

Musikalisches Geschichtsbewusstsein.

Geschichtlichkeit von Musik als didaktische Herausforderung im Instrumentalunterricht

Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

der

Fakultät „Musik“

der

Universität der Künste Berlin

vorgelegt von

Andrea Welte

aus

Konstanz

Gutachter: 1. Prof. Dr. Ulrich Mahlert (Universität der Künste Berlin)
2. Prof. em. Dr. Christoph Richter (Universität der Künste Berlin)

Inhalt

Einleitung

Geschichtlichkeit von Musik – musikalisches Geschichtsbewusstsein – Instrumentalunterricht	5
---	---

Erster Teil

Geschichtlichkeit von Musik im Instrumentalunterricht

I. Zur aktuellen Situation im Instrumentalunterricht

1. Geschichtsblindheit in der globalen Vielfalt	9
2. Dominanz der Spieltechnik oder Aktionismus am Instrument	11
3. Auslaufmodell historische Musik?	12
4. „Geschichtlichkeit von Musik“ – ein Annäherungsversuch	14
5. Zum Problem der Notentexte	16
6. Nicht gestellte Fragen	19

II. Was heißt Geschichtlichkeit von Musik?

1. Geschichte zwischen Konstruktion und Rekonstruktion	26
2. Zur Geschichte und Bedeutung des Begriffs „Geschichtlichkeit“	29
3. Geschichtlichkeit von Musik	
a) Aspekte der Geschichtlichkeit von Musik	32
b) Identität, Dasein und Sein von Musik	33
c) Dimensionen der Geschichtlichkeit von Kunst und Musik	38

III. Zum Diskurs über Geschichtlichkeit von Musik in der Instrumentalpädagogik/allgemeinen Instrumentaldidaktik

1. Vorbemerkung	44
2. Exkurs in die Didaktik des schulischen Musikunterrichts	45
3. Ausgewählte instrumentaldidaktische Standpunkte	50
4. Fazit	60

IV. Geschichtlichkeit von Musik als didaktisches Problem

1. Allgemeine didaktische Grundlagen und Überlegungen	62
2. Geschichtlichkeit von Musik – didaktische Probleme und Grundsatzfragen	64
3. Instrumentalunterricht zwischen Objekt- und Subjektorientierung. Musik in ihrer Geschichtlichkeit verstehen und (re-)produzieren	68

Zweiter Teil

Vom Geschichtsbewusstsein zum musikalischen Geschichtsbewusstsein

I. Geschichtsbewusstsein aus Sicht der Geschichtswissenschaft

1. Was heißt Geschichtsbewusstsein?	73
2. Vom Sinn der Beschäftigung mit Geschichte – Funktionen von Geschichte und Geschichtsbewusstsein	84

3. Zur Entwicklung von individuellem Geschichtsbewusstsein	88
4. Geschichtsbewusstsein lehren und lernen	
a) Grundlagen	92
b) Das Prinzip der Multiperspektivität	96
c) Das Phänomen der historischen Imagination	100
II. Zeit – Geschichte – Musik	
1. Vom Zeitbewusstsein zum Geschichtsbewusstsein	104
2. Musik und Zeitbewusstsein	110
III. Musikalisches Geschichtsbewusstsein – ein Erklärungsmodell	
1. Einleitung	113
2. Charakteristika und Prozessformen musikalischen Geschichtsbewusstseins	114
3. Dimensionen musikalischen Geschichtsbewusstseins	119
4. Funktionen musikalischen Geschichtsbewusstseins	122
5. Versuch einer Zusammenfassung	123
IV. Musikalisches Geschichtsbewusstsein aus der Sicht von Neuro- und Kognitionswissenschaften	
1. Einleitung	124
2. Was heißt Bewusstsein? Von den verschiedenen Bewusstseinsarten zum musikalischen Geschichtsbewusstsein	126
3. Musikalische Wahrnehmung, musikalische Vorstellung und (Geschichts-)Bewusstsein	127
4. Musikalisches Geschichtsbewusstsein als individuelles, kulturabhängiges Phänomen	129
5. Musikalisches Geschichtsbewusstsein zwischen Hintergrund- und Aktualbewusstsein – zur Rolle bewusster Aufmerksamkeit	132
6. Erkenntnisse der Gedächtnis- und Lernforschung im Blick auf musikalisches Geschichtsbewusstsein	133
7. Musikalisches Geschichtsbewusstsein als kognitiv-emotionales Phänomen – zur Entstehung von Bewusstsein	138
8. Zur Ontogenese von kognitivem Bewusstsein und Geschichtsbewusstsein	140
9. Sprache und musikalisches Geschichtsbewusstsein	142
10. Fazit – Folgerungen für den Instrumentalunterricht	143
V. Musikalisches Geschichtsbewusstsein und Imagination	146

Dritter Teil

Musikalisches Geschichtsbewusstsein in Instrumentalschulen

I. Einleitung	153
II. Untersuchung ausgewählter Instrumentalschulen seit dem 18. Jahrhundert	
1. Instrumentalschulen der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts	
a) Einleitung	157
b) Die Cembaloschule von François Couperin (1717)	159
c) <i>Die Kunst des Präludierens</i> von Jacques Hotteterre (1719)	162

d) Die Lehrbuch-Sammlung von Peter Prelleur (1731)	163
e) Instrumentalschulen von Michel Corrette (1737-1784)	165
f) Zwischenbilanz	166
2. Die drei großen Instrumentalschulen der 50er Jahre des 18. Jahrhunderts	
a) Einleitung	167
b) Die Traversflötenschule von Johann Joachim Quantz (1752)	167
c) Die Klavierschule von Carl Philipp Emanuel Bach (1753/1762)	170
d) Die Violinschule von Leopold Mozart (1756)	173
e) Zwischenbilanz	175
3. Reflexion: Mündliche und schriftliche Tradierung – Improvisieren und Komponieren versus Ausführen bzw. Vortragen von Musikstücken	176
4. Exkurs: Wegbereiter oder Pioniere musikalischen Geschichtsbewusstseins seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts	181
5. Instrumentalschulen um 1800	
a) Einleitung	188
b) Die <i>Clavierschule</i> von Daniel Gottlob Türk (1789)	189
c) Die Violinschule von Jean Baptiste Cartier (1798)	193
d) Die Klavierschule von Muzio Clementi (1801)	196
e) Die Klavierschule von Louis Adam (1805)	200
f) Zwischenbilanz	202
6. Instrumentalschulen der 30er und 40er Jahre des 19. Jahrhunderts	
a) Die <i>Violinschule</i> von Louis Spohr (1833)	204
b) Die Klavierschule von François-Joseph Fétis und Ignaz Moscheles (1840)	207
c) Die <i>Pianoforte-Schule</i> von Carl Czerny (1839/1846)	214
d) Zwischenbilanz	221
7. Exkurs: Multiplikatoren musikalischen Geschichtsbewusstseins im 19. Jahrhundert	222
8. Instrumentalschulen nach 1850	
a) Einleitung	228
b) Adolf Bernhard Marx und die <i>Anleitung zum Vortrag Beethovenscher Klavierwerke</i> (1863)	229
c) Die <i>Klavierschule</i> von Sigmund Lebert und Ludwig Stark (1858/1904)	232
d) Die <i>Violinschule</i> von Joseph Joachim und Andreas Moser (1905)	236
e) Das <i>Geigen-Schulwerk</i> von Erich und Elma Doflein (1932-51)	240
f) Zwischenbilanz	244
9. Instrumentalschulen um 2000	
a) Einleitung	246
b) <i>Magic Flute</i> von Barbara Gisler-Haase (1996-2002)	249
c) <i>Method for the one-keyed flute</i> von Janice Dockendorff Boland (1998)	250
d) <i>The Jazz Method for Flute</i> (1994/2000) und <i>Developing Jazz Technique for Flute</i> (2005) von John O'Neill	252
e) <i>Querflöte spielen – mein schönstes Hobby</i> von Cathrin Ambach (2002, 2003)	254
f) <i>BlockflötenSpiel. Schule für die Sopran-Blockflöte</i> von Irmhild Beutler und Sylvia C. Rosin (2004, 2005)	255
g) Zwischenbilanz	256

III. Versuch einer Bilanz

1. Wie schlägt sich ein sich entwickelndes musikalisches Geschichtsbewusstsein in Instrumentalschulen seit dem 18. Jahrhundert nieder?	258
2. Reflexion	262

3. Wie zeigt sich das Bemühen einer Förderung musikalischen Geschichtsbewusstseins in Instrumentalschulen?	263
4. Thesen zur Konzeption geschichtsbewusster Instrumentalschulen	265

Vierter Teil

Geschichtsbewusstes Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht

I. Musikalisches Geschichtsbewusstsein als Aufgabe	268
II. Didaktische Überlegungen, Anregungen und Möglichkeiten	
1. Thema und drei Variationen	274
2. Quellenarbeit als didaktische Grundlage	
a) Überblick/Allgemeines	276
b) Notentexte	281
c) Instrumente	289
d) Bilder	293
e) Texte	301
f) Instrumentalschulen	305
g) Tonaufnahmen – Multimedia	313
h) Live erklingende Musik	318
i) Eigenes Musizieren	319
j) Erzählungen und Gespräche	320
3. Methodische Prinzipien und Grundsätze	
a) Das Prinzip der Methodenvielfalt – instrumentaldidaktischer Methodenpool	322
b) Interesse und Neugier wecken bzw. stärken; Reflexion, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung fördern	325
c) Das Prinzip der Multiperspektivität	328
d) Musikalisch-geschichtliche Imagination nutzen und fördern	334
e) Das Prinzip der Kooperation – flexible Unterrichts- und Präsentationsformen	340
Rückblick und Ausblick	349
Literatur	352
Abbildungen	376
Abbildungsnachweis	378

Einleitung: Geschichtlichkeit von Musik – musikalisches Geschichtsbewusstsein – Instrumentalunterricht

Eine nahezu beliebige Verfügbarkeit verschiedener, zeitlich und räumlich auch noch so weit entfernter Musikarten ist im Zeitalter der Globalisierung und Informationstechnologie selbstverständlich geworden. In der Musikpädagogik herrscht überwiegend Konsens darüber, dass angestrebt werden sollte, den Schülerinnen und Schülern einen Überblick über die Vielfalt vorhandener Musikarten zu geben und sie in verschiedene Musikarten bzw. -stile einzuführen. Dass dem Unterrichtsziel „Sicherheit im Umgang mit verschiedenen Musikstilen“ auch im Zusammenhang mit dem Instrumentalspiel immer mehr Bedeutung zugemessen wird, zeigt sich nicht nur an den Lehrplänen des Verbandes deutscher Musikschulen, sondern auch bei Wettbewerben wie „Jugend musiziert“ oder Aufnahmeprüfungen an Hochschulen. Was hier gefordert wird, stellt sich jedoch in der Unterrichtspraxis als beträchtliches Problem dar. Nach einem zweiwöchigen Musikschul-Praktikum im Wintersemester 2006/2007, das Hospitationen bei zahlreichen Lehrenden¹ verschiedener Instrumente und in unterschiedlichen Bereichen einschloss, fasste eine Studentin ihre Erfahrungen wie folgt zusammen: „Ganz selten wurde gefragt, wie der Schüler das gespielte Stück empfindet oder allgemein über Komponisten, Epochen oder Musikempfinden gesprochen.“ Die Geschichtlichkeit von Musik, d. h. die Tatsache, dass jede Musik in bestimmte Entstehungs-, Entwicklungs- und Wirkungszusammenhänge eingebunden ist – man könnte auch sagen: eine bestimmte Geschichte hat und in einer bestimmten Geschichte steht –, wird in der Unterrichtspraxis bislang nur selten thematisiert. Anstatt musikalisch-stilistisch zu differenzieren und die musikalische Vielfalt bewusst auszukosten, besteht häufig die Tendenz, Musikstücke aus unterschiedlichen Epochen bzw. (Teil-)Kulturen ohne Berücksichtigung geschichtlicher Aspekte zu egalisieren.

Was ist an einem Werk von Bach heute spannend, was fasziniert an einem indianischen Flötensolo, was charakterisiert ein Stück von Miles Davies? Wie zeigt sich Musik in der Geschichte und Geschichte in der Musik? – Jede Musik steht im Spannungsfeld zwischen Nähe und Ferne, Gegenwart und Vergangenheit, Innovation und Tradition. Es ist eine wichtige Aufgabe – und gleichzeitig eine große Herausforderung – für den Instrumentalunterricht², Musik in das Spannungsverhältnis zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu setzen und ein reflektiertes „musikalisches Ge-

¹ In meiner Arbeit bemühe ich mich generell um eine „gender-gerechte“, weder Frauen noch Männer diskriminierende Sprache, die aber dennoch möglichst gut lesbar sein soll. Da mich keiner der vereinheitlichenden Lösungsversuche (z.B. LehrerInnen oder Lehrer/innen) ganz zufriedenstellt, habe ich mich für eine offene, uneinheitliche Lösung entschieden. Häufig benutze ich substantivierte, geschlechtsneutrale Sprachformen, die sich im öffentlichen Diskurs mehr und mehr einbürgern (Lehrende, Lernende, Studierende), je nach Zusammenhang aber auch weibliche und männliche Formen (Schülerinnen und Schüler, Instrumentalpädagoginnen und -pädagogen) bzw. alternierend weibliche und männliche Formen (ein Schüler, die Schülerin). Lediglich bei einigen Fachtermini (z.B. die „Lehrer-Schüler-Beziehung“) habe ich auf das „Gendern“ verzichtet.

² Grundsätzlich beziehe ich mich auf Instrumentalunterricht, d. h. auf Unterricht an Musikinstrumenten. Es ist jedoch nicht ausgeschlossen, die Arbeit auch im Blick auf Vokalunterricht zu lesen.

schichtsbewusstsein“ als individuelle „Antwort“ auf die Geschichtlichkeit von Musik auszubilden, in dem sich das Bewusstsein der eigenen Geschichtlichkeit mit dem der Geschichtlichkeit von Musik verschränken.

