kann ein reines *Gesangsmodell* der Akkordprogression samt richtiger Akkordlagen ausgeführt werden (auf einzelnen Silben oder den Notennamen, beginnend vom jeweils obersten Akkordton). Dieses Harmoniegerüst sollte rhythmisch zuerst frei gesungen werden. Fortgeschrittene wiederum werden es recht schnell in einer durchgehenden Achtelbewegung umsetzen können. Gerade in einer so intensiven und durch den Einsatz des Gesanges sehr sensiblen Lernphase ist die Lehrperson gefordert, immer wieder unterstützend einzugreifen.

Es ist wichtig, dass das Klavier im Zuge der einzelnen Lernschritte jeweils nicht zu früh zum Einsatz kommt (abgesehen von der vorspielenden Lehrperson). Vielfach wird beim auditiven Erlernen musikalischer Elemente am Klavier so lange *herumprobiert*, bis die richtige Melodie oder die richtigen Akkorde gefunden sind. Dies mag kurzfristig zum Erfolg führen, hat jedoch keinen nachhaltigen Effekt. Intervalle, Akkorde, Harmonieabfolgen, Melodien und viele andere Aspekte wie Klangfarbe oder Phrasierung sollten ganz bewusst *vorausgehört* und *-gedacht* werden, um die innere Klang- bzw. Interpretationsvorstellung möglichst vollständig auf die Tastatur zu übertragen.

Nachdem Begleitmuster, Akkorde und deren Lagen bestimmt wurden, kann nun das auditiv Erlernte vollständig am Klavier umgesetzt werden. Dabei empfiehlt es sich, vorher noch einmal in sich zu gehen, die Augen zu schließen und alle musikalischen und klanglichen Aspekte – inkl. Fingersätze – mental durchzugehen: voraushörend, sich selbst *erklärend* und fühlend durch Bewegungen der Finger bzw. Hände am Klavierdeckel oder auf den Oberschenkeln.⁸

8 Das Orloff-Mental-System ist eine Übe- und Einstudierungsmethode, die von der 2001 verstorbenen Tatjana Orloff-Tschekorsky auf der Basis ihrer eigenen Konzerttätigkeit und Unterrichtserfahrung zusammen mit anderen Expertinnen und Experten (z.B. auf dem Gebiet der Sportpsychologie) entwickelt wurde. Die Methode geht davon aus, dass Üben v.a. ein Einprägungsvorgang im Kopf ist. Renate Klöppel beschreibt die Ziele der MTMA-Methode in ihrem Buch *Mentales Training für Musiker* folgendermaßen: Entwicklung einer besseren Klang-, Bewegungs- und Interpretationsvorstellung und einer sensibleren Tongebung, Erreichen einer technischen Sicherheit, Reduktion von Konzert- und Prüfungsangst sowie das Aneignen einer raschen und sicheren Methode für das Erfassen und Aus-

Nach der überzeugenden *Wiedergabe* der viertaktigen Phrase in einem realisierbaren Tempo sollte die Sequenz am besten gleich mehrfach transponiert werden (Stufen antizipierend). Die Tonart G-Dur könnte sich beim Musizieren in der Klasse nämlich als zu hoch erweisen.

Zur weiteren Absicherung des ohne Noten verinnerlichteten Harmonie- und Begleitschemas kann der jeweils folgende Akkord vorab unmittelbar nach dem Erklingen des vorigen laut ausgesprochen werden. Diese Herangehensweise nimmt eine alltägliche Spielsituation vorweg, die beim Klassenmusizieren, aber auch im konzertanten Bereich durchaus üblich ist: das musikalische Anleiten vom Klavier aus, insbesondere wenn die Mitspielenden musikalisch noch unsicher sind und besonderer Unterstützung bedürfen.

Auch das Selbstbegleitete Singen – als zentrale künstlerisch-praktische Kompetenz im Musikunterricht – sollte so früh wie möglich miteinbezogen werden. Bei *Knockin' On Heaven's Door* wäre diesbezüglich etwa der Chorus als Einstieg geeignet, da er wenig Text aufweist und harmonisch mit der Strophe übereinstimmt. Sobald Groove und Hauptstimme eine ausgewogene Einheit bilden, werden weitere Stimmen frei hinzugefügt. Lern- und Lehrperson führen dabei jeweils unterschiedliche Stimmen aus. Auf diese Weise angeeignete harmonische Kenntnisse können wiederum beim mehrstimmigen Singen im Klassenunterricht praxisbezogen angewendet werden. Im folgenden Notenbeispiel ist ein entsprechender dreistimmiger Satz ausgeführt (Chorus):

Knock, knock, knock - in' on hea - vens' door.____'

Knock, knock, knock - in' on hea - vens' door.____'

Notenbeispiel 2: Knockin' On Heaven's Door, dreistimmiger Chorsatz

Je nach Situation werden Erweiterungen für Intros, Zwischenspiele, melodische Umspielungen, Fill-Ins und rhythmische Varianten lehrseitig thematisiert, um wiederum auditiv durch Singen bzw. durch die innere (Klang-)Vorstellung

wendiglernen von Musikstücken. Das Konzept ist jedoch durchaus auch kritisch zu betrachten, da es sehr starr und unflexibel wirkt und somit sehr wenige individuelle und lebendige Herangehensweisen zulässt.

auf die Tasten übertragen zu werden.⁹ Fortgeschrittene Studierende können individuelle Variantenbildungen kreieren bzw. eine entsprechende Erweiterung des musikalischen Vokabulars durch auditives Analysieren und Nachempfinden entsprechender professioneller künstlerischer Vorbilder (z.B. über YouTube) erreichen.¹⁰

Die folgenden Notenbeispiele zeigen einige harmonische, melodische und rhythmische Erweiterungen bzw. Varianten zu *Knockin' On Heaven's Door*, beschränkt auf die rechte Hand:



Notensbeispiel 3: *Knockin' On Heaven's Door*, Blockakkorde und Zerlegungen mit melodischer Umspielung (Dsus4)



Notensbeispiel 4: *Knockin' On Heaven's Door*, Fill-In (C add9) – Tensions (Am7/9)

9 Um Aspekte, wie richtiges Timing, Groove, Pedalspiel oder eine passende Klangbalance auch selbst beurteilen zu können und in die weiteren übemethodischen Überlegungen einfließen zu lassen, empfiehlt es sich, das eigene Spiel immer wieder aufzunehmen und zu analysieren. Aufnahmefunktionen am Handy, Handrecorder, aber auch computergestützte Systeme für Tonaufnahmen und Musikproduktionen (DAWs – Digital Audio Workstations: Garage Band, Logic, Cubase etc.) bieten sich hierfür an. Sie sind relativ kostengünstig und können überdies für weiterführende Bereiche (Songwriting, Film- und Medienmusik, Arrangiertätigkeiten etc.) herangezogen werden.

10 Die Intention, die Verbindung der inneren Klangvorstellung zum Notenbild zu gewährleisten, steht im Fokus der Ausführungen dieses Beitrags. Wenn es darum geht, neues musikalisches Vokabular zu verinnerlichen, ist zusätzlich natürlich immer wieder auch der methodisch umgekehrte Weg zu empfehlen: nämlich die Beschäftigung mit gutem, professionellem Notenmaterial als Ausgangspunkt für die klangliche Vorstellungskraft.

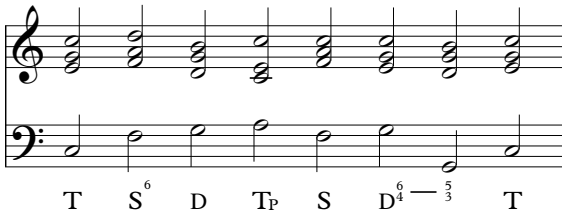


Notenbeispiel 5: Knockin' On Heaven's Door, Synkopen mit harmonischen Erweiterungen
(Couples bzw. Backtracking)

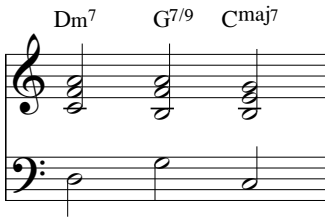
Im Zusammenhang mit improvisierter Liedbegleitung zeigt sich, dass dem Thema Fingersatz kaum Beachtung geschenkt wird. So ist zu beobachten, dass z. B. sämtliche Akkorde der rechten Hand vielfach mit dem fünften Finger auf der obersten Taste gespielt werden. Auch wenn dies vor allem in spontanen Unterrichtssituationen meist von geringer Relevanz ist, empfiehlt es sich doch, zumindest im Vorfeld bzw. in der Ausbildung Fingersatzproblematiken methodisch bewusst anzusprechen bzw. einzuflechten, da gut überlegte und verinnerlichte Fingersätze

- unerfahrenen Musikpädagoginnen und -pädagogen größere Sicherheit beim gleichzeitigen musikalischen Agieren am Klavier und Anleiten der Schülerinnen und Schüler verleihen,
- in gleichen oder ähnlichen Akkordverbindungen bzw. Lagen (Griffmuster) wiederverwendet werden können,
- flexiblere Möglichkeiten bei melodischen Umspielungen, Fill-Ins und Licks bieten und
- die Lautstärkeabstimmungen des eigenen Spiels verbessern.

Fingersätze sollten (u. a. auch auf Grund anatomischer Voraussetzungen) individuell gewählt bzw. festgelegt werden. Gutes Voraushören und Antizipieren zeichnet sich dadurch aus, dass die für den jeweiligen musikalischen Kontext geeigneten Fingersätze mitgedacht und spontan umgesetzt werden können. Hierbei kann das Spielen einfacher und erweiterter (klassischer) Kadenzen bzw. von II-V-I Verbindungen (3-, 4- und 5-stimmig) aus dem Jazz/Pop-Bereich auch als Übung für die Anwendung bzw. Umsetzung geeigneter Fingersätze fungieren (Subdominant- und Dominantvarianten, Umkehrungen, Vorhalte, Durchgänge, Tensions/Voicings etc.), wobei wiederum der auditive und variierende Zugang im Vordergrund steht. Die folgenden Notenbeispiele stellen zwei mögliche Grundvarianten dar:



Notenbeispiel 6: Klassische erweiterte Kadenz



Notenbeispiel 7: II-V-I Kadenz (Jazz)

Entscheidend ist, der auditiven Aneignung und bewussten Umsetzung am Klavier in allen Lernsituationen genug Zeit zu geben, um einen langfristigen Kompetenzaufbau zu ermöglichen. Dieses durchgängige bewusste auditive Nachempfinden bzw. Transkribieren und antizipierende Umsetzen führt zu einer nachhaltigen und spürbaren Beschleunigung des Lerntempos – mit entsprechenden schülerseitigen motivationsfördernden Erfolgserlebnissen.

Studierende bewerten diese fokussiert auditive Herangehensweise anfangs zwar vielfach als sehr anstrengend, erreichen jedoch – bei entsprechendem Einsatz – eine nachhaltige Steigerung ihrer musikalisch-künstlerischen Kompetenzen, wie z. B. innere Klang- und Interpretationsvorstellung, Sicherheit im Auswendigspiel (Repertoirespiel und klavierpraktische Literatur) sowie im spontanen Nachempfinden und Umsetzen musikalischer Strukturen. Die daraus erwachsende lustvolle Selbstverständlichkeit des Erweiterns, Wiedererkennens, Anwendens und neu Zusammenstellens von musikalischen Bausteinen bildet die Basis für eine stilsichere improvisierte Liedbegleitung und alle weiteren Erscheinungsformen von Improvisation.

4 Faszination und Möglichkeiten des Einsatzes von Filmmusik im Klavierpraxis- und Schulunterricht

Die in den vorigen Kapiteln beschriebenen auditiven Zugänge zum Erlernen bzw. Transkribieren lassen sich grundsätzlich auf alle musikalischen Genres und Gattungen anwenden. Insbesondere eignet sich Filmmusik – oft als *Oper des 21. Jahrhunderts* bezeichnet – ganz besonders für musikdidaktische Themen, wie z. B. die emotionale Wirkung von Musik, die Verbindung von Bild und Ton oder das grundsätzliche Erfahrbarmachen der Tonsprache des 20. und 21. Jahrhunderts. Gerade in den letzten Jahren sind zahlreiche methodisch-didaktische Konzepte bzw. Unterrichtsmaterialien zum Einsatz von Filmmusik im Musikunterricht entstanden: u. a. Neuvertonungen von Szenen, schulrelevante Arrangements, Analyse von Kompositionstechniken oder aufnahmetechnische Aspekte.

In der Filmmusik kann die Symbiose zwischen Bild, Handlung und dem emotionalen Gehalt eines Moments und eines Klanges in besonderer Weise veranschaulicht werden. Insbesondere lassen sich u. a. folgende musikdidaktische Lernfelder daraus ableiten:

- a) Musik hören, beschreiben und auditiv differenzieren (musikalische Besonderheiten, Wirkung, Charakter, Stil, Funktion, Instrumentierung, Kompositionstechniken)
- b) musikalische Analyse (auch durch auditives Transkribieren)
- c) Improvisation (z. B. bei Neuvertonung einer Filmszene)
- d) kompositorische Prozesse initiieren (unterstützt durch moderne Aufnahmeprogramme)

Filmmusik gehört heute zu den populärsten musikalischen Genres. Kino, Fernsehen und neue Medien sind zentrale Plattformen für den Konsum von Musik. So ist zu beobachten, dass das Feld Film- und Medienmusik als Unterrichtsinhalt sowohl bei Studierenden als auch im schulischen Bereich sehr beliebt ist. Im Vordergrund steht das Interesse an den unbegrenzten Möglichkeiten, eine Stimmung, ein Bild, eine Handlung oder einen Text musikalisch überzeugend und unmittelbar ausdrücken bzw. musikalisch eine Geschichte erzählen zu können. Auch kann aus der musikhistorischen Perspektive der Bogen zur Programmmusik oder zum Wagner'schen Musikdrama, vor allem in Bezug auf die Leitmotivtechnik, gespannt werden. Die Erfahrungen aus dem Klavierpraxisunterricht haben gezeigt, dass die auditiv-analytische Aneignung und Umsetzung von Filmmusik wertvolle methodisch-didaktische Möglichkeiten bietet:

- Analyse und Transkription genretypischer harmonischer und melodischer Wendungen (z. B. Polytonalität, Mediantik, Intervallcharakteristika etc.)
- Wirkung musikalischer Klischees (z. B. geografische, historische, soziale etc.)
- Bewusstsein für die Vermischung verschiedenster musikalischer Stile (*Stilmix*) und Besetzungen (z. B. sinfonische Musik, Jazz-Ensembles oder computerbasierte Musik)

Der Filmkomponist John Williams schafft es seit Jahrzehnten, qualitativ anspruchsvolle Musik mit besonderen musikalischen Nuancen und einem einzigartigen dramatischen Gespür zu komponieren. Zwei seiner bekanntesten und populärsten Filmmelodien werden hier genauer vorgestellt, wobei das Ziel – anders als bei *Knockin' On Heaven's Door* – nicht das Kreieren einer entsprechenden Klavierbegleitung ist. Vielmehr stehen hier einerseits das exakte Transkribieren eines Celesta-Solos (*Hedwig's Theme*) und andererseits die Transkription eines Orchestersatzes als Leadsheet (*The Raiders March*, Melodie und Harmonien) bzw. optional das Erstellen eines solistischen Klavier-Arrangements, auch mittels geeigneter Notationssoftware¹¹, im Vordergrund.