Geschichte ist fraglos kein abgeschlossenes Bildungsgut. Musik als lebendiger Teil der Geschichte betrifft immer den Menschen, kann ihn berühren, bewegen oder abstoßen. Musikalisches Geschichtsbewusstsein auszubilden bedeutet also nicht, „eine ungeheure Menge von unverdaulichen Wissenssteinen [...], die dann bei Gelegenheit auch ordentlich im Leibe rumpeln“ (Nietzsche 1984, S. 36), anzusammeln. Ziel ist nicht, im Geschichtsstoff zu enden, sondern bei der Musik anzukommen. Zweifellos spielt das Wissen *über* Musik dabei eine Rolle, doch geht es auch um das Wissen *von* Musik und um die subjektive Auseinandersetzung mit Musik. Musik ist ebenso ein ästhetischer wie ein geschichtlicher Gegenstand. So reicht die Musik vergangener Zeiten in den verschiedensten Gestalten bis in unsere Gegenwart hinein, sie ist selbst ästhetische Gegenwart. Auch sind ästhetische Innovationen oft nur zu verstehen, wenn man die historische Entwicklung zurückverfolgt und Auswirkungen bis in der Gegenwart erkennt. Schließlich muss berücksichtigt werden, dass Geschichte nicht nur eine zeitliche, „vertikale“, sondern vielmehr auch eine räumliche, „horizontale“ Dimension umfasst. Musikalisches Geschichtsbewusstsein kann sich folglich auf zeitlich wie auch auf räumlich entfernte Musikarten beziehen. In diesem Zusammenhang ist es bemerkenswert, dass sich John Butt von der Beschäftigung mit historischer Musik im Sinne von „Historischer Aufführungspraxis“ bzw. „Historically Informed Performance“ eine Wertschätzung nicht nur der verschiedenen historischen, sondern auch aktueller kultureller Normensysteme erhofft.

„Die Akzeptanz der historischen (,vertikalen‘) Pluralität geht so vielleicht einher mit der sehr notwendigen Akzeptanz der kulturellen (,horizontalen‘) Pluralität der zeitgenössischen Welt.“ (John Butt in: Latcham 2006, S. 11; Übers. A. Welte)^{3,4}

Zum Thema „musikalisches Geschichtsbewusstsein“ gibt es bislang weder eine allgemein grundlegende, noch eine speziell instrumentaldidaktische Veröffentlichung; eine gründliche Aufarbeitung neuerer geschichtswissenschaftlicher Erkenntnisse ist in der Musik- und Instrumentaldidaktik bislang nicht erfolgt (zum aktuellen Forschungsstand vgl. erster Teil, III, S. 45ff.). Auch die Entwicklung von (musikalischem) Geschichtsbewusstsein ist noch weitgehend unerforscht (vgl. zweiter Teil, I. 3, S. 88ff. und II. 1, S. 104ff.). In vorliegender Arbeit schließe ich diese Lücke, indem ich mich möglichst umfassend und differenziert sowohl mit dem Begriff „Geschichtlichkeit“ als auch mit dem Konzept vom Geschichtsbewusstsein auseinandersetze.

Da mein Thema im Schnittpunkt verschiedener Disziplinen liegt, gibt es nicht *die* Methode, mit der es bearbeitet werden könnte. So nutze ich insbesondere Erkenntnisse und Verfahrensweisen aus Phänomenologie, Hermeneutik, Philosophie, Musikwissenschaft, Bildungstheorie, Allgemeiner Di-

³ “The acceptance of historical (‘vertical’) plurality is thus perhaps of a piece with the very necessary acceptance of the cultural (‘horizontal’) plurality demonstrated by the contemporary world.”

⁴ Fremdsprachige Zitate werden im Haupttext im Interesse einer besseren Verständlichkeit in deutscher Übersetzung präsentiert. Das Originalzitat ist in der Fußnote verfügbar.

daktik, Geschichtswissenschaft, Kultur- und Wissenschaftsgeschichte, Neuro- und Kognitionswissenschaften, Musik- und Instrumentalpädagogik. Mein interdisziplinäres Vorgehen ist ein Wagnis. Ich hoffe, dass meine Arbeit weitere Forschungen anregen wird, durch die eventuelle Schiefen und ungerechtfertigte Schwerpunktsetzungen korrigiert werden können.

Leitfragen der nachfolgenden Untersuchungen sind:

- Was heißt „Geschichtlichkeit von Musik“ und welche Rolle spielt sie im heutigen Instrumentalunterricht?
- Kann man von einem „musikalischen Geschichtsbewusstsein“ ausgehen und wie ist es zu charakterisieren?
- (Wie) zeigt sich musikalisches Geschichtsbewusstsein in Instrumentalschulen und (wie) wird versucht, es zu fördern? Seit wann überhaupt wird die Geschichtlichkeit von Musik als Problem im Instrumentalunterricht erkannt?
- Was sind die Grundlagen und Grundsätze geschichtsbewussten Lehrens und Lernens im Instrumentalunterricht? Wie können Lernende zu einem „geschichtsbewussten“, subjektiv wie objektiv adäquaten, lebendigen, ausdrucksstarken Musizieren geführt werden?

Meine Arbeit gliedert sich in vier große Teile. Der erste Teil („Geschichtlichkeit von Musik im Instrumentalunterricht“) stellt einen ausführlichen Problemaufriss dar. Er besteht aus einer kritischen Beschreibung der aktuellen Situation im Instrumentalunterricht, Erläuterungen und Überlegungen zu den Begriffen „Geschichte“, „Geschichtlichkeit“, „Geschichtlichkeit von Musik“, einem Bericht über den Forschungsstand und Überlegungen zur Geschichtlichkeit von Musik als instrumentaldidaktischem Problem. Im zweiten Teil („Vom Geschichtsbewusstsein zum musikalischen Geschichtsbewusstsein“) beschäftige ich mich mit dem Konzept „Geschichtsbewusstsein“ als zentraler Kategorie der Geschichtswissenschaft. Nach Klärung geschichtstheoretischer und geschichtsdidaktischer Grundlagen denke ich die Erkenntnisse um auf den musikalischen Gegenstand, indem ich Hypothesen zu einem spezifisch *musikalischen* Geschichtsbewusstsein aufstelle, sie aus der Sicht von Neuro- und Kognitionswissenschaften hinterfrage und somit ein Modell für meine weiteren instrumentaldidaktischen Untersuchungen und Schlussfolgerungen zur Hand habe. Im dritten Teil („Musikalisches Geschichtsbewusstsein in Instrumentalschulen“) greife ich Instrumentalschulen als einen wichtigen Teilbereich von Instrumentalunterricht heraus. Ich gehe der Frage nach, wie sich musikalisches Geschichtsbewusstsein in Instrumentalschulen manifestiert bzw. wie sich die Entwicklung musikalisches Geschichtsbewusstseins seit dem 18. Jahrhundert in Instrumentalschulen niedergeschlagen hat. Schließlich entwerfe ich im vierten Teil („Geschichtsbewusstes Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht“) die Umrisse einer geschichtsbewussten Instrumentaldidaktik. Ich reflektiere Bedingungen, Grundlagen, Grundsätze und methodische Prinzipien der Vermittlung von musikalischem Geschichtsbewusstsein und konkretisiere diese anhand von Beispielen aus der Praxis.

Das Ziel meiner Arbeit, die im Zusammenhang mit meiner eigenen langjährigen Berufstätigkeit als Flötistin, Flötenlehrerin und Hochschuldozentin entstand, ist keine griffige Patentlösung, keine

Präsentation spektakulärer Ergebnisse, letzter Gewissheiten und instrumentaldidaktischer Rezepte. *Das* musikalische Geschichtsbewusstsein existiert nicht. Auch gibt es nicht nur einen, sondern viele „geschichtsbewusste“ Wege. Wichtiger als fertige Antworten vorzulegen ist für mich, ein Verständnis für Fragen und ein Bewusstsein für Probleme zu wecken.

Es ist mir ein Anliegen, die Herausforderung der Geschichtlichkeit von Musik im Instrumentalunterricht zu verdeutlichen; Erkenntnisse über die Geschichtlichkeit von Musik und über musikalisches Geschichtsbewusstsein zu gewinnen; das musikalische Geschichtsbewusstsein meiner Leserinnen und Leser im Bezug auf die allgemeine Problematik, aber auch auf historische und zeitgenössische Instrumentalschulen, auf Ziele, Inhalte und Methoden des Unterrichts zu schärfen; einen Beitrag zur Erforschung der Geschichte des Instrumentalunterrichts zu leisten; Anregungen für geschichtsbewusstes Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht zu geben. Bei all dem darf jedoch nicht vergessen werden, dass Geschichtliches und „Zeitraumlos-Allgemeingültiges“, d. h. von Raum und Zeit Unabhängiges sich nicht ausschließen. Letztlich gehören allgemein-menschliche bzw. anthropologische und geschichtliche Aspekte in der Musik – wie auch in der Musik- und Instrumentalpädagogik – zusammen wie zwei Seiten einer Medaille.

Erster Teil

Geschichtlichkeit von Musik im Instrumentalunterricht

I. Zur aktuellen Situation im Instrumentalunterricht

1. Geschichtsblindheit in der globalen Vielfalt

In einer 1981 erschienenen instrumentaldidaktischen Veröffentlichung findet sich folgender fingierter Dialog zweier Klavierschüler:

„Michael: Ja, du hast es gut! Wenn mir mein Lehrer immer so viel über die Stücke sagen würde wie deiner, dann könnte ich auch besser spielen. – Markus: Vielleicht. – Aber Ingrid hat mir gestern erzählt, daß sie nun bald den Lehrer wechseln will. Es reicht ihr langsam, daß sie von jedem, wirklich jedem Stück, das sie spielt, einen genauen Plan machen muß, mit A B A und so, mit Tonika und Dominante, mit Haupt- und Seitenthema und wie das alles heißt. Das hängt ihr schon zum Hals heraus. – Michael: Das täte es mir wohl auch. Aber wenn einem überhaupt nichts anderes gesagt wird als 3. oder 4. Finger, als Handhaltung, daß man gerade sitzen soll, höchstens noch piano oder forte; egal, ob Bach oder Beethoven, Chopin oder Bartók, Sonate oder Fuge, Variationen oder Nocturne, dann wird es auch langsam Stumpfsinn.“ (Schwartz 1981, S. 18)

Eine Unterhaltung zwischen heutigen Klavierschülerinnen oder -schülern könnte ganz ähnlich verlaufen. Dabei hat sich seit den 80er Jahren die Unterrichtsliteratur im „global village“ der zeitkompakten Gesellschaft noch einmal deutlich ausgeweitet. Das Spektrum an Musik, das aktuell unterrichtet wird, umfasst nicht nur „klassische“ europäisch-abendländische Musik des 18. bis 20. Jahrhunderts in ihren vielfältigen musikalischen Stilen und Gattungen, sondern auch zahllose Zwischenstufen zwischen dem abgeschlossenen „westlichen“ Musik- und Kunstwerk und „lebensgebundener“ Gebrauchs- oder Umgangsmusik verschiedener Kulturen und Subkulturen. Schülerkonzerte stellen eine bunte Mischung aus Musik verschiedener Epochen, Komponistinnen und Komponisten, Gruppen und Ethnien dar: Vorgespielt werden zwar nach wie vor auch Kunstwerke der abendländischen Musikgeschichte; einen festen Platz aber beanspruchen – in Konzerten wie im Unterricht – zunehmend auch Stücke in den diversen Spielarten von Jazz, Rock, Pop und Folk, Filmmusik, Spiritual, Klezmer, Musical, Musik aus dem Mittelalter, Musik der Renaissance, Neuer Musik, Worldmusic, Crossover usw.

Viele Lehrende an Musikschulen oder im Privatunterricht haben sich Pluralismus auf die Fahnen geschrieben, zum einen, weil sie sich davon eine größere Attraktivität ihres Unterrichtsangebots erhoffen – musikalischer Pluralismus ist „in“ und scheint per se einen Wert darzustellen –, zum anderen, weil sie die Lernenden mit möglichst vielen unterschiedlichen Stilrichtungen bekannt machen und Freude an der Vielfalt vermitteln wollen. Die große stilistische Vielfalt spiegelt sich auch im Repertoire vieler Instrumentalschulen und Unterrichtsmaterialien. Selbst wenn je nach Instrument und spezifischer Literaturlage traditionell unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden:⁵ Im Vorwort

⁵ Allerdings gibt es auch Tendenzen, instrumentenunabhängig ein einziges, musikalisch-stilistisch vielfältiges Modell einer Instrumentalschule zu entwerfen, das dann bei identischer Stückauswahl (dank Bearbeitungen) für verschiedene Instrumente adaptierbar ist (vgl. etwa die Ende der 90er Jahre bei de haske erschienene

fast jeder neu erscheinenden Instrumentalschule wird betont, dass abwechslungsreiches Spielmaterial aus möglichst vielen Stilepochen enthalten sei.⁶

Doch die musikalische Vielfalt ist häufig nur oberflächlich. Wie sich mir bei zahlreichen Unterrichtshospitationen an Musikschulen sowie im Rahmen von Seminaren und Unterrichtsübungen mit Studierenden gezeigt hat, werden unterschiedliche Musikarten im Unterricht nicht selten wie durch eine Einheitsbrille betrachtet und entsprechend einheitlich unterrichtet bzw. gespielt. Interessanterweise ist die Tendenz einer geschichtlichen Nivellierung nicht auf den instrumentalen Anfangsunterricht begrenzt, wo die stilistische Fächerung im allgemeinen am breitesten ist. Nach den Erzählungen vieler Studierender setzt sich mehr oder weniger geschichtsblinder Unterricht oft sogar bis in die Hochschulausbildung fort.

Indem Musikstücke verschiedener Provenienz und Machart tendenziell mit dem gleichem Klangideal und auf die gleiche Weise gespielt werden, wird den Schülerinnen und Schülern vermittelt, dass die Konventionen und Normen der Darstellung für alle Musikarten offensichtlich gleich sind. Die ästhetischen Profile werden gewissermaßen eingeebnet, geschichtliche Differenzen bleiben ausgeblendet. Natürlich gibt es auch Lehrende, die im Unterricht sensibel auf unterschiedliche Musikstücke und -stile eingehen und sich bemühen, das stilistische Bewusstsein und die interpretativen Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler zu entwickeln. Dennoch bleibt meiner Erfahrung nach im heutigen Instrumentalunterricht die Grundtendenz einer unreflektierten Nivellierung geschichtlicher Unterschiede zwischen verschiedenen Musikarten.

Vielleicht hängt dies damit zusammen, dass sich in Schulen und Literatursammlungen stilistisch extrem unterschiedliche Musikstücke häufig ohne jede Erklärung abwechseln (etwa: ein Renaissance-Tanz, ein Blues, eine klassische Romanze usw.); dass komplexe Werke – oft kommentarlos – in einer äußerst vereinfachten Version präsentiert werden (vgl. Abb. 1, S. 17; dass Hörerfahrungen mit den verschiedenen Musikarten – und die daraus resultierenden inneren Vorstellungen – nur ausnahmsweise vorausgesetzt werden können. Ein weiterer Grund für musikalische Vereinheitlichung ist sicher, dass viele Lehrende sich durch das Übermaß an Informationen bzw. durch die Ausweitung der Musikkultur selbst inhaltlich überfordert fühlen. Zudem kann vermutet werden, dass das Bewusstsein für geschichtlich-musikalische Differenzen und mögliche Bedeutungen – u.a. bedingt durch die eigene Lernbiografie – vielfach nur schwach entwickelt ist.

Bleibt jedoch ein Unterricht, der nur äußerlich Vielfalt abbildet, nicht letztlich unbefriedigend, da er weder der verschiedenartigen Musik noch dem einzelnen Menschen gerecht wird? Wird nicht

Bläuserschule *Hören, lesen & spielen*; s. Broers/Kastelein 1999).

⁶ Zum Beispiel: „Dieses Buch enthält Stücke aus verschiedensten musikalischen Stilrichtungen. Neben klassischen Stücken und alten Volksliedern findet sich internationale Folklore, Pop, Rock, Ragtime, Calypso und Tango“ (Dapper 2000, S. 4), oder: „Die Vielseitigkeit der Musikstücke aus Klassik, Jazz, Pop und internationaler Folklore ermöglicht es, verschiedene Stilrichtungen kennenzulernen.“ (Ambach 2002, S. 5)

die Chance vertan, im Bewusstsein geschichtlich-musikalischer Gemeinsamkeiten und Differenzen tatsächlich musikalische Vielfalt zu entwickeln?⁷

2. Dominanz der Spieltechnik oder Aktionismus am Instrument

„Des Kunstgesetzes erstes Kapitel
Heißt Technik als Mittel,
Technik als Zweck –
Fällt die ganze Kunst hinweg“

(Friedrich Wieck, *Musikalische Bauernsprüche* (1871), zit. nach Wieck 1996, S. VIII)

Ein anderes, vielbeklagtes Charakteristikum des heutigen Instrumentalunterrichts ist die weithin unangefochtene Dominanz der (Spiel)-Technik des jeweiligen Instruments.⁸ Vom allerersten Anfang am Instrument bis in die höchsten Stufen der Ausbildung stehen oft einseitig Fragen der technischen Bewältigung der Musikstücke im Zentrum. Was Peter Rübke vor über fünfzehn Jahren formulierte, gilt leider vielfach auch heute noch: „Die Schüler erklimmen Stufe um Stufe in einer manchmal ‚kafkaesken‘ Weise: Sie steigen von Stufe zu Stufe, wissen nicht, wohin diese führen, können nur ahnen, das es einen ‚Gipfel‘ gibt, der dem Aufstieg nachträglich seinen Sinn verleiht und müssen befürchten, diesen Gipfel niemals zu erreichen.“ (Rübke 1990, S. 83)

Nicht nur die ersten Jahre des Instrumentalunterrichts, nach denen für viele Schülerinnen und Schüler der Unterricht endet, werden oft einseitig dominiert von der Vermittlung spieltechnischer Fertigkeiten auf Kosten von musikalischem Ausdruck, Imagination, Lust am Auslegen von Notentexten, Freude am Spiel; auch noch bei (weit) Fortgeschrittenen geht es häufig weniger um die Darstellung und Auslegung von Musik als vielmehr um eine technisch möglichst perfekte Spielweise. So werden technische Abläufe nicht nur in Übungen und Etüden trainiert: Beeinflusst u.a. durch moderne Medien und daraus resultierende Perfektionsansprüche dominiert der Kampf um die technische Beherrschung auch bei der Arbeit an Musikstücken, die hauptsächlich als technisches Übungsmaterial benutzt und mehr oder weniger stereotyp musiziert werden. Für viele Lernende und Lehrende steht beim Erarbeiten und Spielen eines Stücks die technische Dimension so stark im Vordergrund, dass andere Dimensionen und Herausforderungen – ästhetische, emotionale, geschichtliche, kompositorische, kinästhetische usw. – kaum wahrgenommen werden.⁹

So ist es keine Seltenheit, dass Instrumentalschülerinnen und -schüler die Komponistennamen der zuletzt gespielten Stücke verwechseln und beispielsweise ein Stück von Telemann Schubert zu-

⁷ Erich Doflein schrieb bereits 1962, dass es für Musikpädagogen immer bedeutsamer werde, „immer mehr stilistische Eigenwerte und Strukturen verschiedenartigster Musik nebeneinander anzuerkennen und zu pflegen.“ (Doflein 1962, Sp. 578)

⁸ Die Dominanz der Spieltechnik hat im Instrumentalunterricht eine lange Tradition (vgl. etwa die Drillpädagogik des 19. Jahrhunderts); sie wurde bereits von Instrumentalpädagogen früherer Jahrhunderte angeprangert, z.B. von Johann Joachim Quantz, Carl Philipp Emmanuel Bach, Carl Czerny, Lina Ramann, Friedrich Adolf Steinhausen, Carl Adolf Martienssen.

⁹ Häufig wird die Spieltechnik dabei auf Kosten des Körpers trainiert, mit dem Resultat gravierender Gesundheitsprobleme. Neuerdings wird allerdings versucht, verstärkt gegenzusteuern; dem Bereich „Musikermidizin“ bzw. „Musikergesundheit“ wird an Musikhochschulen, aber auch Musikschulen zunehmend Bedeutung beigemessen (Sprechstunden, spezielle Prophylaxe-Kurse, -Workshops und -Seminare).

schreiben; dass sie zwar Stiletiketten wie „Barock“ oder „Impressionismus“ kennen, mit diesen aber wenig verbinden und keinen Bezug zum eigenen Spielen herstellen können. Nachdenklich stimmt, dass Lernende – selbst wenn sie sich ein Musikstück geduldig über Wochen und Monate spieltechnisch erarbeitet haben, ja sogar, wenn es von ihnen vorgeschlagen oder ausgewählt wurde – oftmals nicht in der Lage sind, zwei Sätze über die gespielte Musik bzw. über ihre persönliche Beziehung zu dieser Musik zu sagen. Der Verdacht liegt nahe, dass im Unterricht die motorische Seite und – im besten Fall – das motorische Vergnügen dominiert und kaum eine andere Auseinandersetzung mit der Musik stattgefunden hat.

Als zwei im übenden Umgang mit Musik verbreitete Extreme, die allerdings auch gemeinsam vorkommen bzw. ineinander umschlagen können, beschreiben Renate Wieland und Jürgen Uhde den „Typus des unbekümmerten, fröhlichen Musikanten“ und den des „fertigungsorientierten Tasteningenieurs“ (Wieland/Uhde 2002, S. 234).

„Der eine musiziert unbefangen sofort los, über Stock und Stein, genießend, der andere verzichtet zunächst auf Musik, im Bestreben, ihre Patterns erst einmal sauber zu beherrschen, seine Maxime: erst Technik, dann Musik. Wenn beim einen die Ungeschicklichkeiten und Schlampereien sich durch Wiederholung installieren, so automatisieren sich beim anderen feste Klang- und Bewegungsmuster. Sie rollen eigenmächtig ab und über die Tendenzen der Musik hinweg, und einmal internalisiert, sperren sie sich gegen die lebendige musikalische Bewegung. Ihr Ausdruck lässt sich nicht nachträglich in die vorgefertigten Formen einfüllen. Wer ihn aber unmittelbar musikalisch wieder und wieder genießen will, laugt ihn zugleich aus, verzehrt ihn gleichsam. Bei beiden hinterlässt das Üben leere Hülsen.“ (ebd.)

In der Praxis des Instrumentalunterrichts begegnet selten ein Typ allein. Charakteristisch ist die Verschränkung beider Typen, d.h. die Mischung aus verselbstständigten technischen Aspekten und munterem Aktionismus am Instrument. In jedem Fall mangelt es an Distanz – zur Technik bzw. zum Aktionismus. Es fehlt das nachdenkliche Zurücktreten vom eigenen Handeln.

Natürlich muss und soll im Instrumentalunterricht Technik gelehrt werden; keinesfalls aber darf eine Überbewertung technischer Aspekte in eine Unterbewertung umschlagen. Auch das unbekümmerte, genießende Drauflos-Spielen und die Freude an der Geschicklichkeit – bis hin zur Darbietung einer musikalischen „Zirkusnummer“ (vgl. Rübke 2000, S. 262) – haben einen Platz im Unterricht. Problematisch wird es aber, wenn der Unterricht sich auf Technik beschränkt und ein Ort des blinden Ablaufens technischer Vorgänge ist, statt ein Ort der lebendigen Erfahrung und intelligenten, wirkungsvollen Darstellung verschiedener Musikarten zu sein.

3. Auslaufmodell historische Musik?

Ist es nicht merkwürdig, dass im Instrumentalunterricht immer noch so viel historische Musik gespielt wird? Wo sonst ist „klassische Musik“, aufgefasst als historische abendländische Kunstmusik, heute überhaupt noch lebendig? Der Anteil klassischer Musik am Tonträgermarkt ist verschwindend

gering; Konzerte mit klassischer Musik werden nur von einer Minderheit der Bevölkerung besucht; in Rundfunk und Fernsehen spielt sie eine untergeordnete Rolle.¹⁰

Warum also beschäftigen sich viele Schülerinnen und Schüler instrumentalpraktisch mit der Musik vergangener Zeiten, obwohl sie in ihrem Alltag ganz andere Musikarten hören? Ist es das sinnliche Vergnügen beim Spielen, das Schülerinnen und Schüler im Instrumentalunterricht mit historischen Musikrichtungen zufrieden sein lässt, die sie sich sonst nicht anhören würden? Tatsächlich ist es ein interessantes Phänomen, dass Menschen, bei denen das Hören klassischer Musik unüblich oder gar verpönt ist, bei unvoreingenommener (anonymer) Konfrontation mit konkreten Musikstücken und – noch stärker – bei praktischer musikalischer Betätigung durchaus positiv auf sie reagieren. In einer Untersuchung zur Rezeption klassischer Musik durch Jugendliche stellte sich heraus, dass auch Klassik-unerfahrene Jugendliche ein bemerkenswertes Differenzierungsvermögen hinsichtlich der Ausdrucksqualität verschiedener Stücke zeigen, wenn ihnen konkrete Werkauschnitte vorgespielt werden; von den verschiedenen Unterrichtseinheiten, die zum Thema klassischer Musik durchgeführt wurden, gefiel den Schülerinnen und Schülern zudem mit Abstand diejenige am besten, in der sie ein klassisches Stück selbst auf Instrumenten reproduzieren konnten (s. Lugert 1983; vgl. auch Lugert 1995). Ganz anders sind jedoch die Ergebnisse, wenn musikalische Präferenzen und Einstellungen lediglich mit Begriffen abgefragt werden. Trotz der Verbreitung von Klassik in der Werbung, trotz populärer Klassik und stark zunehmendem Crossover-Bereich lehnen viele Menschen klassische Musikarten offenbar ab wegen des ihnen immer noch anhaftenden Images einer „musealen Elitemusik“ (s. ebd.).

Vielleicht liegt die Dominanz historischer Musik im Instrumentalunterricht aber auch ganz einfach daran, dass in der Regel die mehrheitlich durch klassische Musik geprägten Lehrenden bestimmen, welche Musik im Unterricht gespielt wird. Schließlich war die Ausbildung der Instrumentallehrerinnen und -lehrer lange Zeit ausschließlich an klassischer Musik orientiert. Es ist ein verhältnismäßig neues Phänomen, dass auch andere Musikarten in das Hochschulstudium integriert werden.¹¹ Auch für viele „gebildete“ Eltern gehört eine Beschäftigung mit Werken der klassischen Musik immer noch zu einem gesellschaftlich angesehenen Bildungsweg. Mittlerweile jedoch dringen auf Wunsch und Drängen vieler Schülerinnen und Schüler mehr und mehr andere, „populäre“ Musikarten auch in den Instrumentalunterricht ein; viele Lehrende in der nicht-professionellen Ausbildung an Musikschulen oder im Privatunterricht haben begonnen, Werke der klassischen Kunstmusik durch „schülernähere“ Musikarten zu ersetzen.¹² An etlichen Privatmusikschulen werden bereits heute kaum noch klassische Musikstile unterrichtet. Ist die historische Musik im Instrumental-

¹⁰ Nichtsdestotrotz war die geografische Verbreitung klassischer Musik noch nie so groß wie heute (Japan, Korea, Australien usw.). Der Soziologe Desmond Mark zeigt in einer Bestandsaufnahme des Stellenwertes der Klassik in der gegenwärtigen Gesellschaft in Österreich (speziell Wien), dass Klassik dort erstaunlich populär ist (s. Mark 2000; vgl. auch Mark 2003). Auch in Deutschland hören demnach etwa 18% der Bevölkerung sehr gern oder gern klassische Musik. Historisch betrachtet war demnach das Klassikpublikum in Deutschland mit ca. 8-15 % der Bevölkerung noch nie so groß wie heute (vgl. ebd.).