- Indiana Jones: The Raiders March

Mit dem Thema für die Hauptfigur Indiana Jones komponierte John Williams eines der prägnantesten Leitmotive, das neben Sieg und Unverwundbarkeit auch humoristische Züge in sich trägt. Es eignet sich hervorragend für Variantenbildungen und die Arbeit mit kleinen motivischen Strukturen, die dem musikalischen Kontext des Titelstücks, *The Raiders March*, einer marschartigen Ouvertüre mit viel Blechbläseranteil in C-Dur, entnommen und der entsprechenden Szene angepasst wurden. Das Stück wird von Williams auch gerne konzertant aufgeführt und ist in allen bisherigen Soundtracks zu den Filmen rund um Indiana Jones enthalten. Das bereits in der Einleitung vorgestellte rhythmische Ostinato zieht sich über weite Strecken des Marsches. Die Harmonien drehen sich größtenteils um den Orgelpunkt C und weisen bis auf den kurzen *Abstecher* nach Des-Dur am melodischen Höhepunkt in Takt zehn Parallelen zur Popularmusik auf (vgl. Hauser, 2010, S. 110). Somit liegt es nahe, dass Studierende das Stück auditiv transkribieren (wieder durch Vorspielen am Klavier oder direkt von der Orchesterversion) und folglich als Leadsheet notieren. Eine weitere Aufgabe könnte darin bestehen, im Dialog mit der Lehrperson aus dem sinfonischen Original eine Soloversion für Klavier zu erstellen. Nachfolgend der Beginn von *The Raiders March* als Leadsheet:

11 Z. B. Sibelius, Finale, Dorico, MuseScore.

Notenbeispiel 8: Indiana Jones, The Raiders March, Leadsheet

Notenbeispiel 8: Indiana Jones, The Raiders March, Leadsheet

- Harry Potter: Prologue (Hedwig's Theme)

Im *Prologue* wird das geniale, im Siciliano-Rhythmus geschriebene Hauptthema mit der Celesta vorgestellt. Eigentlich nach der Eule von Harry, Hedwig, benannt, soll der geheimnisvolle und mystische Klang dieses Instruments den Zauberschüler bzw. seine Fähigkeiten charakterisieren. Die Melodie steht in E-Moll – zwei leiterfremde Töne machen sie unverwechselbar (Takt vier): der Leitton *dis* (rechte Hand) und der Tritonus *ais* (linke Hand) klingen in diesem Zusammenhang wie *nicht von dieser Welt*. In Takt sieben und acht wird nach einer chromatischen Melodieführung, die durch eine akkordische Ganzton-Verschiebung harmonisch untermalt wird (Moll-Tonikaparallele G-Moll und F-Moll), der Subdominanten A-Moll und dem Doppeldominant-Sept-Akkord *Fis7* wieder die Tonika E-Moll bestätigt. Die Harmonien dieser zwei Takte werden stets als Quartsext-Akkorde gesetzt. Im zweiten Teil des Themas, der im Prinzip nichts Neues mehr zeigt und alle charakteristischen Wendungen der ersten beiden Zeilen enthält, kündigen sich bereits jene virtuos-hektischen, auf- und absteigenden Violinpassagen an, die das Hauptthema in der erhabenen Horn-Variante begleiten. Danach leitet ein akkordisches Celesta-Solo das Finale des *Prologues* ein (vgl. Hauser, 2010, S. 133). In diesem Thema verbindet sich eine einfache Grundstruktur mit einigen wenigen ungewohnten Akkordführungen und dissonanten melodischen Färbungen, was dieses Stück in besonderer Weise für den klavierpraktischen Unterricht empfiehlt:

Notenbeispiel 9: Harry Potter, Prologue (Hedwig's Theme)

5 Resümee und Ausblick: Klavier und Klavierpraxis – eine künstlerisch-praktische Symbiose

Auditive Zugänge sind wesentlich bei der Aneignung klavierpraktischer Kompetenzen. Sie stellen aber auch ein wichtiges Fundament des *traditionellen* Klavierunterrichts (Literatur- bzw. Repertoirespiel) dar. Der auditive Unterricht zielt im Kern auf die Entwicklung und Vertiefung einer ausgeprägten strukturellen und gestalterischen Klangvorstellung sowie der Fähigkeit, sich selbst kritisch zuzuhören, als Ausgangspunkt für überzeugendes (Auswendig-)Spielen,

Improvisieren, Konzertieren und Komponieren – im schulischen Kontext und darüber hinaus.

Erst dann, wenn Inhalte von Musiktheorie/Hörerziehung als Chance für eine bewußtere Musikwahrnehmung begriffen werden, die sich auf die künstlerische Interpretation und Eigenständigkeit auswirkt, wird dieses Fach auf eine größere Akzeptanz unter den Studentinnen und Studenten stoßen und endlich das negative Image einer nutzlosen, musikfernen Trockenübung verlieren. (Kaiser, 2000, S. 239)

Aus methodisch-didaktischer Sicht wäre zudem eine stärkere fachliche Durchlässigkeit zwischen den universitären Ausbildungsfächern *Klavier Hauptfach*, *Klavier Nebenfach* und *Klavierpraktikum* anzustreben, um auditive Kompetenzen, aber z. B. auch spieltechnische Fragestellungen in allen klavierbezogenen Lernsituationen entsprechend professionalisieren zu können. Da, wie eingangs erwähnt, gerade Schulmusikerinnen und Schulmusiker bzw. Instrumentalpädagoginnen und Instrumentalpädagogen musikalische Vielseitigkeit vermitteln sollten, liegt es nahe, im Bereich der musikpädagogischen Studienrichtungen zumindest vereinzelt auch Lehrende im Klavier Hauptfach und Nebenfach einzusetzen, die neben ihrer künstlerischen Exzellenz auch über klavierpraktische Kompetenzen verfügen (v. a. im Bereich der Populärmusik/Improvisation), um musikalische Phänomene unter dem Aspekt der vielfältigen Zugänge und Vernetzungen zu vermitteln. Im Klavier Nebenfach ist dies an einigen Musikuniversitäten und -hochschulen in Österreich und Deutschland bereits gelebte und bewährte Praxis.¹²

Ob im Rahmen des Schulmusikstudiums künstlerische und künstlerisch-praktische Inhalte (Klavier Nebenfach und Klavierpraktikum/Schulpraktisches Klavierspiel) in einem einzigen universitären Fach zusammengeführt werden sollten,¹³ muss standortbezogen beantwortet werden und hängt jeweils von strukturellen, curricularen und personellen Faktoren ab. Jedenfalls geht eine klare Abgrenzung der Lehrinhalte bzw. Lehrveranstaltungen vielfach mit einer entsprechenden strikten formalen Zuordnung der jeweiligen Lehrkräfte sowie einer daraus resultierenden fachlich-kollegialen Abgrenzung einher. Dies ist ein Umstand, der auch zu einem Konkurrenz- und Relevanzdenken zwischen den Lehrenden der oft als *künstlerisch* oder rein *praktisch* verstandenen Lehrveranstaltungen führen kann.

12 Lehrveranstaltungsbeschreibung *Klavier (ME)* (Nebenfach) im Rahmen des Schulmusikstudiums an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien: „Erweiterung des praktisch-musikalischen Erfahrungsbereiches am Klavier. Integration von schulpraktischem Klavierspiel (inklusive Populärmusik). Individuelle Auseinandersetzung mit ausgewählten Bereichen der Klavierliteratur.“

13 An der Musikhochschule Lübeck verbindet das Fach *Angewandtes Klavierspiel* das bisherige *Pflichtfach Klavier* mit dem Fach *Schulpraktisches Klavierspiel*.

Andererseits hat sich Wahrnehmung und Selbstverständnis in diesem Wirkungsbereich teilweise bereits gewandelt. Wer unterrichtet und/oder freiberuflich vielseitig aktiv ist (Mitwirkung in Bands – Cover und Eigenes, Singer-Songwriter-Tätigkeiten, Begleiten von Sängerinnen und Sängern, Chören und Ensembles in den musikalischen Genres Klassik und Populärmusik, Songwriting für andere Künstlerinnen und Künstler, Musikvermittlungs-Projekte, CD-Produktionen, Medienkomposition, Kammermusik etc.), benötigt ohnehin sowohl mannigfaltige künstlerische als auch ausgezeichnete künstlerisch-praktische Kompetenzen.

Curricular und personell getrennte Zugänge müssen aber nicht zwangsläufig scheitern. Konzepte, die (trotzdem) von guter fachlicher Durchlässigkeit, Kommunikation, regelmäßigem Austausch und gegenseitigem Respekt zwischen den Lehrenden der jeweiligen Lehrveranstaltungen geprägt sind, haben zweifelsohne nach wie vor ihre Berechtigung. Methodik und Lehrinhalte sollten aber im Sinne einer vielseitigen, qualitativ hochwertigen pianistischen Ausbildung harmonisch und logisch ineinandergreifen. Klavier Haupt- und Nebenfach können gerade in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch klavierpraktische bzw. analytisch-auditive Zugangsweisen wie Improvisation, Reduktion oder Variation noch facettenreicher gestaltet werden. Wer neben einer ausgeprägten Klang- und Interpretationsvorstellung harmonische, melodische, rhythmische, strukturelle und formale Zusammenhänge auch reflektiert bzw. nachvollzieht, kann befreiter musizieren und universaler vermitteln. Der Bereich der Klavierpraxis wiederum sollte in einem ganzheitlichen Sinne auch künstlerischer verstanden werden (stilsichere improvisierte Liedbegleitung, pianistische und performative Professionalität, kreative Coverversionen und Arrangements, Eigenkompositionen etc.). Somit ist es notwendig, auch im Bereich des schulpraktischen Klavierspiels bzw. Musizierens öffentliche Auftrittsmöglichkeiten für Studierende zu schaffen, in denen musikalische *Disziplinen* wie Interpretation, Arrangement, Improvisation, Komposition und Performance sinnstiftend miteinander verbunden sind. Nur wer im Klassenzimmer auch künstlerisch überzeugt, kann den musikpädagogischen Alltag selbstsicher und von der Schulgemeinschaft respektiert bestreiten und als Multiplikator in die Gesellschaft wirken.

Folglich muss das gemeinsame Ziel sein, den Studierenden einen freien, kreativen und lustvollen Zugang zu einem authentischen und selbstsicheren Klavierspiel zu ermöglichen. Eine zentrale Voraussetzung dafür liegt in der hinreichenden Aneignung und Vertiefung entsprechender auditiver Kompetenzen – gleichsam einer zeitgemäßen neu gedachten Gehörbildung am Instrument.

Literatur

- Hauser, F. (2010). *John Williams. Ein Komponist zwischen Filmmusik und Konzertsaal. Mit Analysen und Wissenswertem zur Kunst des Komponierens für den Film*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Kaiser, U. (2000). *Gehörbildung. Satzlehre – Improvisation – Höranalyse. Ein Lehrgang mit historischen Beispielen*. Kassel: Bärenreiter.
- Klöppel, R. (1996). *Mentales Training für Musiker. Leichter lernen – sicherer auftreten*. Kassel: Gustav Bosse Verlag.
- Miller, G. A. (1956). The Magical Number Seven, Plus or Minus Two. *Psychological Review*, 63, 81–97. <https://doi.org/10.1037/h0043158>
- Orloff-Tschekorsky, T. (1996). *Mentales Training in der musikalischen Ausbildung*. Aarau: Musikedition Nepomuk.
- Ringhandt, U. (2019). Wechselseitiger Dialog. Gehörbildung im Instrumental- und Gesangsunterricht. *Üben & Musizieren*, 2, 29–32.
- Salmutter, E. (2007). *Faszination Klavier. Polyphonie und Polyrhythmus. Wege zu effizientem Unterricht und Selbststudium*. Thaur: Druck- und Verlagshaus Thaur.
- Seipel, B. (2013). *Das Klavier in der Schule. Musikalische Lernbiografie, pianistische Ausbildung und pädagogisches Handeln von Musiklehrenden*. Köln: Verlag Dohr.
- Sikora, F. (2012). *Neue Jazz-Harmonielehre. Verstehen – Hören – Spielen. Von der Theorie zur Improvisation*. Mainz: Schott.

Hip-Hop in der Schule. Klavierpraktische Herausforderungen und Möglichkeiten im (tages-)aktuellen Musikunterricht

1 Einleitung

Hip-Hop ist Seelen Spiegel, Sprachrohr, multikulturelles Medium und Welt-sprache. (Schneider, 2013)

In diesem Satz wird deutlich, warum sich Hip-Hop in den vergangenen Jahrzehnten von einem anfänglich unbedeutenden Nischenphänomen zu einem prägenden Musikstil entwickelt hat. Weltweit längst populär, erfährt Hip-Hop auch in Deutschland in den letzten Jahren eine zunehmende Verbreitung. Dies wird auch durch Zahlen der Gesellschaft für Konsumforschung (GfK) bestätigt: Während der Anteil an Hip-Hop am Gesamtumsatz der Musikindustrie 2007 noch 1,8 Prozent betrug, stieg er bis 2016 auf 9,8 Prozent (vgl. Bundesverband Musikindustrie, 2016, S. 40). Binnen neun Jahren hat sich der Umsatzanteil also verfünffacht. Damit hat sich Hip-Hop in Deutschland – nach Pop und Rock – zum drittgrößten Musikgenre entwickelt.

Auch im schulischen Alltag ist der Musikstil inzwischen angekommen: So wird Hip-Hop bereits seit den 1990er Jahren in vielen Kerncurricula all-gemeinbildender Schulen als eigenständige musikalische Gattung geführt (vgl. Kultusministerium Hessen, 2019, S. 8). Ebenso haben entsprechende Stilele-mente Einzug in zahlreiche pädagogische Lehrwerke gehalten.

Die breite Akzeptanz und Popularität dieses Musikstils bei den Jugendl-ichen bietet neben einer ganzen Reihe von fachdidaktischen Zielen auch die Möglichkeit, heutige Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler auf beson-dere Weise in den Musikunterricht einzubeziehen. Ebenso scheint sich gera-de die Zielsetzung der modernen Fachdidaktik, Musik nicht nur passiv wahr-zunehmen bzw. zu reflektieren, sondern v.a. schülerseitig erlebbar zu machen, in geradezu idealer Weise anhand der musikalischen Umsetzung von Hip-Hop im Klassenunterricht – mit Unterstützung der Lehrkraft, in aller Regel am Kla-vier – verwirklichen zu lassen.

In diesem Zusammenhang ergeben sich für Lehrende eine Reihe von He-rausforderungen: Ist das Klavier überhaupt geeignet, um diese spezielle Stilistik angemessen musikalisch nachzuempfinden und wenn ja wie? Wie kann eine vornehmlich digital erzeugte Musik authentisch auf dem Klavier wiedergege-

ben werden, sodass die Lerngruppe adäquat musikalisch begleitet bzw. unterstützt wird? Welche didaktischen und methodischen Aspekte bzw. welche musikalischen und pianistischen Anforderungen im Zusammenhang mit dem Selbstbegleiteten Singen sind hier von Belang? Im Folgenden werden anhand einer genauen stilistischen und spieltechnischen Analyse Möglichkeiten aufgezeigt, wie Hip-Hop (lehrerseitig) am Klavier und mithilfe digitaler Medien erfolgreich im Klassenunterricht umgesetzt werden kann.

2 Methodisch-didaktische Vorüberlegungen

Vor den ersten musikalischen Versuchen von Hip-Hop am Klavier empfiehlt sich eine intensive Rezeption möglichst unterschiedlicher Hip-Hop-Songs. Dabei sollte die Aufmerksamkeit sowohl auf der musikalischen als auch formalen Gestaltung der Lieder liegen.

Hip-Hop besteht meist aus zwei Teilen (Strophe-Refrain), die gegebenenfalls durch eine Bridge ergänzt werden. Die relevanten musikalischen Strukturen eines entsprechenden Grooves setzen sich dabei vorwiegend aus wenigen zwei- oder viertaktigen Motiven zusammen. Schablonenartig übereinander angeordnet, werden diese stetig wiederholt und bilden so den typischen Loop eines Hip-Hop-Songs. Der entsprechende Liedtext wird meist gerappt.