¹¹ Im Studienjahr 1980/1981 fanden an den Musikhochschulen in Hamburg und Wien beispielsweise erstmals Kurse für Populäre Musik statt (s. Mark 2003, S. 201).

unterricht also nicht mehr als ein bildungsbürgerliches Überbleibsel, d.h. ist der traditionelle, an klassischer Musik orientierte Instrumentalunterricht letztlich ein Auslaufmodell, höchstens interessant für einzelne Kenner und Liebhaber, die sich mit bestimmten, für wertvoll erachteten musealen Musikstücken beschäftigen wollen?

4. „Geschichtlichkeit von Musik“ – ein Annäherungsversuch

Als „historisch“ bezeichnet man heute im allgemeinen Sprachgebrauch in erster Linie die abendländische Kunstmusik früherer Zeiten, die gegenwärtig noch die klassischen Konzertsäle beherrscht. Für eher „ahistorisch“ werden traditionell gehalten: Volkslieder, populäre Musik, improvisierte Musik und die Musik anderer Kulturkreise, vor allem die sogenannten „Naturvölker“. „Historisch“ bedeutet in der deutschen Sprache im Zusammenhang mit Musik offenbar nicht einfach nur „vergangen“ bzw. „in einer früheren Zeit entstanden“. Es impliziert zum einen, dass die Musik bedeutende Entwicklungen durchläuft – während „ahistorische“ Musik eher statisch erscheint, also so, als habe sie keine Entwicklung durchlaufen –, zum anderen wird suggeriert, dass diese historische Musik einen wichtigen Platz in der Kulturgeschichte einnimmt.¹³ Doch sind außer der abendländischen Kunstmusik tatsächlich fast alle Musikarten „ahistorisch“, d.h. ohne Geschichte?

Wie u.a. an musik- und populärwissenschaftlichen Veröffentlichungen sichtbar wird, verbreitete sich die Einsicht, dass auch Volksmusik, populäre Musikarten, außereuropäische Musikarten oder Improvisationsmodelle eine Geschichte haben, erst im Laufe des 20. Jahrhunderts über einen kleinen Kreis von Spezialisten hinaus. Erst Anfang der 80er Jahre beispielsweise machte Ingeborg Weber-Kellermann die teilweise sehr komplexe (Kultur-)Geschichte vieler deutscher Weihnachtslieder einer breiteren Öffentlichkeit durch ihr *Buch der Weihnachtslieder* (Weber-Kellermann 1982) zugänglich. Auch wurden Informationen zur Geschichte von Volksmusikarten oder zur Musik anderer Kulturen erst ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ganz allmählich in Instrumentalschulen oder Büchern für den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schule integriert.

Ein grundlegender Unterschied zwischen den Begriffen „historisch“ und „geschichtlich“ besteht nach meiner Auffassung darin, dass „geschichtlich“ einen prinzipiellen Grundzug menschlichen Lebens und Schaffens meint – jede Musik ist geschichtlich, auch die der Gegenwart –, während sich „historisch“ dezidiert auf die Vergangenheit bezieht und eher die linear-entwickelnde Dimension der Geschichte akzentuiert.¹⁴

Mit der Formel „Geschichtlichkeit von Musik“ bezeichne ich in einem ersten Annäherungsversuch die Tatsache, dass jede Musik – sei es ein chinesisches Flötensolo, ein Renaissance-Bicinium, eine Bach-Invention, eine Vortragsstück von Carl Czerny, eine Rock-Ballade oder ein Stück von

¹² Dieser Prozess zeigt sich auch in den instrumentaldidaktischen Neuerscheinungen der letzten Jahre: Es gibt mehr und mehr Unterrichtsliteratur und -materialien bzw. Schulwerke zu populären Musikarten.

¹³ Auch mit einer Äußerung wie „Das war (oder: heute ist) ein historischer Tag“ wird die Überzeugung zum Ausdruck gebracht, dass es sich um einen besonders wichtigen Tag in der Geschichte handelt(e).

¹⁴ Eine terminologische Diskussion der Adjektive historisch, historisierend, historistisch, alt und „early“ bzw. „period“ im Bezug auf Musikinstrumente liefert Neubarth 2005, S. 9-30.

Kaija Saariaho – in einer bestimmten Zeit (bzw. in einem bestimmten Zeitraum), an einem bestimmten Ort und unter bestimmten Bedingungen entsteht bzw. geschaffen wurde und von einer bestimmten Vor- und Folgegeschichte geprägt ist, kurz: dass jede Musik eine bestimmte Geschichte hat und gleichzeitig in der Geschichte steht. Demnach ist alle Musik „geschichtlich“; auch populäre Musikarten, Volkslieder und die Musik sogenannter „außereuropäischer“ Kulturen sind nicht geschichtslos. Musik ist in allen Dimensionen von Geschichtlichkeit durchdrungen; jede Beschäftigung mit Musik bedeutet immer auch einen Kontakt mit der jeweiligen Geschichtlichkeit. Zwar ist jede Musik, die im Instrumentalunterricht zum Klingen gebracht wird, für die Spielenden – und Hörenden – zunächst einmal Gegenwart, unabhängig davon, wann, wo und wie sie entstanden ist. Dennoch gehört zum Musizieren und Interpretieren die Gleichzeitigkeit von Geschichtlichkeit und erlebtem Augenblick; eine quasineutrale, nur an der musikalischen Struktur orientierte Auffassung ist eine Selbsttäuschung. Auch musikalische Kunstwerke, die unvergänglich erscheinen, sind geschichtlich bedingt. Die für Kunstwerke allgemein konstituive Spannung zwischen Geschichtlichem und Überzeitlich-Allgemeinem, zwischen Zeit- und Raumgebundenheit und Unvergänglichkeit bedeutet keinen Widerspruch. Auch die geschichtsübergreifenden Invarianten können nur in der Dimension der Geschichte erfasst werden.

Grundsätzlich sind nicht nur Objekte, sondern ist auch jedes Subjekt und die Art und Weise seines Verstehens geschichtlich bedingt. Das heißt, nicht nur die Musik, die im Unterricht vermittelt wird, sondern auch der Instrumentalunterricht insgesamt, mit allen beteiligten Personen, Bereichen und Aspekten, mit Unterrichtszielen, -inhalten, -methoden und -medien, ist von Geschichtlichkeit geprägt. Das heute in Deutschland allgemein übliche Lehrer-Schüler-Verhältnis etwa kann nicht gleichgesetzt werden mit dem in Deutschland vor 100 Jahren verbreiteten oder mit den Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden, die heutzutage in Rußland oder Japan verbreitet sind; geschichtlich bedingt ist das Verhältnis zwischen Eltern und Lehrenden, das Bild vom eigenen Körper usw. Auch die Auffassung von Musikalität ist geschichtlich bedingt und hat sich im Lauf der Geschichte – verbunden mit der Entwicklung der Musik wie dem allgemeinen kulturellen Wandel – immer wieder geändert.¹⁵ – Oft bleibt Geschichtlichkeit unbewusst: Auch bei der bisherigen Beschreibung und Reflexion *des* Instrumentalunterrichts wurde stillschweigend vorausgesetzt, dass gemeint war: Instrumentalunterricht in Europa, speziell in Deutschland, am Beginn des 21. Jahrhunderts.¹⁶

Lehrende und Lernende treffen in einer ganz bestimmten geschichtlichen Situation aufeinander und beginnen eine gemeinsame Geschichte; dabei bringt jede(r) seine/ihre eigene Geschichte – Lernbiografie, musikalischen Präferenzen und Werthaltungen usw. – in das Unterrichtsverhältnis ein. Da

¹⁵ In der heutigen Welt musikalischer Spezialisierung erscheint deshalb eine musik- und kulturbezogene Reflexion des Musikalitätsbegriffs nötig (vgl. Gembris 1998, S. 87-103).

¹⁶ Ferner könnte jeweils differenziert werden: Findet der Unterricht privat, an Musikschulen oder Hochschulen statt? Handelt es sich um „allgemeinen“ (nicht von vornherein auf eine bestimmte Musikrichtung festgelegten) oder um spezialisierten Unterricht? etc.

weder das Verhältnis von Notation zu Klang noch die Produktions- und Rezeptionsbedingungen von Musik übergeschichtlich-invariabel sind, unterliegt auch die Art und Weise, wie ein Musikstück aufgefasst und dargestellt wird, grundsätzlich geschichtlichen Veränderungen.

5. Zum Problem der Notentexte

Alltag im Instrumentalunterricht: Ein Musikstück wird gemeinsam erarbeitet, d.h. ein Notentext soll in Klang umgesetzt werden.¹⁷ Unabhängig vom ausgewählten Musikstück und von der Herangehensweise an die Musik – z.B. Vorspielen des Stückes durch die Lehrperson, Vom-Blatt-Spielen des Ganzen, formale Analyse, Einrichten des Notentextes, abschnittsweises Spielen einzelner Teile – werden Lehrende und Lernende tagtäglich mit der Tatsache konfrontiert, dass Notentexte nicht die Musik selbst sind. Durch eine Notation – sei sie phonisch (Buchstaben oder Silben), traditionell, grafisch, Aktionsschrift oder Griffschrift – wird eine Musik nie in all ihrer Parametern und mit all ihren Elementen voll erfasst.

Die musikalische Notation kann als ein System verabredeter Zeichen (ein Code) beschrieben werden, das nur auf Grundlage spezieller Wissensgrundlagen entschlüsselt werden kann. Die Entschlüsselung eines Notentextes stellt also keine individuelle Angelegenheit dar, sondern setzt die Kenntnis der musikalischen, gesellschaftlichen und kulturgeschichtlichen Normen voraus, die bei der Entstehung und Notierung des Stückes Gültigkeit hatten. Als eine von dreizehn „Empfehlungen zur Kunst des Notenlesens“ formuliert Ulrich Mahlert in diesem Sinne:

„Lerne, dass jede Epoche, ja jeder Komponist, bisweilen sogar jedes Werk seine eigenen Notierungsweisen hat. Ein Interpret braucht ein differenziertes aufführungspraktisches Wissen über die epochen- bzw. komponistenspezifischen Bedeutungen von Notenzeichen.“ (Mahlert 2005, S. 18)

Das Repertoire an Zeichen, ihre Formen und Bedeutungen unterliegen einem ständigen geschichtlichen Wandel. Aufgabe ist es, die einzelnen Zeichen zu identifizieren und ihre Bedeutung zu erfassen. Die Entschlüsselung eines Notentextes gleicht der Arbeit eines Detektivs bei der Spurensuche. Vieles wurde nicht notiert bzw. musste nicht notiert werden, weil es sich – u.a. bedingt durch Hörerfahrung und herrschende Traditionen – für die Spielenden (bzw. Adressaten) an dem jeweiligen geschichtlichen Standort von selbst verstand. Beispiele hierfür finden sich in vielen Jahrhunderten, von Alter Musik bis Jazz oder Zeitgenössischer Musik. In der Musik des 18. Jahrhunderts wären z.B. zu nennen: das „lourer“ (das Hervorheben der ersten von zwei und zwei gebundenen Noten); das „iné-gale“ Spiel (das Ungleichspielen bestimmter gleichwertig notierter Noten); die komplexe Verzierungspraxis; das „messa di voce“-Spiel; das „tenuto“-Spielen der wichtigeren Noten usw. Aufgrund der geschichtlichen Distanz und fehlenden Hintergrundwissens ist es oft schwierig herauszufinden, wie sich die Individualität des Komponierten zur jeweiligen geschichtlichen Norm verhält (vgl. für

¹⁷ Zwar gibt es auch Instrumentalunterricht, der ganz ohne notenschriftliche Vorlagen arbeitet (etwa: mit Vor- und Nachspielen oder dem Abhören von Tonaufnahmen) bzw. in dem das Improvisieren im Vordergrund steht; Grundlinie des heutigen Instrumentalunterrichts in Deutschland ist jedoch überwiegend das Spiel nach Noten.

Alte Musik etwa die Verwendung musikalischer Muster und Formeln wie Interrogatio, Fauxbourdon oder Lamento).

„Die für verschiedene Epochen fast identische Notenschrift suggeriert, trügerisch, Sicherheit; sie kann folgenschwere Irrtümer in der Dynamik, in der Tempowahl, in der ‚emotionalen Behandlung‘ der einzelnen Stile verursachen. [...] Bei genauerer historischer Betrachtung müssen wir erkennen, daß unsere Notenschrift in keiner Epoche jene Eindeutigkeit besitzt, von der so viele Komponisten und Musiker träumen. [...] Das Verständnis der Notenschrift ist von einer ungeschriebenen *Konvention*, einer Übereinstimmung zwischen Komponisten und Interpreten abhängig, die den Schlüssel für ihr gegenseitiges Verhältnis bildet.“ (Harnoncourt 1987, S. 40).

Wie problematisch es ist, wenn der Notentext (hier: vierstimmige Akkorde in J. S. Bachs Werken für Solo-Violine) buchstäblich umgesetzt wird, zeigt der sogenannte „Bach-Bogen“, eine durch Fehlinterpretation ausgelöste, inzwischen längst wieder in Vergessenheit geratene Erfindung vom Anfang des 20. Jahrhunderts, die es ermöglicht, auf der Violine vierstimmige Akkorde gleichzeitig erklingen zu lassen.

Ein großes Problem im Instrumentalunterricht ist es, „Leerstellen“ und geschichtlich bedingte Differenzen im Notentext überhaupt erst zu erkennen – zumal die Differenzen oft verdeckt werden durch die Art der Präsentation bzw. das vermeintlich identische Notationssystem – und dann zu entscheiden, wie mit ihnen umgegangen werden soll. Manchmal geben die Herausgeberinnen und Herausgeber didaktischer Notenausgaben auf Grundlage umfangreicher Recherchen Entscheidungshilfen, ohne den Spielenden die Entscheidungen ganz abzunehmen. Zu nennen sind hier z.B. Editionen, die neben dem (kommentierten) Urtext eine aktualisierte, angepasste Version enthalten. Häufiger allerdings werden die Lernenden entmündigt: Komplexe Stücke werden in Schulen und Stückesammlungen vielfach gnadenlos vereinfacht („Easy Piano Entertainment“, „Klassik und Classics. Leicht gemachte Klassik und populäre Musik“ usw.), Bearbeitungen werden nicht als solche – und nicht namentlich – gekennzeichnet (vgl. Abb. 1). Können die Originale nicht (auch) zugemutet werden?¹⁸



Abbildung 1: „Ode an die Freude“, aus einer zeitgenössischen Instrumentalschule; die Begleit-CD enthält eine Pop-Mitspielversion

¹⁸ Vgl. Röbbkes Kritik am instrumentalpädagogischen Trend, Stücke *leichtzumachen*, d. h. sie zu simplifizieren – wobei fast alles, was den ästhetischen Reiz ausmacht, verschwindet –, anstatt gemeinsam methodische Wege zu suchen, die *Ausführung* der Stücke *leichter zu machen* (s. Röbbke 2005, S. 38).