- Der *Groove* wird in erster Linie durch das Zusammenwirken von Schlagzeug (Drums) und Bass bestimmt. Beide agieren naturgemäß sehr rhythmusbetont, synkopisch mit zahlreichen Offbeats und einem starken Backbeatfeeling. Hierbei ist die Basslinie das Herz des Grooves, meist abwechslungsreich angelegt, teils virtuos bzw. mit *Ghostnotes* versehen. Auffallend ist hier die Kongruenz zwischen Bass-Drum und Bass.
- Die *Harmonie* in Form von Akkordrepetitionen oder Figurationen (z. B. Arpeggien) hat meist eine ebenfalls rhythmisch ansprechende Gestalt, teils komplementär zur Rhythmusebene. Einfache Popakkorde sind dabei ebenso zu finden wie anspruchsvolle Jazzharmonik in zwei-, drei- oder vierstimmiger Ausführung.
- Eine *Melodie* ist nicht in allen Hip-Hop-Songs zu finden. Oftmals finden sich in einzelnen Formteilen (z. B. im Refrain) lediglich eng an die zugrunde liegende Harmonik angelehnte *Fill-Ins* oder kurze Motive (z. B. Tonleiterausschnitte).

Chancen und Herausforderungen für die Umsetzung im Musikunterricht

Aus den musikalisch-strukturellen Eigenheiten von Hip-Hop ergeben sich eine Reihe von Chancen und Herausforderungen für den Musikunterricht.

Eine wesentliche *Chance* resultiert aus dem Umstand, dass Hip-Hop-Grooves aus kurzen, sich im Verlauf des Liedes stets wiederholenden Strukturen (Loops) bestehen und die dafür erforderlichen spieltechnischen Anforderungen daher meist überschaubar bleiben. Auch ein Spiel ohne Noten wird dadurch leichter ermöglicht, was gerade im schulischen Alltag von Vorteil sein kann (z. B. um den Blickkontakt mit der Klasse zu halten). Die verschiedenen rhythmischen, harmonischen und melodischen Elemente eines Grooves sind i.d.R. auditiv schnell erlernbar und können daher vergleichsweise mühelos in ausreichender musikalischer Qualität umgesetzt werden. Darüber hinaus ist aufgrund des Sprechgesangs im Hip-Hop auch kein explizites Melodiespiel erforderlich, was die Anforderungen an die Spieltechnik ebenfalls mindert.

Die *Herausforderungen* für die erfolgreiche Gestaltung von Hip-Hop auf dem Klavier liegen in der adäquaten stilistischen Umsetzung. Vor allem die rhythmisch anspruchsvolle Bassgestaltung bzw. Phrasierung in der linken Hand (im Zusammenspiel mit dem Schlagzeug) als Grundlage für den charakteristischen Groove muss entsprechend bewältigt werden können. Gleichzeitig sind in der rechten Hand harmonisch-melodische Elemente auszuführen, was gerade im Hinblick auf die musikalisch-performative Qualität nur bei hinreichender Unabhängigkeit beider Hände gelingen kann. Auch aus den harmonisch teils komplexen Strukturen (Jazzelementen) können sich weitere spieltechnisch-koordinative Herausforderungen ergeben.

Die hier angestellten, aus der spezifisch musikalisch-stilistischen Struktur des Hip-Hops resultierenden Überlegungen folgen im Grundsatz einem von Reinhard Blum beschriebenen methodisch-didaktischen Grundlagenmodell zum Klavierpraktikum (vgl. Blum, 2019). Auditiv verinnerlichte musikalische Bausteine (Motive, Strukturen) werden im Sinne „grundlegende[r] Prinzipien des Lerngegenstands“ (Blum, 2019, S. 36) teilweise improvisierend entlang spieltechnischer Möglichkeiten entwickelt und musikalisch-performativ zusammengeführt.¹

3 Umsetzung eines Hip-Hop-Grooves am Klavier

Im Folgenden werden am Beispiel des Hip-Hop-Klassikers *Rapper's Delight* der Sugarhill Gang aus dem Jahre 1979 schulpraktische Zugänge bzw. Umsetzungsmöglichkeiten dargestellt. Die hier beschriebene methodisch-didaktische Herangehensweise lässt sich grundsätzlich auch auf andere Hip-Hop-Songs übertragen.

1 Blum bezieht sich hierbei auf ‚passive vs. fundamentale Ideen‘ von Bruner (1980) und ‚zyklische Lernzugänge‘ von Whitehead (2012).

Der Groove

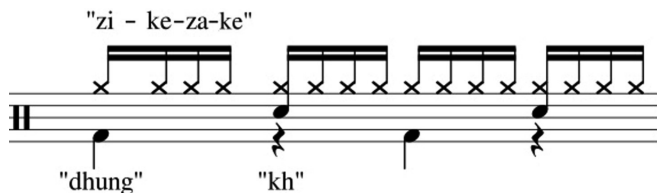
Der Groove – hier definiert als Symbiose aus Schlagzeug und Bass – ist das musikalische Zentrum im Hip-Hop und sollte daher entsprechend genau im Hinblick auf das authentische Performen angeeignet bzw. umgesetzt werden. Im hier gewählten Beispiel besteht er aus einer durchgehenden Sechszehntel-Linie auf der Hi-Hat. Bass-Drum und Snare spielen abwechselnd Viertel:



Notenbeispiel 1: Sugarhill Gang, *Rapper's Delight*, Drumset im Original

Die Umsetzung dieses Grooves kann in der schulischen Praxis auf unterschiedliche Arten erfolgen:

- Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler mit instrumentalen Vorkenntnissen spielen den Groove auf dem Schlagzeug nach.
- Eine Kleingruppe setzt den Groove mittels Mouth-Percussion um. Dabei werden die Klänge der verschiedenen Schlagzeugteile sprechend nachgeahmt:



Notenbeispiel 2: Sugarhill Gang, *Rapper's Delight*, Ausführung als Mouthpercussion

- Alternativ kann man sich den Möglichkeiten einer *Loop-Station* bedienen. Dabei werden die verschiedenen Bestandteile des Schlagzeug-Grooves vorab aufgenommen und können anschließend per Knopfdruck in Endlosschleife abgespielt werden. Die Loop-Station war ursprünglich für den Gebrauch mit Instrumenten gedacht, ist mittlerweile aber zunehmend auch im vokalen Sektor etabliert. Die Geräte besitzen neben einem Mikrofoneingang auch einen Equalizer, mehrere Line-Eingänge und Effekte, so dass mit wenig Aufwand und Vorwissen vergleichsweise beeindruckende musi-

kalische Ergebnisse erzielt werden können. In zunehmender Zahl sind in letzter Zeit auch kostenfreie und kostenpflichtige *Loop-Apps* erhältlich, die jedoch ihre Praxistauglichkeit noch beweisen müssen – auch wenn sie in jedem Fall das digitale Klassenmusizieren ermöglichen.

Nachdem die Schlagzeugstimme – in einer der vorhin beschriebenen Varianten – erstellt ist, gilt das Augenmerk der authentischen Wiedergabe des Basslaufs:



Notensbeispiel 3: Sugarhill Gang, Rapper's Delight, Basslauf

Varianten des Grooves

Der rhythmisch komplexe Basslauf ist insbesondere aufgrund der darin enthaltenen Synkopierungen in der unterrichtlichen Praxis in dieser Form kaum umzusetzen. Hierbei kann eine Reihe von rhythmischen Vereinfachungen hilfreich sein, wobei darauf zu achten ist, dass die für den Groove typische rhythmische Gestalt bzw. die musikalische Kernidee nicht verändert wird. In diesem Fall wären dies die drei Viertelnoten zu Beginn bzw. in Takt 3 sowie die anschließenden Synkopen:



Notensbeispiel 4: Sugarhill Gang, Rapper's Delight, Basslauf mit Hervorhebung des relevanten Rhythmus

- Umgang mit Tonrepetitionen/GhostNotes

Schnelle Tonrepetitionen, sog. *Ghost Notes*, stellen eine besondere technische Schwierigkeit dar. Da sie in der Ausführung am Klavier häufig unsauber klingen, ist es sinnvoll, von vornherein eine entsprechende Vereinfachung vorzunehmen. Eine Möglichkeit mit diesen umzugehen, ist hier dargestellt:



Notensbeispiel 5: Sugarhill Gang, Rapper's Delight, Basslauf mit oktavierten Tonrepetitionen

Die erste wird um eine Oktav versetzt, so dass die ursprüngliche Repetition mit Daumen und fünftem Finger gespielt werden kann. Sollte dies immer noch zu schwierig sein, könnten die Tonrepetitionen bzw. die Wechseltöne in Takt 4 gänzlich weggelassen werden:



Notenspiel 6: Sugarhill Gang, Rapper's Delight, Basslauf ohne Tonrepetition, mit Wechseltönen

So behält der Basslauf seinen typischen Charakter, ist jedoch deutlich leichter zu spielen.

- Reduktion auf Akkordbrechung

Häufig bestehen Basslinien aus Tonleitermotiven. Die daraus resultierende Komplexität kann wiederum durch eine Reduktion auf Drei- bzw. Vierklänge entsprechend gemindert werden:



Notenspiel 7: Sugarhill Gang, Rapper's Delight, Basslauf mit Akkordbrechung

In Takt 2 und 4 werden die jeweiligen Durchgangstöne weggelassen, so dass sich reine Terzschichtungen bzw. Akkorde ergeben, die auch strukturell schneller gelernt werden können. Die nun verbliebenen Dreiklangstöne markieren die schweren Zählzeiten, so dass der typische Charakter des Grooves erhalten bleibt.

- Reduktion auf Grundtöne

Für Ausführende mit sehr geringen pianistischen Fähigkeiten ist folgende Lösung denkbar:

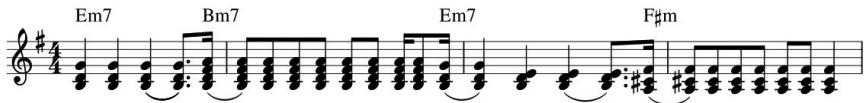


Notenspiel 8: Sugarhill Gang, Rapper's Delight, Basslauf mit Grundtönen

Sämtliche Tonleiter- und Dreiklangstöne fallen weg, so dass nur mehr die Grundtöne der jeweiligen Harmonie einschließlich charakteristischer Synkopen zu hören sind.

Die Harmonik

Die harmonischen Anteile des Hip-Hop-Grooves sind mit der rechten Hand auszuführen und bestehen aus Mollakkorden, die fallweise mit Optionstönen (Septimen) erweitert sind. Der Rhythmus ist dabei vorwiegend synkopisch sowie teilweise komplementär zum Basslauf (siehe *Groove*):



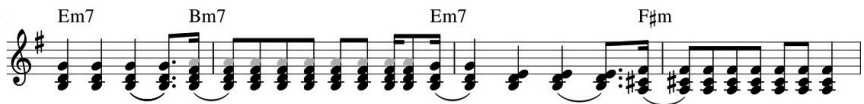
Notensbeispiel 9: Sugarhill Gang, Rapper's Delight, Harmonik im Original

Varianten der Harmonik

Aufgrund seiner Komplexität eignet sich das harmonische Motiv nur bedingt zur schulpraktischen Umsetzung, so dass auch hier Vereinfachungen erforderlich sind.

- Umgang mit vierstimmigen Voicings

Zunächst werden die vierstimmigen Akkorde durch Weglassen des obersten Tones bzw. der Sept in dreistimmige umgewandelt. So bleibt ein Teil der charakteristischen Optionstöne erhalten:



Notensbeispiel 10: Sugarhill Gang, Rapper's Delight, Ausführung mit dreistimmigen Akkorden

Em7 bleibt original erhalten, lediglich Bm7 wird zu einem klassischen Bm-Dreiklang. Grundsätzlich wären an dieser Stelle durchaus auch andere Lösungen denkbar, z. B. Bm7 ohne Quinte. Ziel sollte lediglich die Dreistimmigkeit sein, so dass der Akkord leichter spielbar wird. Bei der Entscheidung sollte je-

- Liegenlassen

So bleibt in Takt 2 statt des Bm7-Akkords weiterhin Em7 hörbar. Diese Modifikation hat klanglich kaum Auswirkungen, kann jedoch für die schulpraktische Umsetzung eine große Unterstützung bedeuten. Ebenso können Akkorde nur zweistimmig realisiert werden, wobei das vorbereitende Erfassen der jeweiligen Akkorde bzw. Griffe sehr hilfreich für eine erfolgreiche Umsetzung sein kann:

Diese Reduktion führt zu einer vernachlässigbaren harmonischen Änderung, die sich spieltechnisch sehr leicht – allenfalls auch von Schülerinnen und Schülern – umsetzen lässt.

Rapper's Delight für die Schule

I said a hip, hop, a hippie, a hippie to the hip hop hop, you don't stop the rock'in' to the bang bang boogie say up jumps the boogie beat.

The musical score is presented in four systems, each containing four staves. The first staff in each system is for Rap, with lyrics written below it. The second staff is the Harmonische Ebene (Key), showing chords and melodic lines. The third staff is the Rhythmische Ebene (Bass), showing a bass line. The fourth staff is the Rhythmische Ebene (Drums), showing a drum pattern. The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 4/4. The score includes various musical notations such as notes, rests, chords, and dynamic markings.

Labels for the staves include: Rap, Harmonische Ebene (Key), Rhythmische Ebene (Bass), and Rhythmische Ebene (Drums). Specific musical markings include Em7, F#m, and various rhythmic notations like "duhng", "kik", and "kik".

Notenbeispiel 13: Sugarhill Gang, Rapper's Delight, Übersicht aller Varianten der schulpraktischen Umsetzung

4 Fazit

Die Verwendung von Hip-Hop im Klassenmusizieren bietet zahlreiche Perspektiven für den modernen Musikunterricht. Einerseits wird der dringend gebotenen Berücksichtigung bzw. Einbeziehung heutiger Lebenswelten von Schülerinnen und Schülern im Unterricht entsprochen. Andererseits stellen die hier beschriebenen, aus der spezifisch musikalischen Strukturierung von Hip-Hop resultierenden Lern- und Aneignungsschritte auch eine wichtige und notwendige inhaltlich-methodische Ergänzung für die Klavierpraxis dar. Die auditiv-analytische Fokussierung sowie improvisatorische Zugänge lassen eine niederschwellige Lernumgebung entstehen, die gerade bei geringen pianistischen Vorkenntnissen (der Lehrperson) bzw. beim schülerseitigen Musizieren in der Klasse voll zum Tragen kommt. Auch im Sinne der stilistischen Authentizität ergeben sich aus der Zuhilfenahme einer Loop-Station weitere Entwicklungsmöglichkeiten, die über die Erweiterung musikalisch-performativer Kompetenzen hinausgeht. Es wäre daher wünschenswert und sinnvoll, Hip-Hop zukünftig verstärkt in den Unterricht einzubeziehen sowie die aufgezeigten Möglichkeiten auf allen Ebenen zu nutzen. Die Schülerinnen und Schüler werden es dankbar annehmen.