Heutige Lehrende und Lernende, die sich schwerpunktmäßig mit historischer Musik beschäftigen, d. h. mit Musik, die in einem geschichtlichen Kontext entstanden ist, der nicht mehr der ihre ist, befinden sich in keiner einfachen Lage. Mit der enormen Vielfalt an Musik unterschiedlicher Herkunft geht auch eine verwirrende Vielfalt verschiedener Normsysteme einher. Für einen einzelnen Menschen ist es heute schlichtweg unmöglich, alle existierenden musikalischen Normensysteme aller Zeiten und Orte zu kennen. Auch für Lehrende im Instrumentalunterricht kann es nicht darum gehen, *alle* existierenden Musikarten zu kennen und adäquat zu vermitteln. Gesteuert u. a. von Lernbiografie, Bildungszielen und Interessenschwerpunkten erschließt sich jede/r Lehrende im Laufe des Lebens ein spezielles, immer wieder zu erweiterndes Musikrepertoire. Dennoch stellt sich die Frage, wie ein verantwortlicher Umgang mit den inter- wie intrakulturellen Differenzen im Instrumentalunterricht aussehen kann.

Grundsätzlich ist jede Art und Weise, einen Notentext zu lesen, geschichtlich gebunden. Historische Einspielungen vom Anfang des 20. Jahrhunderts beispielsweise erscheinen heute in der Regel befremdend, da die Interpreten den Notentext anders – und in vielerlei Hinsicht freier – auslegten, als es dem heutigen Verständnis entspricht. Ihre Lesart und ihre interpretatorischen „Freiheiten“ gegenüber dem Notentext weisen auf eine bedeutsame Unterscheidung hin: die zwischen der symbolischen und der ikonischen Dimension der Notenschrift.

„Notentexte zeigen somit ein Doppelgesicht: Sie sind zugleich abstrakte Zeichen und konkretes Bild. Sie bezeichnen in exakten Maßverhältnissen musikalische Parameter wie Tonhöhen und Zeitwerte. Und gleichzeitig wollen sie etwas verbildlichen, was sich mensural nicht bezeichnen läßt: musikalische Spannungsverläufe, Gesten, Ausdruckspotentiale.“ (Mahlert 2005, S. 16)

Das Verhältnis zwischen den Dimensionen – und damit die Auffassung von angemessener und unangemessener musikalischer Darstellung – verändert sich im Lauf der Geschichte: „Was Bild und was Zeichen ist am Text, unterliegt selber der historischen Dynamik. Was Zeichen ist und was Bild wechselt.“ (Adorno 2001, S. 251, zit. nach Mahlert 2005, S. 16) Anders als noch vor hundert Jahren dominiert beim Auslegen von Notentexten in der heutigen Zeit im allgemeinen das Bemühen um eine exakte, den mathematisch-rational notierten Proportionen entsprechende Wiedergabe der rhythmischen Strukturen; das Erkennen und Darstellen musikalischer Gesten ist in den Hintergrund getreten. Beim Versuch der Entschlüsselung eines historischen Notentextes sollten – ohne die Uhr „zurückdrehen“ zu wollen – beide Dimensionen berücksichtigt werden: die abstrakt-symbolische und die bildhaft-gestische (vgl. a. a. O., S. 17). Die musikalische Darstellung profitiert von einem geschichtlich geweiteten Horizont im Umgang mit Notentexten. Die Kunst des Lesens besteht „nicht zuletzt in der Fähigkeit, musikalische Texte mit den Augen verschiedener Epochen betrachten zu können und in den musikalischen Zeichen, im Notenbild ein vielfältig darstellbares gestisches Potential wahrzunehmen.“ (ebd.)

Pier Francesco Tosi und Johann Friedrich Agricola weisen in ihrer *Anleitung zur Singkunst* darauf hin, dass es prinzipiell nicht möglich ist, den Gebrauch von Vorschlägen ganz genau durch Regeln zu bestimmen: „Es bleibt immer etwas willkürliches dabey übrig, welches von dem

Geschmacke und der Empfindung des Tonsetzers, oder Ausführers abhängt.“ (Tosi/Agricola 1757/1994, S. 73) In der Tat lässt sich die Auslegung eines Notentextes mit Wissen allein nicht bewältigen. Wissen erzeugt von sich aus noch keine ausdrucksstarke, stimmige musikalische Darstellung. Selbst bei noch so ausführlicher Notation und trotz umfassender geschichtlicher Kenntnisse bleibt bei jeder musikalischen Darstellung immer auch Raum für Intuition und für subjektive Deutungen oder Entscheidungen des Individuums. Dass jedes Musikstück einen beträchtlichen musikalischen Spielraum eröffnet, gehört seit jeher zum besonderen Reiz der Darstellung von Musik. Je nach Musikstück und Notationsart handelt es sich um unterschiedliche Spielräume, die individuell gefüllt werden können (dynamisch, agogisch, artikulatorisch, klanglich, melodisch usw.); das Wissen um die geschichtlichen Normen der Darstellung gibt dabei einen allgemeinen Rahmen ab. Günther Philipp hat einmal anschaulich darzustellen versucht, wie allein durch systematische Variation der Parameter Agogik und Pedal die letzten vier Takte eines Klavierstücks von Schumann auf zwanzig verschiedene, aber dennoch sinnvolle Arten gespielt werden können (vgl. Philipp 1984, S. 153).¹⁹

Im Instrumentalunterricht werden solche Wahlmöglichkeiten oft nicht wahrgenommen: Schülerinnen und Schüler glauben starr an den vermeintlich eindeutigen Notentext, den sie als Handlungsanweisung auffassen; „richtiges“ Spiel bzw. das Ausmerzen von Fehlern stehen im Zentrum der Aufmerksamkeit. Häufig scheint es – selbst noch bei weit Fortgeschrittenen – nur *eine* „richtige“ Möglichkeit zu geben, ein Musikstück zu spielen. Gelernt wird, eine bestimmte Spielweise und Auffassung – meist die der Lehrperson – zu imitieren („Tu-dies-Anweisungen“ wie: „so wird artikuliert“, „hier musst du atmen“, „jetzt muss es nur noch lauter und schneller sein“ usw.).

Muss es nicht eine zentrale Aufgabe des Unterrichts sein, vorhandene Spielräume auch tatsächlich auszunutzen, d. h. den Notentext – und sich selbst – vielfältig zu befragen, um schließlich eine stimmige musikalische Gesamtdarstellung zu finden, in der die Ansprüche des Stücks und die eigenen Ausdrucksbedürfnisse befriedigt werden?

„Erst wenn die Notenzeichen im Bewusstsein der Musizierenden ihre Eindeutigkeit verloren haben, wenn sie deutungsbedürftig erscheinen, dann beginnt die Kunst des Lesens und mit ihr die musikalische Interpretation.“ (Mahlert 2005, S. 17)

6. Nicht gestellte Fragen

Instrumentalunterricht ist vielfach ein Ort des spontanen, unreflektierten Ausführens und wiederholten Tuns – weniger ein Ort des (Sich-)Fragens und forschenden Übens. Häufig werden weder analytische Fragen und Wissensfragen – bezogen auf die Erforschung einer bestimmten Musik, ihr entstehungsgeschichtliches Umfeld, ihre Rezeptionsgeschichte –, noch Fragen nach individuellen, körperlichen wie emotionalen Reaktionen der Lernenden auf die Musik gestellt. Eine fragende Sichtweise auf den Notentext bzw. auf die Musik, etwa: Welche Informationen können dem Notentext

¹⁹ Bereits Carl Czerny legt in seiner Vortragslehre dar, wie durch agogische Veränderung ein einfacher, melodischer Vierton auf vier verschiedene Arten sinnvoll vorgetragen werden kann (vgl. Czerny 1839/1991, S. 25; s. vierter Teil, II. 2.f, S. 311).

entnommen werden? Was bleibt offen? Wo liegen Probleme? sowie: Was will dieses Stück von mir, was macht es mit mir?, ist nach meiner Erfahrung im Instrumentalunterricht kaum verbreitet und hinterläßt bei vielen Befragten (auf Seite von Lehrenden wie Lernenden) zunächst Ratlosigkeit oder Befremden.

Im Folgenden versuche ich, anhand zweier ganz unterschiedlicher Musikstücke ansatzweise zu verdeutlichen, wie viele bzw. welche Fragen üblicherweise im Unterricht nicht – oder höchstens beiläufig – auftauchen oder jedenfalls nicht aufgegriffen und aktiv bearbeitet werden. Dabei betreffen die Fragen beide Perspektiven: sowohl die der Lehrenden – Umgang mit einer Musik in der Vorbereitungsphase des Unterrichts („didaktische Analyse“) oder im Unterricht selbst – als auch die der Lernenden – Umgang mit einer Musik in der konkreten Unterrichtssituation bzw. beim Üben zu Hause. Die Fragen sind also als grundsätzliche Fragen im Hinblick auf das Spielen eines bestimmten Musikstücks zu verstehen, d.h. vorerst relativ unabhängig von den Problemen der Vermittlung. Prinzipiell wirft jedes Musikstück spezifische Fragen auf: ein Bicinium andere als ein impressionistisches Klangstück oder als ein Tango, ein chinesisches Flötenstück andere als ein barockes Klavierstück oder ein Boogie Woogie. Dennoch können (aber müssen nicht) Fragen, die sich mir in der spielenden, hörenden, lesenden Auseinandersetzung mit zwei bestimmten Musikstücken stellen, auch für den Umgang mit anderen Musikstücken erhellend sein.

Zunächst ein berühmtes chinesisches Flötensolo, „Drei Variationen über Pflaumenblüte“, das in einer unlängst bei Schott veröffentlichten Sammlung für den Querflötenunterricht enthalten ist (s. Abb. 2):

Auf den ersten Blick fallen im Notenbild auf: die außerordentlich große Anzahl an Verzierungen, die häufigen Taktwechsel, die langen Phrasierungs- oder Bindebögen. Das Notenbild insgesamt ist ein europäisch-vertrautes. Während es fortgeschrittenen (europäischen) Flötenspielerinnen und -spielern ohne Mühe gelingt, das Stück von den Noten „abzuspielen“, ringen weniger weit fortgeschrittene insbesondere mit der spieltechnischen Herausforderung der vielen Verzierungen und der relativ komplexen rhythmisch-metrischen Struktur. Verfehlen jedoch letztlich nicht beide Umgangsweisen, das einfache „Abspielen“ ebenso wie das auf technische Abläufe beschränkte Erarbeiten, wesentliche Aspekte dieser Musik?

Vielleicht kann der im fragenden Umgang mit diesem Stück sich eröffnende Horizont hilfreich und richtungsweisend für die musikalische Interpretation sein, so dass es gelingt, der Musik näher zu kommen. Man erwarte jedoch keine schnellen, einfachen Lösungen; das Befragen und In-Frage-Stellen liefert zwar mannigfache Hinweise, aber keine Handlungsanweisung; es versichert und verunsichert zugleich, indem es den Entscheidungsspielraum bewusster macht.

10. Three Variations on Plum Blossom

Ancient Melody

The musical score is written for a single melodic line in treble clef, with a key signature of one sharp (F#) and a time signature of 2/4. It is divided into three distinct sections. The first section, titled 'Ancient Melody', begins with a tempo marking of quarter note = 52 and a dynamic of *p*. It features a series of eighth and sixteenth notes with various ornaments and trills. The second section, titled 'A little faster', starts with a dynamic of *mp* and includes a *mf* section. This section is characterized by more complex rhythmic patterns, including triplets and sixteenth-note runs. The third section, titled 'Slower', begins with a *rit.* (ritardando) marking and features a more spacious melodic line with trills and ornaments. The score concludes with a final cadence.

ED 12436

Abbildung 2: „Drei Variationen über Pflaumenblüte“

Ich deute einige potentielle Fragen angesichts dieser Musik an:²⁰

- Welche Rolle spielen die Verzierungen, was bedeuten sie? Wie wurden – und wie werden – sie in China gespielt bzw. wie klingen sie?
- Was unterscheidet meine moderne Böhmflöte von der traditionellen chinesischen Bambusflöte „Dizi“, auf der diese Musik in China gespielt wird? Wie sieht die Dizi aus, wie groß ist sie, wie wird sie gespielt (auch: wie ist das Spielgefühl)? Wie klingt sie, und welche speziellen klanglichen und artikulatorischen Möglichkeiten und Traditionen gibt es beim Dizi-Spielen?
- Wie wird das Dizi-Spielen traditionell gelehrt und gelernt? Wie werden Musikstücke vermittelt? Welche Rolle spielt dabei der Lehrer/die Lehrerin?
- Wie ist generell das Verhältnis von Improvisation zu Komposition bei diesem Stück? Darf ich Verzierungen weglassen, andere erfinden usw.? Soll ich selbst über diese Melodie improvisieren?
- Wird diese Musik in China auch nach Noten gespielt? Oder wird sie rein mündlich überliefert? Gibt es auch chinesische Notationsverfahren für (diese) Musik? Wie steht es um Dynamik, Agogik, Betonung?
- Was ist und bedeutet „Musik“ in China? Passt diese Musik zu meinem Bild von China? Was weiss ich überhaupt von China und speziell über Musik in China? Woher stammt mein China-Bild? Welche andere chinesische Musik kenne ich?
- Was an diesem Stück ist Bearbeitung, was „Original“? Ist dieses mir vorliegende Stück originale Flötenmusik oder eine Bearbeitung? Gibt es überhaupt eine originale Fassung?
- Wann und in welchen Zusammenhängen ist das vorliegende Stück entstanden? Was bedeutet der Titel des Stücks – für die Menschen der damaligen Zeit, im Lauf der Geschichte, für mich heute? Ist mit dem Titel vielleicht eine Art Programm für die Musik umschrieben?
- Wird diese Musik heute noch in China gespielt? An welchen Orten, in welchem sozialen Kontext, in welcher Form?
- Ist die – in den Verzierungen erweiterte – Pentatonik dieses Stücks charakteristisch für chinesische Musik überhaupt? Was „bedeutet“ die Pentatonik in China? Welche andere pentatonische Musik kenne ich?
- Das Stück heißt „Drei Variationen“. Nach europäischer Tradition müsste vor den Variationen erst das Thema vorgestellt werden. Wie verhält es sich bei diesem Stück? Wo ist das „Thema“? Was unterscheidet Variation im westlichen Musikverständnis von Variation in der chinesischen Musikkultur? Wird im etwas schnelleren Teil ab T. 26 eine Art „zweites Thema“ vorgestellt und entwickelt? Wo ist die dritte Variation?
- Worin liegt für mich die Besonderheit und Schönheit dieser Musik?
- Was an ihr ist mir neu oder fremd? Woran stoße ich mich, was verstehe ich nicht?

²⁰ Für Antworten auf einige der Fragen siehe die Materialien und Anregungen zu chinesischer Musik im Unterricht in: Welte 2002.

- Wie fühlt sich die Musik beim Spielen an, was löst sie in mir aus? Was kann ich als Europäerin des 21. Jahrhunderts in ihr ausdrücken?

Bewusst habe ich auf ein Systematisieren der Fragen verzichtet, u.a. um nicht den Eindruck zu erwecken, es ginge darum, planmäßig bestimmte Fragen abzuarbeiten. Letztlich gibt es keinen intersubjektiv gültigen Fragehorizont: Jeder Fragehorizont hängt ab von der persönlichen Vorerfahrung und dem geschichtlich-kulturellen Vorwissen, d.h. von der Nähe oder Ferne einer Musik für das Subjekt (z.B. erlaubt erst meine Kenntnis von „Modi“ mir, nach der spezifischen Ausprägung in diesem konkreten Fall zu fragen).

Als zweites Beispiel wähle ich mit der a-Moll-Invention von Johann Sebastian Bach ein barockes Klavierstück der abendländischen Tradition, das ein gängiges Repertoirestück im Klavierunterricht der Unter- oder Mittelstufe darstellt. Bachs Inventionen sind darüber hinaus nicht nur im Klavierunterricht beliebt: Es existieren verschiedene Ausgaben bzw. Bearbeitungen der Stücke für andere Instrumente, z.B. für Violine und Viola,²¹ zwei Gitarren,²² zwei Kontrabässe,²³ zwei Flöten,²⁴ zwei Marimbas.²⁵

INVENTIO 13

BWV 784

Abbildung 3: J. S. Bach, Invention a-Moll, T. 1-6

²¹ Ferdinand David: *Johann Sebastian Bach. Duette nach den 15 zweistimmigen Inventionen für Violine und Viola*, Breitkopf & Härtel, Wiesbaden/Leipzig.

²² *J. S. Bach. Sämtliche zweistimmige Inventionen für zwei Gitarren*, bearbeitet und hrsg. von Anton Stingl, Mainz 1993.

²³ *J. S. Bach für 2 Kontrabässe. Aus Klavierwerken zusammengestellt*, H. 1, zweistimmige Inventionen, Wien (Doblinger) 1981.

²⁴ *Zweistimmige Inventionen, Ausgabe für 2 Flöten*, Wien (Universal Edition).

²⁵ Siehe die 2001 veröffentlichte CD *Marimba Marimba* von Matthias Krohn und Andreas Schwarz (<http://www.german-marimba-duo.de> [02.04.2006]).

Anders als z.B. ein barocker Tanzsatz, der es vielleicht nahelegt, das historische Umfeld einzu- beziehen (musikalische Charakteristik des Tanzes, Tanzbewegungen, Ort der Aufführung) ist die a-Moll-Invention ein Stück, das sich überwiegend selbst zu erklären scheint. Beim Erlernen und Spielen des Stücks steht im allgemeinen die psychomotorische Herausforderung im Vordergrund (Unabhängigkeit bzw. Koordination der Hände im polyphonen Spiel, sauberes Ablösen der Finger, Schnelligkeit etc.). Doch ist die Ausführung dieser Bach-Invention wirklich so selbstverständlich, wie sie mir als klassisch sozialisierter Musikerin auf den ersten Blick erscheint?²⁶ Und bleibt das Fragespektrum beim Erarbeiten des Stücks nicht oft einseitig, beschränkt sich etwa auf den spiel- technischen und/oder strukturell-analytischen Bereich? – Bei dem Versuch, eine fragende Sichtweise auf den Notentext einzunehmen, wird zunächst ein grundlegender Aspekt des traditionellen Instru- mentalunterrichts deutlich: die Tatsache, dass die Lehrenden gegenüber den Lernenden in der Regel über einen beträchtlichen Wissens- und Erfahrungsvorsprung verfügen. Ihre in langjähriger Ausbil- dung (bzw. im Studium) erworbene Fachkompetenz erlaubt es ihnen, in der Auseinandersetzung mit einem „klassischen“ abendländischen Musikwerk (wie der a-Moll-Invention) prinzipiell mehr bzw. andere Fragen zu sehen – und auf viele Fragen auch eher eine Antwort zu wissen oder zu finden – als den Lernenden.

Auch hier sollen die Fragen wieder nur als subjektive Anstöße bzw. als in verschiedene Richtun- gen fortsetzbare Beispiele für ein weites, musikbezogenes Fragespektrum, nicht als „Programm“ ver- standen werden.

- Ich frage mich, warum ich diese Invention heute überhaupt (noch) spielen will, was mir an ihr ge- fällt und sie für mich „wert-voll“ macht.
- Ich mache mir klar, für wen und mit welcher Absicht Bach den Zyklus der Inventionen und Sinfo- nien komponiert hat – Bachs Titel, den er 1723 seiner Reinschrift der zwei- und dreistimmigen Übungsstücke voranstellte, die er in den vorhergehenden Jahren für den Klavierunterricht (u.a. seines Sohnes Wilhelm Friedemann²⁷) geschrieben hatte, lautet:
 „Auffrichtige Anleitung, Wormit denen Liebhabern des Clavires, besonders aber denen Lehrbe- gierigen, eine deutliche Art gezeiget wird, nicht alleine (1) mit 2 Stimmen reine spielen zu lernen, sondern auch bey weiteren progreifen (2) mit drey obligaten Partien richtig und wohl zu verfahren, anbey auch zugleich gute inventiones nicht alleine zu bekommen, sondern auch selbige wohl durchzuführen, am allermeisten aber eine cantable Art im Spielen zu erlangen, und darneben einen starcken Vorgeschmack von der Composition zu bekommen.“ (zit. nach dem Faksimile in der Ausgabe von Rudolf Steglich, München-Duisburg (Henle) 1970, S. 4)
- Ich überlege, was es heißen könnte, in dieser lebhaften Invention nicht nur mit zwei Stimmen „reine spielen zu lernen“, sondern auch eine „cantable Art im Spielen“ zu erreichen.

²⁶ Vgl. den Versuch Röbbkes, die Reichweite und Begrenztheit der spontanen, unmittelbaren Einfühlung bei diesem Stück aufzuzeigen (Röbbke 2000, S. 197-201).

²⁷ Die früheste erhaltene Fassung des Werks stellt das am 22. Januar 1720 begonnene *Clavierbüchlein vor Wil- helm Friedemann Bach* dar, in dem die zweistimmigen Stücke noch „Praeambulium“, die dreistimmigen „Fantasia“ genannt werden.

- Ich frage, worin die musikalische „inventio“ in diesem Stück besteht; ich analysiere und vollziehe am Instrument nach, wie Bach mit seinem Einfall im Verlauf des Stücks verfährt.
- Ich bin neugierig auf den Komponisten, Lehrer und Menschen Johann Sebastian Bach, der dieses Stück vor mehr als 280 Jahren erdacht hat: Ich möchte verstehen, was ihn biografisch wie musikalisch-kulturell geprägt hat; ich vergegenwärtige mir, was ich bereits von ihm, seinem Unterrichtsstil, seiner Zeit insgesamt weiß – und mache mir klar, was ich alles nicht weiß.
- Ich führe mir vor Augen, für welches Instrument Bach diese Musik komponiert hat und frage, wie sich das damalige von meinem heutigen Instrument unterscheidet – im Klang, in der Spielweise²⁸; ich überlege, welche Konsequenzen die (theoretische und möglichst auch praktische) Kenntnis des „Originalinstruments“ für mein Spielen hat.
- Ich vergegenwärtige mir, für welchen Raum die Musik gedacht war bzw. in welchen sozialen Zusammenhängen sie erklang; ich reflektiere meine heutige Spiel- und Hörweise und überlege, in welche sozialen und funktionalen Zusammenhänge ich die Musik stelle.
- Ich versuche herauszufinden, welche Vortragsregeln zur Zeit Bachs für diese Musik galten (im Bezug auf Tempo, Metrik, Artikulation, Dynamik, Agogik, Phrasierung, Fingersatz, Verzierung usw.); ich experimentiere und wäge ab, ob diese Regeln auch für mich heute und für dieses Stück Geltung haben (sollen).
- Ich mache mir Gedanken über den Charakter bzw. Affekt des Stücks.
- Ich frage, welche Haltung, Körperspannung und Atembewegung dem Gestus des Stücks angemessen ist und erprobe verschiedene Varianten.
- Ich mache mir die rhetorische Tradition, in der Bach komponierte („barocke Klangrede“), bewusst;²⁹ ich identifiziere allgemeine musikalisch-rhetorische Figuren und prüfe, ob sich die zur damaligen Zeit üblichen Redeteile (Exordium/Einleitung, Narratio/Erzählung, Propositio/Vorstellung des Themas, Confutatio/Widerlegung, Confirmatio/Bestätigung und Peroratio/Schlußrede) auch in diesem Stück erkennen lassen; ich bemühe mich, die Musik „zum Sprechen“ zu bringen.
- Ich mache mir Gedanken über die mir vorliegende Textfassung und vergleiche sie mit der Erstfassung des Stücks aus dem *Clavierbüchlein vor Wilhelm Friedemann Bach*.

²⁸ Johann Nikolaus Forkel berichtet: „Am liebsten spielte er auf dem Klavichord. Die sogenannten Flügel, obgleich auch auf ihnen ein gar verschiedener Vortrag stattfindet, waren ihm zu seelenlos, und die Pianoforte waren bei seinem Leben noch zu sehr in ihrer ersten Entstehung, und noch viel zu plump, als daß sie ihm hätten Genüge tun können. Er hielt daher das Klavichord für das beste Instrument zum Studieren, so wie überhaupt zur musikalischen Privatunterhaltung. Er fand es zum Vortrage seiner feinsten Gedanken am bequemsten, und glaubte nicht, daß auf irgend einem Flügel oder Pianoforte eine solche Mannigfaltigkeit in den Schattierungen des Tons hervorgebracht werden könnte, als auf diesem zwar tonarmen, aber im Kleinen außerordentlich biegsamen Instrument [...]“ (Forkel 1802/1950, S. 33ff.)

²⁹ Johann Abraham Birnbaum, Dozent der Rhetorik an der Universität Leipzig und Freund von Bach, sagt 1739 über ihn: „Die Theile und Vortheile, welche die Ausarbeitung eines musikalischen Stücks mit der Rednerkunst gemein hat, kennet er so vollkommen, daß man ihn nicht nur mit einem ersättigenden Vergnügen höret, wenn er seine gründlichen Unterredungen auf die Ähnlichkeit und Übereinstimmung beyder lenket; sondern man bewundert auch die geschickte Anwendung derselben in seinen Arbeiten.“ (überliefert in: Johann Adolph Scheibe: *Der critische Musicus*, Leipzig 1745, S. 997, zit. nach: Spitta 1879/1979 Bd. 2, S. 64)

- Ich beschäftige mich mit anderen Inventionen und Sinfonien: Was kann ich beispielsweise aus den von Bach später nachgetragenen Auszierungen (etwa bei der „Sinfonia 5“) für meine Interpretation dieses Werks (wie anderer Werke) Bachs lernen?
- Ich versuche mir klar darüber zu werden, wie das Stück auf mich heute wirkt – intellektuell, körperlich und emotional – was es in mir und für mich bewirkt.
- Ich versuche, verschiedene Spiel- und Aufführungstraditionen, die im Umgang mit diesem Stück existieren, kennenzulernen (u.a. indem ich mir verschiedene Aufnahmen anhöre) und mir bewusst zu werden, in welcher Traditionslinie ich stehe.
- Ich überlege und experimentiere, welche Interpretationsweise(n) für mich heute adäquat sein könnte(n).

Grundsätzlich sind meine Fragen nicht unabhängig vom Instrumentalspiel – keine rein theoretische Vorbereitung zum Spielen –, sondern entstehen und verändern sich in der praktischen Auseinandersetzung mit der Musik und meinem Instrument. Ziel ist nicht, Fragen abzuhaken und möglichst komplett zu beantworten („Der Weg ist das Ziel“). Da die Möglichkeiten des Mediums Sprache im Umgang mit Musik begrenzt sind, soll sich das Fragen auch nicht auf ein verbales, intellektuelles Fragen beschränken; gleichfalls wichtig sind nicht-sprachliche (körperliche wie bildhaft-symbolische) und musikalische Handlungs- und Kommunikationsmöglichkeiten. Letzten Endes geht es um die persönliche Auseinandersetzung jedes/r einzelnen mit der Musik. Als Lehrende kann ich meinen Schülerinnen und Schülern das Fragen und Suchen nicht abnehmen; ich kann sie jedoch begleiten, kann ihnen mit meiner Erfahrung, Auffassung, Fachkompetenz und Musik-Begeisterung zur Seite stehen.