Literatur

- Blum, R. (2019). Künstlerisch-musikpädagogische Persönlichkeitsentwicklung und Schulpraktisches Klavierspiel. In Ders. & J. Steiner (Hrsg.), *Klavierpraxis im Fokus des modernen Musikunterrichts* (S. 25–45). Münster: Waxmann.
- Bruner, J. S. (1980). *Der Prozeß der Erziehung*. Berlin: Berlin-Verlag & Düsseldorf: Schwann.
- Bundesverband Musikindustrie e.V. (2016). *Musikindustrie in Zahlen 2016*. Verfügbar unter: http://www.musikindustrie.de/fileadmin/bvmi/upload/02_Markt-Bestseller/MiZ-Grafiken/2016/bvmi-2016-musikindustrie-in-zahlen-jahrbuch-ePaper_final.pdf [17.07.2019].
- Kultusministerium Hessen (2019). *Lehrplan Musik*. Verfügbar unter: <https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/g9-musik.pdf> [28.06.2019].
- Schneider, D. (2013). *Hip-Hop ist ein Seelen Spiegel*. Verfügbar unter: <https://www.azonline.de/Billerbeck/2013/10/Junge-Billerbecker-schreiben-Rapsong-ueber-Liebespaar-Projekt-im-Rahmen-des-Kulturrucksacks-Hip-Hop-ist-ein-Seelen-Spiegel> [20.06.2019].
- Whitehead, A. N. (2012). *Die Ziele von Erziehung und Bildung*. Berlin: Suhrkamp.

Ines Reiger und Hermann Linecker

„Ein falscher Ton zur richtigen Zeit ist besser als ein richtiger zur falschen ...“ – eine Textperformance

Ines Reiger (Gesang) und Hermann Linecker (Piano) gestalteten im Rahmen des Symposiums *Klavierpraxis und Selbstbegleitetes Singen* am 8. Oktober 2018 in Innsbruck eine Lecture Performance, in der neben künstlerischen Darbietungen Wissenswertes und Anekdotisches zu ihrer, auch gemeinsamen künstlerischen und pädagogischen Praxis dargeboten wurde. Im Anschluss interviewte Johannes Steiner die Künstlerin und den Künstler zu speziellen Themenbereichen getrennt voneinander. Die daraus entstandene Textperformance, die neben Fragmenten beider Interviews auch Zitate aus den im Vortrag präsentierten Songs enthält, soll illustrieren, was Performance bzw. performatives Musizieren aus der Perspektive ausübender Künstlerinnen und Künstler ausmacht.

Ines Reiger

Hermann Linecker

„Travel my way, take the highway that's best.
Get your kicks on Route sixty-six.“
(Bobby Troup, 1946)

Die Begriffe „Rhythmus“ und „Time“ werden in den jeweiligen musikalischen Stilen sehr unterschiedlich verstanden. Grundsätzlich ist ein gutes Gefühl für das Metrum die Voraussetzung für ein gemeinsames Musizieren und hier besonders im Pop und Jazz. Ich würde sogar noch weitergehen und behaupten, dass ein falscher Ton zur richtigen Zeit besser ist als ein richtiger Ton zur falschen Zeit.

Ein exaktes rhythmisches Musizieren ist für mich wichtiger als die Verwendung von kompliziert strukturierten Harmonien am Klavier. Ein gutes ‚Timing‘ ist überhaupt die Basis für das Musizieren in den Bereichen Jazz und Pop.

Eine musikalische Phrase wird erst dann lebendig, wenn die Musikerinnen und Musiker beim gemeinsamen Musizieren und das zuhörende Publikum einen gleichmäßigen Puls gleichzeitig erleben können. Die ‚Time zu spüren‘ bedeutet, dass sich der Rhythmus auf einen absoluten Punkt bezieht. Wenn dies mehrere Personen beim gemeinsamen Musizieren fühlen, dann wird die Musik lebendig und mitreißend.

Eine Mikrotime als kleinste rhythmische Veränderung im gleichbleibenden Metrum hat eine große Bedeutung für die individuelle Phrasierung einer Melodie. Wenn ein Pianist oder eine Pianistin über ein klares Bewusstsein für das Metrum verfügt, entstehen Freiräume für den spielerischen Umgang mit der ‚Time‘. Aus dieser Perspektive rückten der zeitliche Abstand zwischen zwei Tönen und die daraus notwendig resultierende Gestaltung in den Vordergrund. Das ist sowohl eine ästhetische als auch eine stilistische Frage. Verschiebungen in der Mikrotime lassen sich schriftlich schwer darstellen. Jedenfalls ist der sichere Umgang mit dem Metrum ein entscheidender Faktor für die Bildung eines individuellen Musizierstils.

„Just an old sweet song
keeps Georgia on my mind.“
(Hoagy Carmichael & Stuart Gorrell, 1930)

Wenn die Mitglieder einer Band beim gemeinsamen Musizieren einen für alle nachvollziehbaren musikalischen Puls entwickeln, dann ‚grooved‘ ihre Spielweise. Dabei steht nicht das theoretische Verständnis des Metrums im Vordergrund, sondern dass der Musiker Rhythmus körperlich ‚in der Time‘ wahrnimmt und rhythmische Punkte mit einer ‚Attacke‘ genau trifft. Unter Attacke verstehe ich, dass der Musiker aktiv im Metrum musiziert und nicht passiv geschehen lässt. Und wenn sich diese Attacken verbinden, dann ergibt sich daraus ein starkes körperliches Gefühl. Die Musik fängt zu ‚grooven‘ an und man singt auch richtiger. Das ist ein Phänomen, das ich beobachtet habe. Wenn der Puls nicht spürbar ist und dieses körperliche Gefühl fehlt, dann leiden auch die Phrasierung und die Intonation darunter. Die Melodieführung wird ungenau und die Töne klingen unsauber.

Groove bedeutet für mich, dass das Musizieren einen Riesenspaß macht. Dabei muss die Vorstellung für das Timing klar sein. Für die Improvisation bedeutet dies aber nicht, dass der zur Verfügung stehende zeitliche Rahmen

für ein Solo mit vielen Tönen befüllt werden muss, sondern die Pausen zwischen den Tönen definieren den Groove und sind wesentlich. Wenn man etwas zu schnell ausführt, dann wird die Musik hektisch und verkümmert zu einer reinen technischen Übung. Man zeigt, dass man etwas schnell bewältigen kann, aber das hat mit ‚Groove‘ – so wie ich ihn verstehe – nichts mehr zu tun.

Der Begriff ‚Groove‘ hat aber auch eine zusätzliche Bedeutung. Wenn jemand z. B. einen Funk-Groove spielt, dann steht die Bezeichnung auch für die Spielweise in dieser Stilistik. Das bedeutet aber nicht, dass die Umsetzung damit automatisch zu ‚grooven‘ beginnt. ‚Grooven‘ kann man in jedem Stil. Auch ein Walzer, ein Funk, ein Swing usw. können ‚grooven‘ bzw. körperlich aktiv umgesetzt werden.

Ich habe es schon erlebt, dass einzelne Musikerinnen oder Musiker beim alleinigen musizieren ein gutes Gespür für die Time haben. Wenn sie dann in einer Band mit anderen musizieren, dann entwickeln sie manchmal keinen gemeinsamen Groove. Eine Band muss mehrmals miteinander musizieren um ein gemeinsames Verständnis – ein Meaning – für die Time zu entwickeln.

„Never know how much I love you,
never know how much I care.“
(Eddie Cooley & John Davenport, 1956)

Eine Improvisation ist dann gelungen, wenn das Wissen über die Akkordfolgen und die rhythmische Phrasierung so eingesetzt werden kann, dass es zu einer spannenden Version im Augenblick führt, die ich mir gerne anhöre. Das musiktheoretische Wissen schafft die Voraussetzung für einen flexiblen und spontanen Umgang mit dem musikalischen Material. Das bedeutet, dass sich das klangliche Ergebnis bei einer weiteren Improvisation unterscheiden wird. Ob die Improvisation gelungen ist oder nicht, hängt dann sehr von meinem persönlichen Musikgeschmack ab.

Improvisieren bedeutet nicht einfach drauf losspielen, sondern, dass es Regeln gibt. Und diese musikalischen Gesetzmäßigkeiten muss ich mir zunächst erarbeiten und zwar so, dass ich sie richtig gut beherrsche. Für mich als improvisierender Musiker ist es das schönste, wenn ich

die erarbeiteten Regeln und Sequenzen im Moment des Improvisierens vergessen kann und diese spielerisch unbewusst auftauchen.

Für die Improvisation ist es wichtig, dass man über grundlegendes musikalisches Wissen verfügt. Also, wie sind Akkorde und Changes aufgebaut, wie gestaltet man musikalische Bögen, welche rhythmischen Phrasen werden verwendet, welches tonale Material steht zur Melodiegestaltung überhaupt zur Verfügung usf. Für mich als Sängerin ist natürlich auch der Gebrauch der Scatsilben von großer Bedeutung.

Die Improvisation lebt von überraschenden Momenten. Wenn du z. B. ein kurzes Motiv mit der Rhythmusgruppe intuitiv gemeinsam phrasierst oder markante Sequenzen von dem Solisten übernimmst usf. Das Besondere daran ist, wenn diese Momente ohne vorherige Absprache wie von selbst entstehen. Das sind wunderbare Augenblicke und bereichern das gemeinsame Musizieren ungemein.

Eine Phrase ist gelungen, wenn man eine gewisse Befriedigung beim Nachhören empfindet. Auch wenn man es nicht mit einem Aufnahmegerät festgehalten hat, weiß man ja selbst meistens sofort, ob es gut oder schlecht war.

Ein weiterer spannender Aspekt ist, wenn man als Pianist in der linken Hand Bass spielt und mit der rechten in einem anderen Zeitgefühl (Metrum) improvisiert – also sozusagen gegen seine eigene Körpertime. Zusätzlich erweitert der Einsatz von verschiedenen Spieltechniken meine Improvisationen. So verwende ich bspw. gerne Blockakkorde oder spiele gerne Inside Outside. Wenn mir das in einem Solo auf eine ausgewogene Art und Weise gelingt, bin ich sehr zufrieden. Die eigentliche Herausforderung für mich ist, dass sich die unterschiedlichen Techniken organisch zusammenfügen. Als weiteres Stilmittel verwende ich gerne musikalische Zitate in meinen Improvisationen. Das mache ich aber nicht für mich alleine, sondern das verwende ich bevorzugt bei Live Gigs. Ein musikaffines Publikum versteht dann, was gemeint ist und das hat viel mit Spielfwitz bzw. Spielfreude zu tun.

Als Musikerin höre ich die Musik immer auch als Ausführende an. Ich höre auf rhythmische Zusammenhänge, Akkordfolgen, den Aufbau der Improvisationen usw. Zuhörerinnen oder Zuhörer, die über weniger musikalisches Hintergrundwissen verfügen, hören auf eine andere Art und Weise zu. Dabei achten sie stärker auf die Energie und Dynamik auf der

Bühne. Ich finde die verschiedenen Arten des Zuhörens gleich wichtig. Entscheidend dabei ist, dass der Musiker oder die Musikerin sich der unterschiedlichen Wahrnehmungen des Publikums bewusst ist.

Wenn ich mir meine großen Vorbilder anhöre, also Jazzpianisten, die mich inspirieren, so habe ich entdeckt, dass ihnen gelegentlich auch mal etwas nicht so ganz gelingt. Und da bin ich bei einem wesentlichen Punkt: es dürfen auch ‚Fehler‘ passieren. Weil, wenn ich etwas sehr intensiv betreibe, einen sehr hohen Anspruch stelle und musikalische Risiken nicht scheue, dann können, dürfen und müssen auch ‚Fehler‘ passieren. Außerdem können diese unerwarteten Dinge – sogenannte ‚Fehler‘ – Ausgangspunkte für neue Ideen sein, die man wieder als schöne Sequenz einbauen und variieren kann.

Das Berufsbild des Jazzmusikers hat sich auch gewandelt. Insbesondere das technische Niveau hat sich in den letzten Jahrzehnten unglaublich gesteigert. Es gibt viele neue Entwicklungen wie bspw. Crossover-Stile und genreübergreifende Projekte. Auch die Einbeziehung von modernen digitalen Instrumenten haben das musikalische Spektrum enorm erweitert.

Das rhythmische Dreieck, bestehend aus Schlagzeug, Bass und Klavier, ist die Basis einer Band. Diese Instrumente faszinieren mich und beschäftigen mich schon mein ganzes musikalisches Leben lang. Sie bilden das Fundament – egal ob live oder im Studio musiziert – für alle Stile von Jazz bis Techno. Das ist ein ganz wesentlicher Punkt. Wenn ich musikalisch auf einem Instrument in einer Sackgasse gelandet bin, dann wechsele ich einfach das Instrument. Dadurch bekomme ich eine neue Perspektive, die mich musikalisch und auch spieltechnisch voranbringt. Wenn ich bspw. die Schlagtechnik eines Paradiddle auf das Klavier übertrage, so erweitert dies meine Spielweise und führt zu neuen klaviertechnischen Ideen.

„This is just a little samba
Built upon a single note.“

(Antônio Carlos Jobim & Newton Mendonça, 1960)

Wenn Sängerinnen oder Sänger sich am Klavier selbst begleiten, dann ist die Beherrschung spieltechnischer Grundfertigkeiten die erste Voraussetzung. Dabei unterscheide ich, ob jemand einfache Dreiklänge oder komplexere Akkorde verwendet. Schließlich spielt auch noch der

verwendete Musikstil eine große Rolle. Da gibt es ganz viele Abstufungen bei der Art der verwendeten Begleittechnik.

Sängerinnen und Sänger müssen sich so begleiten, dass sie sich mehr auf das Singen als auf das Spielen konzentrieren können.

Die wichtigste Bedingung für das Selbstbegleitete Singen ist, dass der Musizierende ein Metrum spürt und bei kleinen technischen Unsicherheiten das Musizieren nicht unterbricht. Schließlich müssen die beiden Ebenen – Gesang und Begleitung – automatisiert ablaufen können. Es gibt kein Multitasking, es gibt nur automatisierte Abläufe die parallel stattfinden können. Wenn das gegeben ist, dann kann etwas Magisches entstehen.

Das Selbstbegleitete Singen erfordert auch ein anderes Üben. Die einzelnen Ebenen müssen zuvor so lange geübt werden, bis sie automatisiert ablaufen können. Beim alleinigen Üben der instrumentalen Begleitung ist die Gefahr groß, dass diese technisch zu anspruchsvoll und ein gleichzeitiges Singen nicht mehr möglich ist. Deswegen würde ich die Begleitung von Anfang an sehr einfach halten und mich auf den Groove konzentrieren. Wenn eine grundlegende instrumentale Begleitung sicher beherrscht wird, kann man diese noch immer erweitern.

Wenn man sich auf dem Klavier selbst begleitet, kontrolliert man den gesamten musikalischen Prozess. Das Fehlen der musikalischen Kommunikation mit Mitmusikern bringt es jedoch mit sich, dass überraschende und unerwartete Momente kaum stattfinden.

„Never in my wordland could there be words to reveal
In a phrase how I feel.“

(George Shearing & George David Weiss, 1952)

Es gibt viele technische Herausforderungen, die ich als meine Baustellen bei meiner Arbeit am Instrument bezeichne. Ich habe aber gelernt, diese Baustellen zuzulassen und mich von deren Existenz nicht mehr stressen zu lassen. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass es plötzlich wieder eine technische Weiterentwicklung in eine Richtung gibt. Auch wenn du diese ‚Baustelle‘ gar nicht so sehr im Fokus hast. Man entwickelt sich trotzdem weiter.

Wenn man das Klavier technisch einigermaßen beherrscht und sich gut beim Singen selbst begleiten kann, dann führt das zu einer enormen Qualitätssteigerung für den Unterricht. Oder anders gesagt: Es macht einfach vielmehr Spaß, wenn man sich selbst auf einem guten Niveau – egal ob am Klavier oder an der Gitarre – begleiten kann.

Musiker sein bedeutet auch, sich seiner musikalischen Schwächen und Stärken bewusst zu sein. Als Musiker kann man unmöglich alles abdecken.

Die Schwächen zulassen zu können, ist enorm wichtig. Musik hat eine Wirkung auf die Menschen. Musik löst etwas im Zuhörer aus. Dabei ist es unwichtig, ob man harmonisch alles versteht oder nicht. Musik ist friedlich. Wenn sie einen emotional berührt, dann möchte man einfach dazu tanzen.

Ich kann mich befreien und bin in einem zeitlosen Zustand. Darum fasziniert mich das so.

Literatur

- Carmichael, H. & Gorrell (1989). Georgia On My Mind (1930), S. 12-14. In K.A.: Ray Charles – Seventeen solid gold standards. London/New York/Sydney: Wise Publication.
- Davenport, J. & Cooley, E. (k.A.). Fever (1956). Jazz Fakebook, S. 115.
- Jobim, A. C. et al. (k.A.). One Note Samba (1961 & 1962). Jazz Fakebook, S. 289.
- Shearing, G. & Weiss, G. D. (k.A.). Doxy (1963). Verfügbar unter: <https://www.virtualsheetmusic.com/score/HL-38872.html> [20.10.2020].
- Troup, B. (k. A.). Route 66 (1946). Jazz Fakebook, S. 319.

Ein Vierteljahrhundert Schupra-Wettbewerb – eine Erfolgsgeschichte

Im Jahr 1989 fand zum ersten Mal ein sogenannter ‚Leistungsvergleich schulmusikbildender Ausbildungsstätten der DDR im Vielseitigkeitsfach Schulpraktisches Klavierspiel‘ an der Hochschule für Musik Franz Liszt Weimar statt. Die Bezeichnung *Vielseitigkeitsfach* verwies schon damals auf die vielen Aufgaben, welche diesem Fach – als fester Bestandteil in der Ausbildung für zukünftige Musiklehrende auch heute noch – zugeschrieben werden. Ausgehend von diesem Gedanken eines Leistungsvergleichs wurde im Jahr 1991 von Prof. Dr. Wolfram Huschke (Weimar), Prof. Dr. Karl-Heinrich Ehrenforth (Detmold), Prof. Dr. Dieter Zimmerschied (Mainz) und Knut Grotrian-Steinweg (Braunschweig) die Idee des Wettbewerbs geboren. Im darauffolgenden Jahr 1992 wurde der Bundeswettbewerb Schulpraktisches Klavierspiel GROTRIAN-STEINWEG schließlich erstmals durchgeführt. Dabei hatten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in unterschiedlichen Bereichen, wie etwa Liedspiel oder Vom-Blatt-Spiel, zu bewähren, wobei insbesondere Improvisation als eigenständige Wettbewerbskategorie in den 1990er Jahren angesichts der noch eher traditionell geprägten Ausbildungsgegebenheiten doch als sehr ungewöhnlich bzw. herausfordernd wahrgenommen wurde.

Schon zu Beginn stand die Überlegung im Raum, mithilfe dieser Veranstaltung die Bedeutung dieses Fachbereichs an Hochschulen und Universitäten hervorzuheben – verbindet Schulpraktisches Klavierspiel doch klaviertechnische Anforderungen mit schulrelevanten Zielsetzungen. Obwohl an der Schnittstelle zwischen Schulpraxis und universitärer Ausbildung liegend, zählt Schulpraktisches Klavierspiel „leider zu jenen Ausbildungsbereichen, die weniger im Rampenlicht stehen“ (Bialek zit. nach Nimczik, 2012, S. 26). Mittlerweile kann mit Fug und Recht behauptet werden, dass der Wettbewerb neben einer gesteigerten Aufmerksamkeit einen wesentlichen Beitrag zur inhaltlichen und konzeptionellen Weiterentwicklung des Schulpraktischen Klavierspiels geleistet hat. Auch erlangte der Wettbewerb im Laufe der Zeit unter dem Kürzel *Schupra-Wettbewerb* Bekanntheit in ganz Deutschland – und darüber hinaus.

Zum Wettbewerb

Der Wettbewerb wird alle zwei Jahre von der Hochschule für Musik Franz Liszt in Weimar in Kooperation mit dem Bundesverband Musikunterricht (vor 2010 Verband deutscher Schulmusiker) mit großzügiger Finanzierung durch die Klaviermanufaktur Grotrian-Steinweg (Braunschweig) durchgeführt und beginnt traditionellerweise am Vortag mit einem Treffen der AG für Schulpraktisches Klavierspiel. Dieser Arbeitsgruppe gehören Lehrende des Faches Schulpraktisches Klavierspiel aus ganz Deutschland (inzwischen auch aus Österreich und der Schweiz) an. Diese Zusammenkünfte dienen der Vernetzung und dem fachlichen Transfer. Der kommunikative Austausch – bemerkenswerterweise auch unter den teilnehmenden Kandidatinnen und Kandidaten – zählt von Beginn an zu den besonders geschätzten Eigenheiten des Wettbewerbs. So findet sich im Ausschreibungstext zum 10. Bundeswettbewerb Schulpraktisches Klavierspiel Grotrian-Steinweg folgende Formulierung:

Der Wettbewerb dient der Stärkung schulmusikalischer Identität durch Leistungsanreize und Erfahrungsaustausch. Die Bewerber sollen künstlerisch vielfältige Fähigkeiten und Fertigkeiten im Zusammenhang mit schulpädagogischen Einsichten unter Beweis stellen. Der Erfahrungsaustausch ist ein wesentlicher Bestandteil des Wettbewerbs. (Bialek, zit. aus d. Flyer für den 10. Bundeswettbewerb Schulpraktisches Klavierspiel, 2012, S. 27)

Auch das Selbstverständnis des Faches soll durch diese Initiative eine Weiterentwicklung erfahren, wie im Jahre 2000 im Rahmen eines Symposiums „in den Strategien zur Ausbildungsverbesserung des Faches“ (ebd.) festgestellt wurde:

Das Fach zählt zu den künstlerischen Fächern im Curriculum der Schulmusikausbildung. Wer diesen Gesichtspunkt leugnet [...], zerstört die Vermittlung von Kunst durch das Klavier.

Einblicke in den Wettbewerb

In der Eröffnungsrunde steht das *Liedspiel* im Vordergrund. Es besteht aus unterschiedlich lang vorzubereitenden Liedern. Zuerst präsentieren die Kandidatinnen und Kandidaten ein selbst gewähltes Einstiegslied, das künstlerische Vorlieben und individuelle Stärken des Vortragenden zum Ausdruck bringen soll. Im zweiten Teil wird aus fünf vorbereiteten Liedern in unterschiedlichen Stilistiken ein weiteres von der Jury ausgewählt. Zum Abschluss erhalten die Bewerberinnen und Bewerber vier vorher unbekannte Klausurlieder, die in 45 Minuten vorzubereiten sind. Dabei sieht das Reglement vor, dass eines der drei

ausgewählten Lieder (selbstbegleitet) zu singen ist. Bei den verbleibenden zwei Liedern ist eine Sängerin oder ein Sänger zu begleiten. Die am Klavier begleiteten Lieder müssen als strukturelle Elemente ein instrumentales Vorspiel, Liedspiel (Melodie wird am Klavier mitgespielt) und Liedbegleitspiel (Melodie wird nicht mitgespielt) enthalten. Schließlich müssen die Bewerberinnen und Bewerber die Begleitung in zwei verschiedenen Tonarten transponieren und präsentieren. Die Jury achtet in diesem maximal 15 Minuten andauernden Wettbewerbsteil besonders auf die Authentizität des Vortragenden und die Balance zwischen pianistischer Begleitung und Gesang.

In der zweiten Runde stehen Partitur- und Vom-Blatt-Spiel im Mittelpunkt. Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern stehen dabei 30 Minuten Vorbereitungszeit zur Verfügung. Dazu ist zunächst ein in der Klausur vorbereiteter Chorsatz zu präsentieren. Beim zweiten Stück soll eine Sängerin oder ein Sänger beim Vortrag eines Sololiedes begleitet werden. Eine zusätzliche Schwierigkeit ist die Transposition des Sololiedes um einen Ganzton, wobei die Richtung (einen Ganzton nach oben oder nach unten) von den Kandidatinnen und Kandidaten selbst gewählt werden kann. Eine Ad-hoc-Begleitung eines Instrumentalsolisten bzw. einer Instrumentalsolistin beendet die zweite Runde. Dazu erhalten die Kandidat*innen ein Lead-Sheet für nach Bb transponierende Instrumente. Dies führt dazu, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer das zur Verfügung gestellte Notenmaterial für die Begleitung am Klavier transponieren müssen. Als Beurteilungskriterien achten die Juror*innen in dieser Runde auf die Sicherheit beim Umsetzen des Notentextes und auf eine musikalische Kommunikation zwischen Begleiter*innen und Solist*innen.

Im Mittelpunkt der dritten Runde steht die Improvisation. Die Kandidatinnen und Kandidaten erhalten hierfür 45 Minuten Vorbereitungszeit. Als Vorgaben bzw. Ausgangspunkte für die Improvisationen dienen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zwei diastematische Reihen (eine tonal, eine freitonal), ein Bild und ein kurzer Text. Von diesen vier Vorgaben müssen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wiederum drei Aufgaben bearbeiten. Die Vielfalt der gezeigten Ideen, eine erkennbare Verarbeitung der Vorlage, die stilistische Authentizität und die künstlerische Präsentation bilden die Beurteilungskriterien der gezeigten Improvisationen (vgl. Bundeswettbewerb für Schulpraktisches Klavierspiel, 2019).

Viele Geschichten und Leistungen sammelten sich im Laufe der Chronik des Wettbewerbs, besonders in der Improvisationsrunde. So hat z. B. eine Kandidatin (Maja von Kriegstein) den anfangs zufällig erklingenden Ton, der beim Verrücken des Klavierhockers entstand, spontan als Ausgangspunkt für den weiteren Improvisationsverlauf herangezogen. Diese unerwartete Wendung

sorgte für eine sehr gelungene Präsentation und zeigt, wie zufällig entstandene Reize kreativ in das eigene Spiel integriert werden können.

Viele der ehemaligen Preisträger*innen des Wettbewerbs sind heute als Lehrende in diesem Bereich tätig und tragen so zur inhaltlichen Weiterentwicklung des schulpraktischen Klavierspiels bei. Aufgrund des in den letzten Jahren stetig gestiegenen Bekanntheitsgrades nehmen mittlerweile auch Kandidatinnen und Kandidaten aus anderen deutschsprachigen Ländern daran teil. Im Mittelpunkt steht jedoch die kollegiale und wertschätzende Einstellung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die für eine lockere und entspannte Atmosphäre sorgen und diesen Schupra-Wettbewerb so zu einem besonderen Erlebnis machen.

Literatur

Bialek, W. (2012). *Schulpraktisches Klavierspiel*. Dissertation. Augsburg: Wißner.
Bundeswettbewerb Schulpraktisches Klavierspiel Grotrian-Steinweg. Verfügbar unter:
<https://www.hfm-weimar.de/bundeswettbewerb-schulpraktisches-klavierspiel-grotrian-steinweg/15-bundeswettbewerb-schulpraktisches-klavierspiel-grotrian-steinweg-2020.html> [10.12.2019].

The praxis of musicking in a multicultural transformation process for South African teacher educators in piano accompaniment

The South African transformation process incorporates a transition from a “traditional curriculum to a post-apartheid contemporary curriculum through [an exploration of] perceptions of Western and African music in the South African classroom” (Drummond, 2015, p. 25). Consequently, different perspectives on the presentation of piano accompaniment, as part of music education (MusEd), have to be incorporated in the construction of a post-apartheid contemporary curriculum.

From a Western perspective, understanding the structure of a music piece in the course of the MusEd curriculum consists of identifying various micro elements to construct a whole. In contrast, from an African viewpoint, a music piece utilises a holistic perspective as a starting point, with the different arts disciplines simultaneously being integrated into a unity. Analogously, the *Ngo-ma* principle – which applies to the African Swahili culture – denotes a musical practice that embraces the simultaneous expression of several art forms, such as singing, drumming and dancing (cf. Mans, 2006). One teacher educator summarised it thus:

The Western approach is you break it down into components. You understand the components and then you try to build the whole. Africans do the whole, they start singing the song, harmonising and dancing, holistically immediately [...] try to go African the whole time as they experience everything, they experience holistically. (Mans, 2006, p. 66)

Incorporating the paradigmatic change of the education curriculum, MusEd teacher educators need to equip student teachers (within a limited period) with the necessary theoretical knowledge applied to practical piano skills to teach this subject in schools effectively.

Consequently, the objective of MusEd practice is to prepare individual student teachers to understand the concepts of music, music learning and teaching. Student teachers must be able to construct their own understandings of musical experiences, since music learning refers to the ability to apply musical understanding to the musical process (cf. Wiggins, 2007, pp. 36ff.). Grové

(2001, pp. 5f.) and Swanwick (1994) agree that music teaching can be effective only when the nature of music itself is understood and when opportunities are created for learners to have positive musical experiences.

Röscher (2002) reminds us that the *Music Education Unit Standards* for Southern Africa (MEUSSA) research team's vision is to empower learners with sufficient musical skills and knowledge to have a lifelong active involvement in a variety of musical environments. Music comprises sounds and, therefore, an active involvement in listening, appreciating and participating in "making sound or music" is vital for student teachers. According to Goodson and Duling (1996, p. 34), musical skills "become the tools for students to develop a broader understanding of music." Students' work as musicians is therefore determined by the process of becoming "questioners, problem-solvers and by applying what they have learned" (Scott, 2011, p. 192). Wiggins (2007, p. 40) adds that an ideal music education curriculum "would enable students to develop their understanding of the most central, authentic ideas," and then to be able to articulate musical connections throughout their studies.

For the process of constructing MusEd knowledge and applying it in teaching situations, Joseph (1999, p. 215) believes that "tertiary courses need to be redesigned: a more practical course that links theory and practice is required." Van Aswegen and Vermeulen (2010, p. 214) suggest a "music education course" that consists of "a field of knowledge that will equip student teachers with the necessary knowledge, skills, values and attitudes needed to develop and enhance the learners' inherent musicality." The fundamentals of music are determined by the understanding and application of music concepts such as melody, tempo, timbre, texture, harmony, rhythm and form (Choksy, Abramson, Gillespie & Woods, 1986; Swanwick, 1994; Grové, 2001).

According to Saunders and Baker (1991, p. 248), a "fundamentals of music" course or a "music methods for classroom teachers" course "often emphasises the skills and understandings that [lecturers] personally perceive to be appropriate for classroom teachers." The notion exists that student teachers would implement the same musical values and norms that they have experienced in lecture halls. Saunders and Baker (1991, p. 248) confirm the belief that "course offerings are based on the assumption that the students will use the [same] course content when they become classroom teachers." Consequently, MusEd lecturers should teach student teachers in the same way that they expect the student teachers to teach in a classroom situation (cf. Le Roux, 1992, p i).

The integrating process of linking theoretical concepts with practical musical activities such as singing, instrumental playing, listening, moving, notation, creativity and games (Van Aswegen & Vermeulen, 2010, pp. 4ff.), is determined by various procedures of "designing experiences and providing support" (Wiggins, 2007, p. 37) for student teachers. The focus is therefore on the estab-

lishment of a balance between the development of MusEd theoretical learning content and active involvement in music-making activities in the service of developing learners' music skills.

This set of skills and understanding enables student teachers to function "as active music makers and listeners" (Schuler, 2011, p. 7). According to Phillips (2010, p. 89), the "*praxial* approach to music instructions involves all students as music makers [...] when they are active participants and not passive consumers." There is a perception that teaching and learning processes should "move away from purely teacher centred instruction in which students are regarded as passive receptors of knowledge" (Scott, 2011, p. 192) and move towards student-centred approaches where the student teachers explore new ideas that are related to their own previous insights and experiences. When student teachers understand the essence of music and have managed to derive their own meanings from it, their proficiencies in MusEd will improve through combining music content knowledge with an exploration of musical performance. Students who finish the programme may discover their musical potential, and since music literacy enhances musical skills, they may become aware of how music adds value to their own lives (Phillips, 2010, p. 87).