II. Was heißt Geschichtlichkeit von Musik?

1. Geschichte zwischen Konstruktion und Rekonstruktion

Nach Meinung des Wissenschaftstheoretikers Helmut Seiffert ist Geschichte für die meisten Menschen zunächst so etwas wie „der Inbegriff einer Fülle bunter Ereignisse: von Völkerwanderungen, von Staatsgründungen und -auflösungen, von Kriegszügen und Schlachten. Und all das tritt uns meist als das Werk einzelner großer Männer entgegen, die ihre Zeit in ihren Bann schlugen: Alexander der Große und Cäsar, Karl der Große und Friedrich Barbarossa, Luther und Friedrich II“ (Seiffert 1970/1991, S. 59). Die vage, durch Schule und Medien vermittelte Vorstellung von Geschichte als einem „Kaleidoskop dramatischer äußerer Ereignisse – einem Wildwestfilm mit seinen bunten Kampfszenen und seinen übermenschlichen Helden vergleichbar“ (ebd.), impliziere dabei, dass all diese wechselnden Szenen vor der immer gleichen Kulisse, in einer Welt von Sieg und Niederlage, ablaufen.

Offensichtlich hat sich an diesem „Laienbegriff von der Geschichte“ (ebd.) seit den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts – vermutlich nicht zuletzt durch die Verbreitung und Popularisierung so-

zial- und strukturgeschichtlicher Forschungsergebnisse – einiges verändert. Neuere Untersuchungen zeigen, dass viele Menschen Geschichte aktuell vielschichtiger auffassen, als Seiffert behauptet (vgl. etwa Borries 1991, Borries/Pandel 1994, Borries 1997, Kölbl 2004). Doch gilt dies auch für die geschichtliche Dimension von Musik? Wird die weniger blutig und dramatisch verlaufende Musikgeschichte nicht auch heute noch häufig verstanden als eine Folge äußerer Ereignisse bzw. als Taten einiger großer Männer (Bach, Händel, Mozart, Beethoven, Brahms, Mahler usw.)?

Das Wort Geschichte selbst kommt vom mittelhochdeutschen „Geschiht“ bzw. althochdeutschen „giskiht“, das im 11. Jahrhundert erstmals bezeugt wurde. Die Grundbedeutung ist „Ereignis, Zufall, Hergang“ und „Geschehnis“ (Kluge 1999, S. 318). Der heute noch gültige Begriff „Geschichte“ prägte sich jedoch erst durch die Philosophie der Aufklärung gegen Ende des 18. Jahrhunderts zu einem allgemeinen Begriff aus. Während vorher von „Historie“ als einer Kunde von vergangenen Geschehnissen gesprochen wurde, wird mit dem neuen Begriff Geschichte die Wirklichkeit selbst ebenso wie die Reflexion darüber erfasst. Nun ist der Mensch das Subjekt der – zeitlich gerichteten – Geschichte, zu der auch die Zukunft gehört (vgl. Wendorff 1980, S. 308).³⁰

Häufig wird von Geschichte nur die zeitliche Dimension wahrgenommen. Geschichte wird etwa aufgefasst als Abfolge bedeutender Persönlichkeiten oder herausragender Ereignisse, als chronologischer Wandel von Gesellschafts- und Lebensformen, von Stilepochen usw. Doch Geschichte ist kein eindimensionaler chronologischer Ablauf; sie umfasst ebenso die zeitgleiche Verschiedenheit. Geschichtliche Verschiedenheit ist sogar möglich trotz der zeitlichen und räumlichen Parallelität zweier Situationen, was die Formel der „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“ (Ernst Bloch)³¹ bzw. der „Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen“ ausdrückt. Zwei Beispiele aus der Welt der Musik: Eric Saties Klavierstück „Vexations“ (Quälereien) aus der Sammlung *Pages mystiques* – der kurze Satz enthält nur vier Zeilen, die 840-mal wiederholt werden sollen – entstand im selben Jahr (1894) wie Anton Bruckners 9. Symphonie; oder: Während in den fünfziger Jahren des 20. Jahrhunderts das serielle Komponieren in Europa bestimmend wurde, wandte sich Strawinsky der Dodekaphonie zu.

Allgemein kann Geschichte verstanden werden als zusammengesetzt aus Situationen oder Strukturen (Gruppen, Ereignissen, Lebenswelten, Haltungen usw.), die je nachdem zeitlich, räumlich – oder innerhalb eines raumzeitlichen Komplexes auch anderweitig – abgegrenzt werden. Solche Teilsituationen der Geschichte nennt Seiffert historische oder geschichtliche *Einheiten* (vgl. Seiffert 1991, S. 62). Geschichtliche Einheiten wären etwa: das römische Imperium, der Calvinismus, der Zweite Weltkrieg, der „Sturm und Drang“, die deutsche Studentenbewegung von 1967 bis 1969. Als *musikgeschichtliche* Einheiten können beispielsweise gelten: die spanische Musikgeschichte, die Musik des Mittelalters, die musikalische Klassik, die Musik Johann Sebastian Bachs, die amerikanische Popmusik der 1980er Jahre, türkische Musik in Berlin seit 1960, polnische Komponistinnen.

³⁰ Vgl. hierzu auch „Vom Zeitbewusstsein zum Geschichtsbewusstsein“ in: zweiter Teil, II, 1, S. 104ff.

³¹ Ernst Bloch erklärte in seinem Buch *Erbschaft dieser Zeit* (Zürich 1935), dass die „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“ ein Kennzeichen der Moderne sei. Später arbeitete er die Kategorie „Ungleichzeitigkeit“ zu einer Kulturtheorie aus.

Geschichtliche Einheiten können in jeder Hinsicht eng oder weit gefasst sein. Sie existieren nicht „an sich“, vielmehr entstehen sie immer erst nachträglich durch menschliche Interpretation; auch existieren sie nur solange diese Interpretation akzeptiert wird.

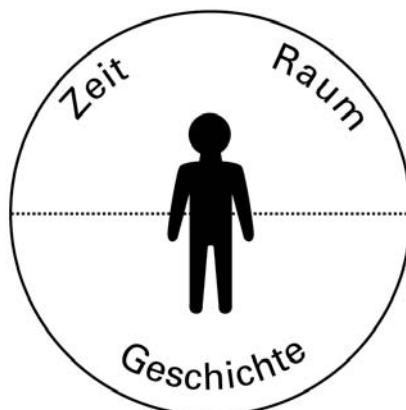


Abbildung 4: „Geschichte“

Oftmals beharren Menschen in der Konfrontation mit zwei verschiedenen Quellen, die unterschiedliche Sichtweisen desselben historischen Ereignisses dokumentieren, auf dem Bedürfnis zu erfahren, wie es denn nun wirklich war, d. h. welche Version die richtige ist. Offensichtlich fällt es ihnen sehr schwer zu akzeptieren, dass Geschichte nicht einfach rekonstruiert werden kann, dass es nicht *die* „richtige“ Widerspiegelung von Vergangenheit gibt. Tatsächlich ist es eine geschichtswissenschaftliche Erkenntnis neueren Datums, dass Geschichte keine zu rekonstruierende Realität ist, d. h. dass erst das erkennende und interpretierende Subjekt ihr Existenz verleiht. Der Geschichtswissenschaftler und -didaktiker Karl-Ernst Jeismann erklärt Geschichte als „ein auf Überreste und Tradition gestützter Vorstellungskomplex von Vergangenheit, der durch das gegenwärtige Selbstverständnis und durch Zukunftserwartungen strukturiert und gedeutet wird.“ (Jeismann 2000, S. 51) Geschichte sei eben nicht die reale Vergangenheit selbst oder ihr Abbild, sondern eine Konstruktion des individuellen Bewusstseins, die von einfachen Slogans bis zu elaborierten, mit wissenschaftlichen Methoden gestützten Rekonstruktionen reiche (s. ebd.). Immer handele es sich um eine Deutung, die von gegenwärtigen Erfahrungen und Wertungen und von zukünftigen Perspektiven, von Ansprüchen, Verpflichtungen und Appellen an Denken, Fühlen und Handeln mitbestimmt werde (vgl. ebd.). Dennoch sei Geschichte kein beliebiges Produkt der menschlichen Fantasie. Eine geschichtliche Erkenntnis liege erst dann vor, wenn von der Gegenwart her an die Vergangenheit eine Frage gestellt und diese methodologisch einwandfrei – unter Sichtung und Kritik möglichst vieler relevanter Quellen – beantwortet werde (vgl. ebd.).

Der Historiker Philippe Ariès hat seine moderne differentielle Geschichtsauffassung einmal prägnant in folgenden Worten dargelegt: „Die Geschichte entsteht aus Beziehungen zwischen zwei unterschiedlichen Strukturen in der Zeit und im Raum, die der Historiker wahrnimmt.“ (Ariès 1988, S. 249). Weiter erläutert er: „Geschichte ist immer das Bewußtsein dessen, was einzigartig und be-

sonders ist, und der Differenzen zwischen mehreren Besonderheiten.“ (a.a.O., S. 255). Auch Ariès betont den raumzeitlichen Horizont und die Rolle des Subjekts, ohne dessen Wahrnehmung und Interpretation von Differenzen und Strukturbeziehungen es keine „Geschichte“ gebe (vgl. Abb. 4).³²

2. Zur Geschichte und Bedeutung des Begriffs „Geschichtlichkeit“

Der Begriff „Geschichtlichkeit“ stammt aus dem 19. Jahrhundert und hat verschiedene Bedeutungen, je nachdem ob er als Fachwort der Geschichtswissenschaft oder als philosophischer Begriff verwendet wird (vgl. Renthe-Fink 1974 und Kaegi 1996).³³ Als geschichtswissenschaftlicher Fachterminus bezeichnet er ursprünglich die Historizität einer Person oder eines Ereignisses im Sinne von „historisch beglaubigt“ im Gegensatz zu Sage und Mythos. „Geschichtlichkeit“ kann aber auch heißen, dass etwas Vergangenes auch in der Gegenwart noch wirksam geblieben ist, besonders im Sinne des Epochemachenden (s. Renthe-Fink 1974, Sp. 405). Philosophisch hat der Begriff einen erheblich weiteren Sinn: Menschen stehen immer in der Spannung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft: Sie können erinnern, vergessen, verdrängen, planen, erfinden, erwarten, hoffen, neugierig sein usw. Geschichtlichkeit kann demnach aufgefasst werden als „die grundlegende Verfaßtheit des Menschen, daß er in eine ihm schon vorgegebene, ihn bestimmende und fortwirkende Vergangenheit, die ihm zugleich entzogen ist, u. eine noch ausständige u. doch forderne Zukunft gestellt ist u. nur in dieser Spannung zwischen Verfügtheit u. Freiheit sich selbst erwirken kann u. muß.“ (Halder/Müller 1993, S. 106) In anderen Worten: Geschichtlichkeit meint den Grundzug menschlicher Existenz im Unterschied zum gegenständlichen, „ontischen“ Sein der Natur, die „geschichtliche Seinsweise des menschlichen Geistes“ (Arnold Gehlen), die „radikale Zeitlichkeit des menschlichen Daseins“ (Martin Heidegger) (vgl. Renthe-Fink 1974, Sp. 405).

Als „theologisch-geschichtstechnischer“ Begriff taucht „Geschichtlichkeit“ erstmals 1821/22 und 1829 in christologischen Ausführungen bei Friedrich Schleiermacher und C. F. Nitzsch auf (s. ebd.). Im philosophischen Sinn wird der Begriff vereinzelt von Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1832ff.) und in seinem Umkreis (vor allem von den beiden ersten Hegel-Biografen Johann Karl Friedrich Rosenkranz und Rudolf Haym) verwendet. Bei Hegel steht er allerdings noch nicht „für die philosophische Kennzeichnung des ‚Wesens‘ der Geschichte selber als einer werdenden Seinsart oder für die besondere Situation des Menschen in diesem Geschehen im Sinne eines sich als geschichtlich wissenden Existierens.“ (ebd.), sondern hängt vielmehr eng zusammen „mit den historischen Phänomenen Griechentum und Christentum, mit dem Rätsel der Trinität, mit der Person Jesu Christi in ihrer spekulativen Bedeutung, mit der Mnemosyne als Er-Innerung sowie mit der Frage, ‚wie die Gedankenwelt dazu kommt, eine Geschichte zu haben‘ (Hegel), eine Frage, deren Lösung bekanntlich der Ansatz der Hegelschen Konstruktion der Geschichte der Philosophie ist.“ (ebd.)

³² Das Verständnis von Geschichte ist geschichtlich wandelbar; vgl. hierzu auch zweiter Teil, II. 1, S. 104ff.

³³ Zur Geschichte des Begriffs siehe auch Bauer 1963.

Der wichtigste Ausgangspunkt für die philosophische Begriffsentwicklung ist das philosophische Zwiegespräch zwischen Wilhelm Dilthey und dem Grafen Paul Yorck von Wartenburg, nachzulesen vor allem in ihrem Briefwechsel der Jahre 1877-1897 (s. Schulenburg 1923).³⁴ Erstmals wird „Geschichtlichkeit“ zu einem festen Zentralbegriff, „der die Auffassung der beiden Denker vom geschichtlichen Werden- und Entwicklungscharakter sowohl des menschlichen Geistes in seinen objektiven Gestaltungen wie auch des Menschen als Existenz sprachlich fixiert.“ (a.a.O., Sp. 406). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass für Dilthey und Yorck Geschichtlichkeit eine lebensphilosophische Kategorie darstellt:

„Die Grundverfassung des Menschen besteht nicht nur in einem Sein, vielmehr in einem Leben, das sowohl kosmisch und biologisch wie vor allem geschichtlich bestimmt ist. Geschichtlichkeit steht daher in engster Beziehung zu den Begriffen ‚ganzer Mensch‘, ‚Innerlichkeit‘ und ‚Lebendigkeit‘ und bildet damit den Nervenstrang, durch den beide Denker mit der geistigen Welt der Goethe-Zeit verbunden sind.“ (Renthe-Fink 1974, Sp. 406-407; vgl. auch Kaegi 1996, S. 188).