MusEd lecturers incorporate and facilitate academic concepts with practical activities, yet there are different perspectives on appropriate music mastery for student teachers. Varying amounts of emphases are placed on "music skill development, e.g. improvisation and creation," while others focus on "visual comprehension of notation and the understanding of music theory, singing and listening skills and other activities such as using classroom instruments or moving according to the rhythm of music" (Saunders & Baker, 1991, p. 248).

MusEd lecturers have to provide student teachers with adequate subject knowledge and a "variety of music expertise within a limited time frame" (Van Aswegen & Vermeulen, 2010, p. 3). As Russell-Bowie (2003, p. 35) rightly states: "So much to teach – so little time!" The demand on teachers to impart music concepts and arrange activities in short periods of time causes high levels of frustration among educators. Student teachers are prepared for a future in which they can make a musical impact on learners. The little time spent together in class influences their acquired academic knowledge which in turn affects their levels of self-confidence. This circumstance determines the attitude of each student teacher towards the subject as well as the learners in the classroom. "What [the student teachers] believe about the priority and challenges of music education in elementary schools is important, as it will impact on their attitudes and practice when they are teaching in schools." (Russell-Bowie, 2009, p. 23)

A well-designed MusEd programme should ideally provide student teachers with the skills and knowledge to utilise music effectively in the classroom

(cf. Hildebrandt, 1998, p. 70). Coherent teamwork amongst different role players is necessary to facilitate programme content, successful training and implementation of South African policies and curricula in the music classroom. To achieve the goal of successful training and implementation of curriculum content, Joseph (1999, p. 87) believes that most teachers should combine various approaches and teaching methods. This would ensure meaningful experiences for learners. Several South African MusEd specialists employ wide-ranging approaches, wherein combinations of activities and methods enhance the academic content (cf. Cruywagen, 1991; Schoeman, 1999; Van Aswegen & Vermeulen, 2010).

The following two approaches, integrated as a collective method, were developed by the music educationists Reimer and Elliot and form the basis of the MusEd framework. Reimer's (1999) approach involves an intellectual theoretical framework in which an academic understanding of the music content is the main essence. Elliot's (1995) approach centres on an active involvement in music-making performances. He developed his *praxial* approach in 1995, and his mentions of active involvements in music-making are applied to learners who promote their understanding of music through their active engagement in musical creation and playing (cf. Flohr & Trollinger, 2010). Joseph (1999, p. 87) reiterates Elliot's philosophy when he states that music teachers who allow learners to be active classroom participants succeed in incorporating an integration of knowledge in their lessons. Vermeulen (2009, pp. 2–30) points out that music is performance-based. This means that music always involves the practical side of making music (sounds). Hauptfleisch (1993, p. 33) indicates that MusEd's general purpose is to get pupils to participate in music, and in a variety of ways and levels, which is achieved by making, creating and performing music.

MusEd involves the striking of a balance between theoretical knowledge and practical experience. The following two proverbs may serve to illustrate the nature of the balancing act:

*Tell me and I'll forget
Show me and I may not remember
Involve me and I'll understand
-- Native American saying*

*I hear and I forget
I see and I remember
I do and I understand
-- Confucius (551–479 BC)*

Applied to the field of musical learning, this means that the latter cannot only be theoretically based, but that theoretical content can only be fully understood through practical experience.

The musical approach of Elliot can be traced back to principles formulated by Herbert Spencer (1820–1903), an English philosopher, and John Dewey (1859–1952), an American philosopher. Spencer felt that the aim of education is not knowledge but action. Action denotes practical experience. The relation between education and a theory of experience forms the basis of Dewey's (1938, p. 10) philosophy.

Participation in student teachers' practical activities contributes to educational experiences. Dewey's philosophy claims that experience arises from the collaboration of two principles: continuity and interaction. Dewey (1938, p. 25) proposes that "experience and education do not directly relate because some experiences are not educational, such as an experience that prevents or distorts the growth of further experience." The challenge for experience-based education is to provide student teachers with involvements that will result in growth and creativity in their subsequent capabilities. Student teachers' experiences form and re-form their thoughts. "No two thoughts are ever the same, since experience always intervenes." (Kolb, 1984, p. 26) A realisation of the ideal of positive input in experiencing music activities will probably change attitudes and values. Kolb (1984, pp. 27ff.) states that "learning is a continuous process grounded in experience."

And Dewey (1938, p. 33) declares that "one's present experience is a function of the interaction between one's past experiences and the present situation." For example, the student teachers' experience of a lesson in the present will depend on how the MusEd lecturer assembled and facilitated the lesson. Past experiences of MusEd lessons and teachers relate to one another. "The continuity principle is involved in attempts to discriminate between experiences that are educationally worthwhile or not." (Dewey, 1938, p. 33). It attempts to categorise experiences that are valued as quality experiences. The student teacher judges the value of each musical experience and decides where it will fit into their framework of education. Therefore, the educator has a responsibility to plan and make decisions with regard to the direction of a learning experience. The music educator "must be able to judge what attitudes are conducive to continuing growth" (Dewey, 1938, p. 38). When educators have a theory of experience, they can progressively organise subject matter in such a way that students' past and present experiences will contribute to a positive learning experience, which will increase their confidence in presenting MusEd lessons effectively.

The essence of Dewey's philosophy – to create educational learning experiences – can be linked to Elliot's *praxis*, since experiences need to be practi-

cal. “The idea of *praxis* [originated] from the ancient Greeks.” (Regelski, 1998, p. 22) The term could be translated as “action” or “acting”. Regelski (1998, p. 23) defines *praxis* as knowledge put into action, which corresponds with theories developed by philosophers like Hegel, Gadamer, Arendt, Bernstein and Habermas.

Aristotle called intelligent thinking *dianoia* and divided it into three categories of knowledge. The categories are *theoria*, which is basic and fundamental knowledge, *techne*, which is knowledge needed for producing or creating certain objects, thus involving manual skill and craftsmanship, and *praxis*, which represents the “doing” or “action”, or the process of a “right action” leading to “right results” (cf. Regelski, 1998, pp. 23ff.). MusEd activities, *praxial*, depend on general principles of MusEd concepts, *theoria*. According to Regelski, the *praxial* philosophy of Elliot is based on Aristotle’s philosophy of “doing”.

MusEd should enable student teachers “to want to and be able to put music into action to benefit their lives” (Regelski, 1998, p. 45). In this context, Elliot describes *praxis* as “doing music” and describes it as *musicking*: “Musicking involves [...] actions of performing, listening and composing.” According to Regelski (1998, p. 47), this results in the “product of the process of action.” Music involves “processes-and-products” which is interweaved with “actions-and-outcomes” (Elliot, 1995). *Praxis*, therefore, involves not only the “doing” but also the process of “practical doing” to achieve specific learning outcomes. Kolb (1984, p. 20) states that “experiential learning” refers to the striking of a balance between the development of intellectual understanding and the enhancement of practical experience. Fogarty and McTighe (1993, p. 162) add that through “cooperative learning, students articulate their thoughts to each other and thus engage in an interactive approach to processing information.” The understanding of MusEd concepts enforced by practical experiences can lead to optimal learning.

John Dewey’s (1938) model of learning comprises observation, knowledge, judgement, plan and method of action. According to this model, former music teachers and lecturers serve as role models for student teachers and have a determining influence on students’ understanding of the teaching of MusEd concepts. The student teachers form either positive or negative judgments on musical concepts and activities during this learning process. Practical music activities, or “performing actions”, and the methodology of actions are planned and incorporated into MusEd lesson preparations.

Flohr and Trollinger (2010, p. 9) identifies three main learning approaches: behavioural, cognitive and socio-emotional. The behavioural approach involves the practical implementation of theoretical concepts, wherein the student teachers follow the lecturer’s examples. Cognitive learning involves the

understanding and memorising of theoretical concepts. Socio-emotional learning includes social group projects and involves either positive or negative emotional characteristics. These theoretical and practical approaches influence the learning processes of student teachers as well as learners in the classroom.

Goodson and Duling (1996, p. 36) believe that students become motivated to learn when a lecturer demonstrates love and a healthy approach to music: “Expressing delight, pleasure, respect and wonder opens hearts and minds to receive music’s treasures and value them as a means for further understanding, adventure and enjoyment.” According to them, a lecturer who can guide students to explore life through music while developing their knowledge and skills enables them to value and express their own responses to life. This “holistic integrative perspective on learning combines experience, perception, cognition and behaviour” (Kolb, 1984, p. 21).

My point of view on the integration of academic theoretical concepts with practical activities in MusEd is that Elliot’s *praxis* philosophy can be integrated with Dewey’s *experiential learning* and be linked to Spencer’s *action* theory in the pursuit of effective education.

The value of music practice is therefore, by nature, a social practice (cf. Hess, 2015, p. 337) when it is associated with the enhancement of positive social behaviour and effective team-working habits which strengthens a person’s ability to manage performance pressure and stress (cf. Ball, 2010, p. 8). A positive social environment in the music classroom encourages constructive social behaviour, resulting in effective group work that, in turn, promotes artistic and creative endeavours. Such “musical performance” experiences – conducted in collaboration with a group of other students – result in effective learning habits (cf. Wiggins, 2007, p. 39).

Student teachers also improve their social skills by “musicking” together as they sing individually or in groups and accompany one another on the piano, while practising and performing for stage productions. These emotional experiences when participating in practical “musicking” can serve as a powerful communication tool (cf. Boston, 2000, p. 1). Phillips (2010, p. 89) believes that music “has a strong affective force,” which manifests itself when student teachers succeed in forming a variety of emotional connections during classroom activities. When they sing or play instruments together, they learn “how to share attention, cooperate and collaborate” in a group (The Royal Conservatory of Music, 2014, p. 7). These collaborative musical activities not only serve as a learning tool for emotional conduct, but they enhance social behaviour towards their peers as well. According to the American Humanist Association (2016, p. 42), the positive impact that music has on personal and social development is found in the development of “self-reliance, confidence, self-esteem, sense of achievement and [the] ability to relate to others.” Joseph (1999,

p. 63) agrees that practical activities add value to lives by enhancing “self-worth, self-discipline and self-dignity.” Hauptfleisch (1993, p. 33) asserts that participation in collaborative tasks in the music classroom develops a “sense of humanity and humane values.”

Therefore practical activities offer cultural “musicking”, meaning that foreign languages, authentic acoustic keyboard instruments, different costumes, and cultural forms of singing and dancing are shared with the class members in a respectful and meaningful manner (Freeman, 2002, p. 10). Opportunities for teaching and learning other cultures’ musical concepts and activities, in which student teachers are invited to observe, discuss and even participate in “other” compositions. The incorporation of global music styles in MusEd curriculums can be conducive to expressive communication across cultures and regions (Al Mubarak, 2014, p. 18). The ideal would be that South African teachers enjoy a collective repertoire where all can expand their exposure to singing and accompanying one another by including songs from their own culture, other South African cultures, world cultures and a wide variety of other styles preferred by the individual teacher educator.

Teaching and learning opportunities are therefore created to incorporate academic concepts when student teachers sing and develop piano skills as they participate with one another in a team. The unity or holism from the *gestalt* perspective views music as a bonding factor, where emotions regarding rational attitudes are transmitted, resulting in behavioural and communicative enhancements (Neethling, 1999, p. 44; Coetzee, 2010, p. 17). These integrative enhancements require changes in concrete thinking processes when “logical thinking” changes to “pictorial configuration” or abstract musical symbols (Webster, 1990, p. 28).

Abstract music symbols are features of African music and not foreign to music students. Stevens and Akrofi (2010, p. 229) postulate that all school teachers applied the “tonic solfège” system by the end of the nineteenth century, which is the basis for the development of traditional African choral music. This system promoted musical literacy among indigenous people to read music melodies easily. The advantage of including African music in the curricula is confirmed by Nompula (cf. 2011, p. 378) who notes the benefit when he observes young people of various backgrounds singing indigenous music in enjoyable and fulfilling manners. Another benefit relates to the fact that African music’s rhythmic nature develops learners’ creative abilities in improvisation and composing. Exposure to compound and syncopated rhythm patterns helps learners express their interpretive music skills (cf. Nompula, 2011, p. 371).

In contrast to various positive aspects of singing and accompanying one another on the piano, the challenging factors in this regard are numerous. Not

only are student teachers educated as generalists because of large classes and limited time frames, but inadequate resources regarding enough and good quality pianos and practise rooms cause numerous difficulties. Quality piano playing is regarded as highly important by most teacher educators, but the lack of man power in MusEd departments to accommodate this specialisation, creates complications.

Sufficient technical support for the use of electronic devices to make CD or video recordings are absent, thus causing extreme frustration. The use of tablets for singing or piano accompaniment also offer challenges as only some students are privileged to purchase those. These problems accumulate in schools on a grassroot level as pianos are expensive, and most schools do not keep or maintain pianos anymore. If the school has a piano, only a few specialists have the necessary skills to accompany singers on it.

In my personal observations as a mentor lecturer during teaching practice at schools, I found that many schools do not offer MusEd, even though time slots are allocated in the curriculum as well as in the timetable. The majority of learners hence are not exposed to music at school, and where music is taught it appeared to be done with limited musical knowledge and little or no practical experience.

The status quo could be ascribed to the constant changes in national and higher education curricula, resulting in the situation of MusEd student teachers being prepared for their job as generalists instead of specialist music student teachers (cf. Russell-Bowie, 2009b; Malan, 2015, p. 3). This problematic situation results in an education system that veers towards the training of student teachers with generalists' approaches, lacking a follow-up knowledge and required levels of practical skills.

This reality allows me to postulate that MusEd student teachers usually do not feel confident to accompany songs on the piano, due to the "lack of self-confidence in student teachers with few music skills, knowledge and classroom experience as a generalist teacher" (McLachlan, 2003, pp. 1f.). Additional challenges resulting from the curriculum programme content having to include transformation, decolonisation and Africanisation principles impacts the MusEd arena rather negatively.

These numerous challenges were an inspiration to find a different methodology for creatively teaching singing with piano accompaniment. In the Western paradigm, existential intelligence develops through MusEd activities when student teachers learn to recognise the elements of MusEd (pulse, rhythm, pitch, form, dynamics, tempo, tone colour, styles, articulation and harmonic structures), then being guided towards a cohesive whole, as these different concepts combine to form a musical composition. They learn to understand how microstructures form a macrostructure in larger compositional frame-

works such as sonatas, sonata-rondos and symphonies. They cultivate aesthetic responses to the world while exploring and evaluating the content and meaning of music. Another development occurs when student teachers begin to realise how different divisions of MusEd are linked. This happens, for example, when students hear a musical composition while following the written theory notation, then play the written notation on keyboard instruments and perform musical pieces together with their peers.

Most student teachers are introduced to a more formal manner of learning piano accompaniment, singing, and reading and writing music notation during their first year of study. This suggested higher education curriculum principle to accommodate the Western perspective for developing piano accompaniment and singing for student teachers resulted in a first-year course of reading notes on either a piano or an electronic keyboard.

In contrast to the Western-European traditional system of teaching piano reading and playing, the change came with the practical musical principle of “hear-do-see-create.” This principle applies when students first hear the music, do the action of playing what they have heard, then read the music notation on sheet music, and evolves into the process of creating or improvising their own music pieces as a result.

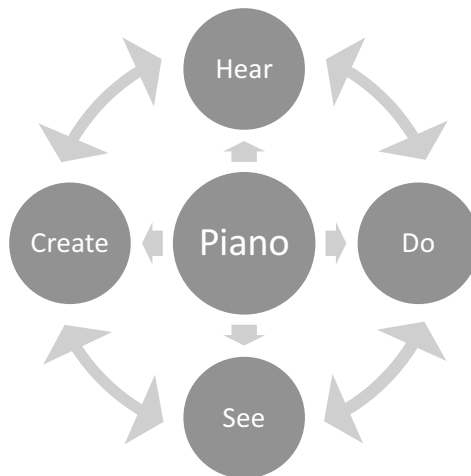


Figure 1: Piano accompaniment methodology

Listening to sound (*to hear*) first develops into an action of understanding the concept (*to do*) and then progresses into a thoughtful action (*to see*), in terms of the musical statement communicated; this leads to a process (*to create*) or

improvise own accompanying patterns. The principle of “hear-do-see-create” in practising piano or learning to sing a new song causes student teachers to grasp the deeper meanings and complexities of music characteristics. While using the vocabulary and notations of music symbols to develop existing music patterns into creating “new” music where the enjoyment of improvisation and experimentation with sounds start to exist. Spontaneous musical expression because of rhythmic and melodic exercises stimulates improvisation (Flick, 2009, p. 16). A unique form of rhythmic movement, melodic development and ear training (Van Vreden, 2016, p. 6) results in the creation of original improvisation compositions. The integration with music theory and chord accompaniment playing, where student teachers have to accompany various singers by playing classical and/or jazz chords, results in stage productions and practical exams.

The demographic transformational process of multiculturalism in the music student groups led to the change of focus in the curriculum where processes and products of the practical “musicking” together result in creative student teacher actions and outcomes.

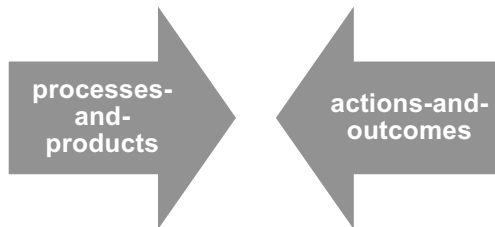


Figure 2: Formative process of piano praxis

The methodology changes from student teachers as passive consumers (teacher-centred focus) towards active participants (student-centred focus). The student teachers develop as questioners, problem solvers and applicators of experiential learning.

Although this is a mammoth task of developing specialist accompanying and singing skills, music as a universal language can transform classrooms where structured and open-ended musical activities in an atmosphere of mutual trust and respect create opportunities for the sharing of joy and creativity with each other (Paquette & Rieg, 2008, p. 227). Hence, seeds are planted for lifelong learning, for developing potential and talent to play and/or sing in different bands or orchestras.

References

- Al Mubarak, M. (2014). Music “helps children expand their cultural horizons.” *The National Opinion*, 26, 14–38.
- Ball, J. (2010). *Educational equity for children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years*. Presentation to UNESCO International Symposium: Translation and Cultural Mediation on the occasion of the 11th International Mother Language Day in collaboration with the International Association for Translation and Intercultural Studies, 2010 International Year for the Rapprochement of Cultures, Paris, 22–23 February.
- Boston, B. O. (2000). *Start the music: A report from the Early Childhood Summit*. Washington, DC, 14–16 June, 1–18.
- Choksy, L., Abramson, R., Gillespie, A., & Woods, D. (1986). *Teaching music in the 20th century*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Coetzee, E. (2010). *Creative group music teaching and the principles of Gestalt Play Therapy in the Foundation Phase in South African education*. Unpublished MMus dissertation, Stellenbosch University, Stellenbosch. Retrieved from <http://scholar.sun.ac.za> [3 April 2017].
- Cruywagen, S. (1991). *Klasmusiek in standerd 5, 6 en 7: 'n Handleiding*. Ongepubliseerde MMus verhandelung. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Collier-MacMillan.
- Drummond, U. (2015). *Music education in South African Schools after apartheid: Teacher perceptions of Western and African Music*. Unpublished DED Thesis. Retrieved from <http://theses.gla.ac.uk/6298/> [15 Februar 2019].
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. Toronto: Oxford University Press.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. London: Sage.
- Flohr, J. W., & Trollinger V. L. (2010). *Music in elementary education*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Fogarty, R., & McTighe, J. (1993). Educating teachers for higher order thinking: The three-story intellect. *Theory into Practice*, 32(3), 161–169. <https://doi.org/10.1080/00405849309543592>
- Freeman, T. R. (2002). Spirituality in music education: Respecting and elevating students with music. *Visions of Research in Music Education*. 2. Retrieved from <http://wwwusr.rider.edu/~vrme/> [15 March 2017].
- Goodson, C. A., & Duling, E. (1996). Integrating the four disciplines. *Music Educators Journal*, 83(2), 33–37. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3398963> [15 Februar 2017]. <https://doi.org/10.2307/3398963>
- Grové, G. (2001). *Grove's Dictionary of Music and Musicians*. www.open.ac.uk/libraryservices/documents/factsheets/grovemusic.pdf
- Hauptfleisch, S. (1993). Centering on African Practice in Musical Arts Education. In M. Mans (Ed.), *Pan African Society of Musical Arts Education by African minds* (p. 33). Retrieved from www.africanminds.co.za [7 January 2019].

- Hess, J. (2015). Decolonising music education: Moving beyond tokenism. *International Journal of Music Education* 2015, 33(3), 336–347. <https://doi.org/10.1177/0255761415581283>
- Hildebrandt, C. (1998). Creativity in music and early childhood. *National Association for the Education of Young Children*, 53(6), 68–74.
- Joseph, D. Y. (1999). *Outcomes-based music education in the Foundation Phase at independent schools in Gauteng, South Africa*. Unpublished DPhil thesis. Pretoria: University of Pretoria.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Le Roux, M. N. (1992). *'n Professionele ontwikkelingsprogram in klasmusiek vir die junior primêre onderwyser*. Ongepubliseerde PhD tesis. Johannesburg: Universiteit van Johannesburg.
- Malan, M. (2015). *Musical understanding: An analysis of the Creative Arts CAPS outlines for the Foundation Phase*. Master of Music (Music Education) Dissertation. Stellenbosch: Stellenbosch University.
- Mans, M. (2006). *Centering on African Practice in Musical Arts Education*. Pan-African Society of Musical Arts Education by African Minds.
- McLachlan, M. M. (2003). *Music literacy: A programme for meeting the need of the music illiterate effectively in South Africa*. Unpublished DMus thesis. Pretoria: University of Pretoria.
- Neethling, T. (1999). Peacekeeping in Africa: Reflections on developments and trends. *Koers Journal*, 64(4), 465–487. Retrieved from <http://www.koersjournal.org.za/index.php/koers/article/view/513/638> [27 November 2017]. <https://doi.org/10.4102/koers.v64i4.513>
- Nompula, Y. (2011). Valorising the voice of the marginalised: Exploring the value of African music in education. *South African Journal of Education*, 31(3), 369–380. <https://doi.org/10.15700/saje.v31n3a542>
- Paquette, K. R., & Rieg, S. A. (2008). Using music to support the literacy development of young English language learners. *Early Childhood Education Journal*, 36(3), 227. <https://doi.org/10.1007/s10643-008-0277-9>
- Phillips, K. H. (2010). Preserving Music Education in the 21st Century. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 185 (Summer), 87–93. Retrieved from Stable: <http://www.jstor.org/stable/41110368> [8 August 2017].
- Regelski, T. A. (1998). The Aristotelian basis of praxis for music and music education as praxis. *Philosophy of Music Education Review*, 6(1), 22–59.
- Reimer, B. (1999). Facing the risks of the “Mozart effect”. *Music Educators Journal*, 86(1), 37–43. <https://doi.org/10.2307/3399576>
- Röscher, A. (2002). *Music standards for the Foundation Phase and teacher training in South Africa*. Unpublished DMus thesis. Pretoria: University of Pretoria.
- Russell-Bowie, D. (2003). A salad bar or a sandwich approach to teaching music? Integrating music education with other subjects. In K. Hartwig (Ed.), *Proceedings from the Australian Society for Music Education XIV National Conference* (pp. 94–96). Brisbane, Australia: Australian Society for Music Education.

- Russell-Bowie, D. (2009a). *MMADD about the arts! An introduction to primary arts education*. 2nd Edition. Frenchs Forest, NSW: Pearson Australia.
- Russell-Bowie, D. (2009b). What me? Teach music to my primary class? Challenges to teaching music in primary schools in five countries. *Music Education Research*, 11(1), 23–36. <https://doi.org/10.1080/14613800802699549>
- Saunders, T. C., & Baker, D. S. (1991). In-service classroom teachers' perceptions of useful music skills and understandings. *Journal of Research in Music Education*, 39(3), 248–261. <https://doi.org/10.2307/3344724>
- Schoeman, S. (1999). *Music education study guide*. 2nd Edition. Pretoria: Centre for Music Education, University of Pretoria.
- Schuler, S. C. (2011). Music education for life: The three artistic processes – paths to lifelong 21st-century skills. *Music Educators Journal*, 97(4), 9–13. <https://doi.org/10.1177/0027432111409828>
- Scott, S. (2011). Contemplating a constructivist stance for music education. *Arts Education Policy Review*, 112(4), 191–198. <https://doi.org/10.1080/10632913.2011.592469>
- Stevens, R., & Akrofi, E. (2010). South Africa: Indigenous roots, cultural imposition and an uncertain future. In G. Cox, & R. S. Stevens (Eds.), *The origins and foundations of music education* (pp. 221–235). London: Bloomsbury Academic.
- Swanwick, K. (1994). *Musical knowledge: Intuition analysis and music education*. New York, NY: Routledge.
- The American Humanist Association. (2016). *The Importance of Music – A National Plan for Music Education* (pp. 34–41). England, UK: Department of Education.
- The Royal Conservatory of Music. (2014). Originally associated with University of Trinity College, RCM affiliated with the University of Toronto in 1896.
- Van Aswegen, R. & Vermeulen, D. (2010). I do and I understand: Music performance skills in teacher training. *Proceedings of the 29th World Conference of the International Society for Music Education*, Beijing, 1–6 August (pp. 211–214). Retrieved from http://issuu.com/official_isme/docs/isme29?mode=win&pageNumber=1 [19 December 2018].
- Van Vreden, M. (2016). Maestro for a moment: A conceptual framework for music integration in Grade R. *South African Journal of Childhood Education*, 6(1), 1–10. <https://doi.org/10.4102/sajce.v6i1.373>
- Vermeulen, D. (2009). *Implementing music in an integrated arts curriculum for South African primary schools*. Unpublished DMus dissertation. Pretoria: University of Pretoria.
- Webster, A. (1990). Comparative advantage: Assessing appropriate measurement techniques. *Bulletin of Economic Research*, 42(4), 299–310. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8586.1990.tb00480.x>
- Wiggins, J. (2007). Authentic Practice and Process in Music Teacher Education. *Music Educator's Journal*, 93 (3), 36–42. <https://doi.org/10.1177/002743210709300318>

Zusammenfassung

Klavierpraktische Impulse für den Musikunterricht

Im heutigen Musikunterricht ist neben der Wissensvermittlung das aktive Musizieren mit den Schülerinnen und Schülern von zentraler Bedeutung. Dafür ist es unabdingbar, dass Lehrende über umfangreiche künstlerisch-praktische Kompetenzen verfügen. Nun zeigt die Schulrealität, dass in besonderer Weise die Populärmusik die Schülerinnen und Schüler zu begeistern vermag. Folglich müssen Lehrende, um in diesen Genres als künstlerisch-pädagogisch glaubhaft bzw. ‚cool‘ wahrgenommen zu werden, über kreative bzw. performative Kompetenzen verfügen und gleichzeitig in der Lage sein, das Potential der Lerngruppe zu erkennen, zu entfalten und zu erweitern. Wesentlich für diesen künstlerisch-pädagogischen Kompetenzbereich ist das *Selbstbegleitete Singen*, das auch für sich selbst eine methodisch-didaktische Bereicherung für die klavierpraktische Vermittlung darstellt.

In den vorliegenden Texten werden in Fortsetzung zum Band *Klavierpraxis im Fokus des modernen Musikunterrichts* (2019) Ergebnisse der 2018 durchgeführten Tagung *Klavierpraxis und Selbstbegleitetes Singen* aufgegriffen sowie weiterführende Bereiche im Umfeld der Klavierpraxis vorgestellt und diskutiert. Neben der thematischen Bandbreite und Vielfalt der einzelnen Beiträge geben gemeinsame bzw. übergreifende Aspekte, wie die aus verschiedenen Blickwinkeln entwickelten auditiven klavierbezogenen Lernzugänge oder das sich in unterschiedlichen thematischen Kontexten konkretisierende *Selbstbegleitete Singen*, wertvolle Hinweise.

Diese Gemeinsamkeiten in der Vielfalt aufgreifend, entwickelt Reinhard Blum strukturelle und inhaltliche Umsetzungsszenarien für ein *Künstlerisches Hauptfach Klavierpraxis*. Im Zentrum dabei steht die methodisch-konzeptionelle Zusammenführung und Vernetzung berufsfeldbezogener Ausbildungsnotwendigkeiten mit weiterführenden künstlerischen Zielsetzungen. Ausgehend von einer historiographischen Standortbestimmung werden hierzu schulpraktisch relevante Lernbereiche identifiziert und basierend auf einem Grundlagenmodell lerngegenständlich strukturiert. Daraus wird in der Folge ein spezielles künstlerisches Hauptfachprofil konzipiert, dessen stilistisch offene und inhaltlich flexible Gestalt anhand konkreter unterrichtlicher Lern- bzw. Handlungsfelder detailliert beschrieben wird. Neben der methodischen Einbettung auditiver und theoretischer Lerninhalte oder der gezielten Einbindung

elektronischer bzw. digitaler Hilfsmittel wird im Besonderen herausgearbeitet, auf welche Weise anverwandte (theoretische) Fertigkeiten, wie etwa schulpraktisches Arrangieren, gewinnbringend im Sinne der persönlichen künstlerischen Entfaltung eingesetzt werden können.

Johannes Steiner beschäftigt sich mit dem *Selbstbegleiteten Singen*, das er als eigenständige künstlerisch-pädagogische Praxis versteht. Dazu werden relevante Wesensmerkmale des *Selbstbegleiteten Singens* als Kunstform bzw. im historischen Kontext beleuchtet. Daraus abgeleitet werden Aspekte des – nicht nur am Klavier oder der Gitarre durchführbaren – *Selbstbegleitenden Singens* bzw. des Zusammenwirkens von Stimme und Instrument aufgezeigt sowie an konkreten Beispielen veranschaulicht. Schließlich beschreibt der Autor Möglichkeiten, Aufgabenstellungen sowie die didaktischen Aspekte des (meist selbstbegleiteten) Anleitens künstlerisch-pädagogischer Prozesse beim Klassenmusizieren.

Aus der Perspektive des Jazzpianisten untersucht Christian Wegscheider praktisch-methodische Wege der Aneignung improvisatorischer Kompetenzen am Klavier. Ausgehend von Belangen der Persönlichkeitsentwicklung improvisierender Interpretinnen und Interpreten werden (Übe-)Systematiken entwickelt, die neben dem zentralen Hören auch Imitation, Transkription sowie analytisches Verständnis methodisch in den Kontext notwendiger (motorischer) Automatisierungsvorgänge stellen. Ausführliche Songanalysen einschließlich detaillierter Notenbeispiele veranschaulichen die methodisch-didaktischen Überlegungen, auch im Hinblick auf ihre klavierpraktische Relevanz.

Eva Salmutter untersucht in ihrem Beitrag methodisch-didaktische Schnittstellen bzw. Gemeinsamkeiten zwischen klavierpraktischen und traditionellen pianistischen Lern- bzw. Aneignungsprozessen. Basierend auf detaillierten Informationen zu neuronalen und (entwicklungs-)psychologischen Voraussetzungen werden relevante Bedingungen des musikalischen Lernens aufgezeigt und daraus abgeleitete effiziente Lernstrategien beschrieben. Zur Veranschaulichung werden zahlreiche Notenbeispiele angeführt, um insbesondere die vielfältigen Möglichkeiten der *didaktischen Reduktion* nachvollziehbar zu machen.

Clara Murnig und Reinhard Blum gehen der Frage nach, inwieweit die (inhaltlich wünschenswerte) Aneignung alternativer Spieltechniken auch klavierpraktische bzw. klaviermethodische Potentiale bereithält. Neben einer allgemeinen Standortbestimmung wird dazu eine historisch-systematische Beschreibung wesentlicher Spieltechniken entlang musikstruktureller und spieltechnischer Parameter vorgenommen. Zur besseren Nachvollziehbarkeit dieser sich aus dem Einsatz alternativer Spieltechniken ergebenden klavierdidaktischen Potentiale, unterziehen die Autorin und der Autor ein nach methodischen Gesichtspunkten komponiertes, musikschultaugliches vierhändiges Klavierstück einer umfangreichen didaktischen Analyse.

Im Beitrag von Franz-Josef Hauser stehen auditive Zugänge zum (schulpraktischen) Klavierspiel im Zentrum der Betrachtung. Dazu werden, ausgehend von einer praktisch-phänomenologischen Annäherung, verschiedene Lernsettings sowie relevante Handlungsparameter zur Entwicklung und Entfaltung innerer Klang- und Interpretationsvorstellungen zur klavierpraktischen Professionalisierung aufgezeigt und anhand einiger Songs und Filmmusikbeispiele illustriert. Einem ganzheitlichen Verständnis folgend, nimmt das gehörbasierte Transkribieren und Arrangieren hierbei eine besondere methodisch-didaktische Funktion ein.

Markus Hertwig setzt sich mit der Vermittlung eines im schulmusikalischen Kontext besonders aktualitätsbezogenen musikalischen Genre, dem Hip-Hop auseinander. Basierend auf einer genauen stilistisch-strukturellen Analyse werden entsprechende musikdidaktische Handlungs- bzw. Aneignungsszenarien im Musikunterricht beschrieben, nach denen Hip-Hop erfolgreich im Klassenmusizieren umgesetzt werden kann. Auch hier stehen die auditiv-analytische Fokussierung sowie improvisatorische Zugänge im Zentrum der methodisch-didaktischen Überlegungen. Als besonders hilfreich erweist sich die hierbei entstehende niederschwellige Lernumgebung, in der eine (lehrerseitige) Potentialentfaltung gerade im Hinblick auf das *Selbstbegleitete Singen* begünstigt wird.

Im Rahmen einer *Textperformance* – erstellt aus zwei Interviews und Songtexten – gewähren Ines Reiger und Hermann Linecker besondere Einblicke in die Gedanken- und Gefühlswelt ausübender Künstlerinnen und Künstler. Neben Anekdotischem und Wissenswertem werden persönliche Ansichten und spannende Einsichten gegeben, was künstlerisch-authentisches Erleben bzw. Performen auf der Bühne im Kern ausmacht.

Gero Schmidt-Oberländer hält Rückschau auf den seit über 25 Jahren stattfindenden Schupra-Wettbewerb an der Musikhochschule Franz Liszt in Weimar. Diese alle zwei Jahre stattfindende und mittlerweile etablierte Veranstaltung verbindet den Wettbewerbsgedanken auf positive Weise mit schulmusikalischen Zielsetzungen

Schließlich gibt Ronel De Villiers besondere Einblicke in die schulmusikalische Ausbildung und deren spezielle, multikulturelle Gegebenheiten im Post-Apartheid-Südafrika. Vor dem Hintergrund anhaltender gesellschaftlicher Transformationsprozesse gilt es, westliche *und* afrikanische Musik in all ihren Unterschiedlichkeiten umfassend im Musikunterricht abzubilden. Dabei fällt der Klavierpraxis bzw. dem *Selbstbegleiteten Singen* die Aufgabe zu, das der afrikanischen Suaheli-Kultur innewohnende ganzheitliche Musizieren (Singen, Trommeln und Tanzen) glaubhaft im Musikunterricht (*musicking*) zu vertreten. Dies erfordert einen methodischen Wandel weg von einer passiven lehrendenzentrierten hin zu einer aktiven studierendenzentrierten Ausbildung,

um so vorhandene Potentiale fördern sowie ein lebenslanges lehrendenseitiges Lernen begründen zu können.

Mit diesen Überlegungen der Kolleginnen und Kollegen möchte die klavierpraktische Community weitere Impulse geben, wie Musikunterricht gleichzeitig lebendig und professionell gestaltet werden kann. Im Zentrum steht dabei das professionelle authentische Begleiten am Instrument, denn: Gerade im Musikunterricht geht es nicht nur um's Reden, sondern auch um's Tun.

Autorinnen und Autoren

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

Ronel De Villiers, Dr., holds a doctorate in Music Education with special reference to Higher Education practices and programmed content in the enablement of student teachers for schools from the University of Pretoria. She has won numerous teacher education accolades from the University of South Africa as well as the University of Pretoria, Faculty of Education, Dean's Award for Excellence in music education. She is currently involved as the Coordinator of the music education department, where she facilitates and teaches modules on the integration of multiple intelligences, teaching and learning theories and holistic learner development.

E-Mail: ronel.devilliers@up.ac.za

Franz-Josef Hauser, MMag., Bakk., BA, ist seit 2012 Senior Lecturer für Klavier und klavierpraktische Fächer an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien und seit 2017 Lehrbeauftragter für Klavierpraktikum am Innsbrucker Department für Musikpädagogik der Universität Mozarteum Salzburg. Neben einigen Stationen als Musikerzieher und Klavierpädagoge im Musikschulbereich war er zuletzt im Rahmen eines Austauschsemesters als Lehrender für Schulpraktisches Klavierspiel an der Universität der Künste Berlin tätig. Darüber hinaus geht er einer vielseitigen Konzerttätigkeit als Solist, Kammermusiker, Keyboarder und Dirigent im In- und Ausland nach und ist gefragter Dozent bei Fortbildungsveranstaltungen und Meisterkursen. Seine Arbeitsschwerpunkte bilden die Musik des 20. und 21. Jahrhunderts sowie verschiedenste Formen von Populärmusik.

E-Mail: hauser-f@mdw.ac.at

Markus Hertwig, geboren 1983, lebt und arbeitet im Rhein-Main-Gebiet. Er studierte Germanistik, Schulmusik und Diplom-Klavier u. a. bei Prof. Zarbock an der Musikhochschule in Mainz. Neben seiner Tätigkeit als Oberstudienrat an einer Gesamtschule in Wiesbaden arbeitet er als Arrangeur, Komponist und Musikalischer Leiter. Er hat außerdem Lehraufträge für Schulpraktisches Klavierspiel an der Musikhochschule Mainz und für Unterrichtspraktisches Klavierspiel an der Musikakademie Wiesbaden. Sein musikalisches Repertoire ist breit gefächert und reicht von klassischer Musik, Jazz, Pop bis zu freier Improvisation.

E-Mail: hertwim@uni-mainz.de

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 Lehrer*innenbildungsforschung, 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

Hermann Linecker ist ein international und national gefragter Jazzpianist, der u. a. mit Ron Williams, Jörg Seidel, Herb Berger, Ayck van Rooyen u. v. a. zusammengearbeitet hat. In seinen künstlerischen Forschungen beschäftigt er sich u. a. intensiv mit dem „rhythmischen Dreieck“, also dem Zusammenspiel der Instrumente Bass, Piano und Drums, welche er allesamt meisterhaft beherrscht. Dieser offene Zugang bildet die Basis für seine Arbeit als Ensembleleiter in verschiedenen Formationen. Sein einzigartiger Umgang mit Rhythmus und Groove resultiert aus dem frühen autodidaktischen Erlernen dieser Instrumente.

E-Mail: h.linecker@hotmail.com

Clara Murnig ist als Lehrende am Ludwig van Beethoven Institut der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien tätig und tritt regelmäßig als Pianistin in den Bereichen zeitgenössische Musik, Kammermusik und Liedbegleitung auf. Ihre Ausbildung erhielt sie an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien bei Ursula Kneihns und Anna Pfeiffer sowie am Royal College of Music in London in Piano Accompaniment bei Simon Lepper und Roger Vignoles.

E-Mail: murnig@mdw.ac.at

Ines Dominik Reiger, Univ.-Prof. Mag., unterrichtet an der Musik und Kunst Privatuniversität der Stadt Wien sowie an der Kunstuniversität Graz Jazzgesang, Chor, Improvisation und Korrepetition für Jazzklavier. Als Moderatorin bei Ö1 ist sie am Puls der Zeit. Das von ihr entwickelte NVT, *Natural Voice Training*, zählt zu einer der effizientesten Techniken im Jazz/Popbereich. Nach wie vor konzertiert Ines Dominik Reiger erfolgreich in diversen Besetzungen national und international.

E-Mail: i.dominik-reiger@muk.ac.at

Eva Salmutter, Mag. Dr., studierte Klavier in Wien und Paris sowie Mathematik/Physik (Lehramt) in Wien. Nach dem Konzertdiplom 1983 folgte eine rege Konzerttätigkeit als Solistin, Kammermusikerin und Liedbegleiterin in Europa und Japan. Seit 1984 lehrt sie am Innsbrucker Department für Musikpädagogik der Universität Mozarteum Salzburg (Klavier, Klavierdidaktik und Akustik) und fungiert seit 1994 als künstlerische Leiterin der „Payerbacher Meisterkurse“ in Niederösterreich. 2007 erschien ihr klavierdidaktisches Buch *Faszination Klavier – Wege zu effizientem Unterricht und Selbststudium*. 2017 promovierte sie mit ihrer Dissertation *Studien zur Intervallwahrnehmung*, welche 2018 als Buch mit dem Titel *Das musikalische Intervall* erschien.

E-Mail: eva.salmutter@moz.ac.at

Gero Schmidt-Oberländer, Prof., studierte Schulmusik, Chordirigieren und Jazz. Nach Schuldienst und diversen Lehraufträgen seit 1996 Professor für Schulpraktisches Klavierspiel an der Weimarer Musikhochschule. Gründung der Schulmusik Big Band und der deutschlandweit ersten musikalischen Kinderuniversität. Sechs Jahre Prorektor, Umsetzung der Bologna-Reform. Experte für Qualitätsmanagement über Deutschland hinaus. Als Musikpädagoge Engagement für die Weiterentwicklung des Musikunterrichts in Deutschland durch den „Aufbauenden Musikunterricht“. Mehrere mit Preisen ausgezeichnete Publikationen u. a. im Helbling-Verlag/Innsbruck. Als Fortbildner deutschlandweit und international tätig in den Bereichen Musikpädagogik, Schulpraktisches Klavierspiel und Chordirigieren.

E-Mail: gero.schmidt-oberlaender@hfm-weimar.de

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 Lehrer*innenfortbildung 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

Christian Wegscheider, Mag., geboren 1965, begann seine musikalische Laufbahn als Autodidakt und studierte Jazzklavier an der Musikuniversität Graz. 1993 erhielt er den Jazzförderpreis der Republik Österreich. Als Musiker ist er mit zahlreichen nationalen und internationalen Größen tätig, wie z.B. Willi Resetarits, Pepe Lienhard Big Band, Udo Jürgens, Michael Bubl . Als Leader und Sideman ist er auf einigen Duzend Alben zu finden. Er schreibt Werke für verschiedenste Genres und Besetzungen, von Theater und Big Band bis zu Orchester. Christian Wegscheider lehrt zurzeit am Innsbrucker Department für Musikpädagogik der Universität Mozarteum Salzburg Jazz/Pop-Klavier, Jazztheorie sowie Jazz/Popgeschichte. Seine Veröffentlichung *Jazz Club* (DUX) wurde 2013 mit dem Preis des deutschen Musikverlegerverbandes ausgezeichnet.

E-Mail: christian.wegscheider@moz.ac.at

Reinhard Blum,
Johannes Steiner
(Hrsg.)

Klavierpraxis im Fokus des modernen Musikunterrichts

*Innsbrucker Perspektiven zur
Musikpädagogik, Band 1, 2019,
116 Seiten, br., 24,90 €,
ISBN 978-3-8309-3913-9*

*E-Book: 21,99 €,
ISBN 978-3-8309-8913-4*



Mit Beiträgen von

Reinhard Blum, Isabel Gabbe, Heike
Henning, Fritz Höfer, Christian Kraler,
Johannes Steiner und Peter vom Stein

Klavierpraxis bzw. Schulpraktisches Klavierspiel in seinen vielfältigen Ausformungen ist ein zentraler Bestandteil des künstlerisch-praktischen Anforderungsprofils für Musiklehrende. Die komplexen, einem laufenden Wandel unterliegenden Anforderungen des modernen Musikunterrichts bilden sich im Spannungsfeld zwischen Ausbildung und den Erfordernissen im Berufsfeld nach wie vor nicht ausreichend ab. Im Rahmen der aktuellen Reformen im Lehramtsstudium sehen sich zudem bestehende Ausbildungskonzepte grundsätzlich in Frage gestellt, sodass auch eine Neudefinition klavierpraktischer Inhalte und Ziele im Kontext aktueller curricularer Transformationsprozesse notwendig erscheint.

Vor diesem Hintergrund versuchen die Beiträge dieses Bandes Vorschläge und Ideen für Antworten auf aktuelle Fragen und Problemstellungen zu geben sowie notwendige und vielversprechende Perspektiven für die Zukunft aufzuzeigen.

WAXMANN

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Heike Henning (Hrsg.)

All inclusive?! Aspekte einer inklusiven Musik- und Tanzpädagogik

*Innsbrucker Perspektiven zur
Musikpädagogik, Band 2, 2020,
264 Seiten, br., 29,90 €,
ISBN 978-3-8309-4276-4*

*E-Book: 26,99 €,
ISBN 978-3-8309-9276-9*



Mit Beiträgen von

Stephanie Bangoura, Persson Perry
Baumgartinger, Marc Brand, Regina
Brandhuber, Bettina Büttner-Krammer,
Julia Eibl, Erik Esterbauer, Martina
Fladerer, Stefan Greuter, Mona Heiler,
Beate Hennenberg, Heike Henning,
Mirjam Hoffmann, Julia Lutz,
Anita Moser, Lisa Pfahl, Michelle Proyer,
Renate Reitingner, Bernhard Richarz,
Virginie Roy, Shirley Salmon, Nora
Schnabl-Andritsch, Christine Schönherr,
Michael Turinsky, Evelyn Walser-
Wohlfarter und Hana Zanin

Was muss sich verändern, damit musik- und tanzpädagogische Angebote für *alle* Menschen die Möglichkeit bieten, sich künstlerisch-musikalisch zu entfalten und auszudrücken? Die Frage nach Teilhabe und Chancengleichheit steht im Zentrum dieser Publikation und ist ungebrochen aktuell. In ihren Beiträgen ergründen die Autor(*inn)en, welche Mechanismen, Machtstrukturen und Traditionen die Teilhabe an Kunst und Kultur möglicherweise verhindern und welcher Angebote es bedarf, *alle* Menschen – entsprechend ihrer Situation, Gefühlslage und Möglichkeiten – zu beteiligen. Nicht nur, weil die Möglichkeit der Teilhabe *aller* an Kunst und Kultur mittlerweile als staatliche Pflicht festgeschrieben ist, sondern auch deshalb, weil, wenn von Inklusion die Rede ist, immer *alle* Menschen gemeint sind. In diesem Band werden sowohl theoretische Überlegungen als auch konkrete Praxisbeispiele einer inklusiven Musik- und Tanzpädagogik vorgestellt.

WAXMANN

www.waxmann.com
info@waxmann.com