Der Begriff „Geschichtlichkeit“ wird erst im 20. Jahrhundert in die sonstige Philosophie- und Geistesgeschichte aufgenommen: Im geschichtswissenschaftlichen Sinn taucht er nach 1909 in theologischen Zusammenhängen gehäuft auf. Als philosophischer Begriff kommt er ab circa 1920 in Mode, nicht zuletzt aufgrund der Veröffentlichung der Schriften Diltheys nach dem ersten Weltkrieg. Martin Heidegger benutzt den Begriff 1927 in *Sein und Zeit* in einem erweiterten, existenzphilosophischen Sinn: Zum einen übernimmt er Yorcks Bestimmung von Geschichtlichkeit, nach der der Mensch selbst Geschichte ist; für Heidegger ist das geschichtlich geprägte Verstehen Grundstruktur des menschlichen Daseins in seiner Endlichkeit. Gleichzeitig löst er den Gedanken der Geschichtlichkeit aus dem Kontrast zwischen Natur und Leben. Verschiedene Autoren (z.B. Jaspers und Marcuse) folgen ihm in diesem Wortgebrauch. „Geschichtlichkeit“ wird mit der Existenzphilosophie zum Modewort. In den dreißiger Jahren wird der Begriff von der Philosophiegeschichtsschreibung übernommen; auch die völkische Ideologie des Nationalsozialismus benutzt ihn. Nach dem zweiten Weltkrieg stellt der Philosoph und Physiker Carl Friedrich von Weizsäcker „Geschichtlichkeit“ ins Zentrum seiner naturphilosophischen Zeit-Auffassung (s. Weizsäcker 1948).

Schließlich greift der Philosoph und Heidegger-Schüler Hans-Georg Gadamer wieder auf den ursprünglichen Diskussionszusammenhang Diltheys und Yorcks zurück und entfaltet „Geschichtlichkeit“ als Grundbegriff der philosophischen Hermeneutik. In seinem Hauptwerk *Wahrheit und Methode* erläutert er die grundlegende Geschichtlichkeit des Verstehens (s. Gadamer 1960). Jedes Verstehen – das laut Gadamer immer sprachgebunden ist – fasst er auf als ein Auslegen, vor allem aber ein Sich-Selbst-Verstehen („Applikation“). Der geschichtliche Ort des Verstehenden, das durch Lebens- und Bildungsgeschichte gebildete Vor-Urteil, ist bei ihm nicht wie in der Tradition der Aufklärung eine Quelle des Missverstehens, sondern eine produktive Bedingung des Verstehens. Anders als für Dilthey, der der Überzeugung ist, ein unmittelbares Verstehen historisch entfernter Texte, d.h. ein Überspringen der historischen Differenz, könne durch geniale Einfühlung bzw. das Nacher-

³⁴ Ein Bindeglied zwischen Hegel und Dilthey stellt der Hegel-Biograf Haym dar, mit dem Dilthey in seinen Jugendjahren befreundet war.

leben des Schöpfungsaktes des Texts erreicht werden, ist für Gadamer auch die zeitliche Distanz (die hermeneutische Differenz) Teil des Verstehens. Gadamer konkretisiert dies in der Metapher des „Horizonts“: Im Vollzug des Verstehens verschmelze der jeweils gegenwärtige Horizont – der aus der Vergangenheit entsteht und in ständiger Wandlung begriffen ist – mit einem vergangenem Horizont. – An die Überlegungen Gadamers zur Dimension der Wirkungsgeschichte knüpfen seit den siebziger Jahren die literaturwissenschaftlich orientierte Rezeptionsästhetik bzw. -geschichte an.

In der Folge wird der Begriff in verschiedenen Bereichen und Disziplinen verwendet, u.a. in Literaturwissenschaft, Musikwissenschaft, Musikpädagogik (vgl. erster Teil, III. 2, S. 45ff.), Theologie³⁵, Philosophie, Wissenschafts- und Bildungstheorie, Geschichtswissenschaften³⁶ und sogar in den Naturwissenschaften, oft im Rahmen interdisziplinärer Fragestellungen.³⁷ Dabei wird die enge Begriffsbestimmung – Geschichtlichkeit als Besonderheit des menschlichen Daseins – zumeist erweitert: Geschichtlichkeit wird zugeschrieben nicht nur dem menschlichen Dasein und menschlicher Erkenntnis, sondern auch allen von Menschen geschaffenen „subjektiven“ Dingen wie Texten (juristischen, theologischen, historischen etc.), Bauwerken, Werkzeugen, Kunstwerken und ebenso menschlichen Errungenschaften wie kulturellen Traditionen und Gesellschaftsformen. Die Kultur – zu der das Subjekt wie das von ihm Erzeugte und Geleistete gehört – kann in diesem Sinn als der Inbegriff des Geschichtlichen aufgefasst werden.

Der bekannte Bildungs- und Wissenschaftsexperte Hartmut von Hentig beispielsweise führt den Begriff in die Bildungsdebatte ein. Ein „Bewußtsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz“ ist für Hentig eines von sechs Kriterien von Bildung (s. Hentig 1996, S. 85ff.).

„Geschichtlichkeit ist kein Gut und kein Fluch; sie ist eine gern verdrängte Realität. Geschichtlichkeit bezeichnet die Schwierigkeit, Identität im Wandel zu erkennen und die Chance für Veränderung und Vielfalt in der Geltung von bleibenden Gesetzen. [...] Geschichte und Geschichtslosigkeit sind leicht zu haben – Geschichtlichkeit ist das schwierigste Pensum der gesuchten Bildung“ (a. a. O., S. 92-94).

Auch für die historische Anthropologie, eine Anfang der 1990er Jahre entstandene transdisziplinäre Forschungsdisziplin, die es sich zur Aufgabe gemacht hat, Grundphänomene des menschlichen Daseins in ihrer historischen Veränderlichkeit zu erforschen, ist „Geschichtlichkeit“ ein wichtiger Terminus (vgl. Wulf 1997, Vorwort S. 13).

„Historische Anthropologie steht in der Spannung zwischen Geschichte und Humanwissenschaften. Sie erschöpft sich jedoch weder in einer Geschichte der Anthropologie als Disziplin noch im Beitrag der Geschichte als Disziplin zur Anthropologie. Sie versucht vielmehr die Geschichtlichkeit ihrer Perspektiven und Methoden und die Geschichtlichkeit ihres Gegenstandes aufeinander zu beziehen. [...] In der Reflexion ihrer eigenen Geschichtlichkeit und kulturellen Bedingtheit vermag sie sowohl den Eurozentrismus der Humanwissenschaften als auch das lediglich antiquari-

³⁵ Der Religionsphilosoph Bernhard Welte (1906-1983) beispielsweise sieht als vordringlichste Aufgabe der zeitgenössischen Theologie die Integration der Geschichtlichkeit und die Entwicklung einer seingeschichtlichen Hermeneutik.

³⁶ Relevant für die Geschichtswissenschaft ist alles, was zur Geschichtlichkeit des Menschen und seiner Hervorbringungen gehört. Vgl. zweiter Teil, I. 1, S. 73ff.

³⁷ Ich führe einige Beispiele an: Nachtsheim 1981 (vgl. erster Teil, IV. 3, S. 71f.), Uhlig 1982, Wuttke 1984, Henckmann/Lotter 1992, S. 86-88 (vgl. erster Teil, II. 3.c, S. 38ff.), Hentig 1996, Mutschler 1998.

sche Interesse an Geschichte hinter sich zu lassen und offenen Problemen der Gegenwart wie der Zukunft den Vorzug zu geben.“ (a.a.O., S. 13-14)

3. Geschichtlichkeit von Musik

a) Aspekte der Geschichtlichkeit von Musik

Musik ist – wie alle menschlichen Hervorbringungen – geschichtlich bedingt. Unter der Bezeichnung „Geschichtlichkeit von Musik“ wurde zunächst die Tatsache verstanden, dass jede Musik – Musik mit Kunstanspruch ebenso wie mündlich überlieferte „Gebrauchsmusik“ oder populäre Musik – eine ganz bestimmte Entstehungs-, Entwicklungs- und Wirkungs- bzw. Interpretationsgeschichte hat (vgl. erster Teil, I. 4, S. 14 f.).

Die individuelle Geschichte eines bestimmten Musikstücks wie auch die kollektive Geschichte einer Musikart sind in der Regel extrem vielschichtig. Zahlreiche Faktoren können eine Rolle spielen, nicht nur die Entstehungszeit und der Entstehungsort, sondern etwa auch die persönliche Lebensgeschichte des Komponisten oder der Komponistin, die Familiengeschichte, Aspekte der sozialen Geschichte, der politischen Geschichte, der Kulturgeschichte sowie die jeweilige Rezeptions- und Aufführungs- bzw. Interpretationsgeschichte.

Jedes Schaffen, jede musikalische Produktion entsteht aus einer ganz bestimmten geschichtlichen Situation heraus. Die Musik ist durch diesen geschichtlichen Standpunkt bedingt; sie bezieht sich – ob gewollt oder ungewollt – auf diese geschichtliche Wirklichkeit, spiegelt sie wider und formt sie gleichzeitig um. Musikalische Konventionen und Normen gelten nicht universell, sondern nur innerhalb einer bestimmten Kultur und auch nur für bestimmte Stile. Auch das Verstehen, Empfinden und Fühlen von Musik ist geschichtlich bedingt (vgl. zweiter Teil, II. 2, S. 110ff.).³⁸

Häufig bezieht eine Musik auch bewusst andere geschichtliche Standpunkte mit ein. Ganz offensichtlich wird dies beispielsweise, wenn charakteristische Elemente früherer Musikwerke bzw. anderer Komponisten für eine Neuschöpfung benutzt werden, etwa in den verschiedenen Spielarten (neo-)klassizistischer Kompositionen,³⁹ in „Hommage-à“-Kompositionen oder auch in Pop- und Rockversionen klassischer Konzertwerke (z.B. von Emerson Lake & Palmer, Deep Purple oder dem Jacques Loussier Trio). Auf die Spitze getrieben wird die Verwendung „fremder“ Elemente in Collage- bzw. Zitat-Kompositionen des 20. Jahrhunderts, wie z.B. dem 1968/69 entstandenen dritten Satz der *Sinfonia* von Luciano Berio, in dem in das Scherzo aus Gustav Mahlers zweiter Sinfonie Elemente aus Werken verschiedener Komponisten (u.a. von J. S. Bach) und aus einem Roman von Samuel Beckett eingefügt sind. Die Grenzen zwischen der Bearbeitung einer Musik – aufgefasst als Verän-

³⁸ Ein Beispiel aus der Musikethnologie bzw. -anthropologie: „Dem Tod entsprechen in europäischer Musik in der Regel langsame Tempi und ruhige Ausdrucksweise, während in schwarzafrikanischen Kulturen aus diesem Anlaß eine rasende musikalische Aktivität entfaltet wird.“ (Suppan 1984, S. 163)

³⁹ Als klassizistisch bzw. neoklassizistisch wird allgemein Musik bezeichnet, die sich auf eine vergangene und als „Klassik“ angesehene Stilepoche bezieht. Der musikalische Klassizismus ist nicht auf eine Epoche oder einen Stil festzulegen; er reicht von schulmäßigen Nachbildungen über Bearbeitungen bis hin zu bewussten und selbstständigen Umbildungen kompositorischer Vorlagen.

derung, die das Originalwerk in seinen Wesenszügen erkennbar lässt (beispielsweise die Bearbeitungen für Orgel der Violinkonzerte Vivaldis, die Klaviertranskriptionen Franz Liszts von Beethoven-Sinfonien oder die *Cinque Capricci di Girolamo Frescobaldi* von Bernd Alois Zimmermann) – und der freien Benutzung einer früheren Musik sind fließend. In jedem Fall eröffnet eine Musik, die andere geschichtliche Standpunkte einbezieht, mehrere raumzeitliche Horizonte.

Nicht nur durch eine Bearbeitung, auch durch die – bewussten oder unbewussten – Aufführungs- und Darstellungsformen wird eine Musik verändert. Grundthema ist auch hier „Identität im Wandel“, d.h. trotz der anderen geschichtlichen Situation, aus der heraus eine bestimmte Musik interpretiert wird, soll die Musik als solche erkenn- und identifizierbar bleiben. Umstritten ist, ob eine Musik auch durch die jeweiligen (geschichtlich und individuell bedingten) Rezeptionsformen verändert wird.

In diesem Zusammenhang stellt sich das Problem, dass es im Bereich der Musik schwierig ist festzustellen, wo überhaupt das musikalische Darstellungsobjekt (der musikalische Gegenstand, das musikalische Werk, das ästhetische Objekt) *ist* bzw. was alles zu ihm gehört.

b) Identität, Dasein und Sein von Musik

Für den Bereich der abendländischen (Kunst-)Musik trifft Hans Heinrich Eggebrecht im Blick auf die Frage, wo das *Ist*, das *Sein* des musikalischen Werks ist, die Unterscheidung zwischen Identität, Dasein und Sein eines Werks (s. Eggebrecht 1995, S. 49-61).

„Die Identität ist angezeigt durch das Wiedererkennen, die Identifikation des Werkes, die es bei aller Verschiedenheit seines Erscheinens mit sich selbst identisch erkennt. Dies betrifft die Substanz, die Formung („Zeichnung“) oder in der jüngsten Musik auch den klanglichen Habitus des Werks, die beide auf allen Ebenen und in allen Bereichen seines Daseins, zum Beispiel im Bereich der musikalischen Interpretation und ihrer beständigen Verschiedenheit, nie völlig verschwinden, solange benennbar von ein und demselben Werk gesprochen werden kann.“ (a.a.O., S. 49)⁴⁰

„Das Dasein des Werkes (...) ist seine reale Präsenz, seine Gegenwärtigkeit in der Wirklichkeit, (...), zum Beispiel auf der Ebene der tonschriftlichen Aufzeichnung oder auch hier wieder im Bereich der musikalischen Interpretation, der Klangverwirklichung.“ (ebd.) „Als Dasein in der Wirklichkeit ist es etwas der Identität Entgegengesetztes: Als Identität ist es immer dasselbe, als Wirklichkeit aber ist es nur einmal da, weil immer verschieden.“ (a.a.O., S. 50)

Weder in der Identität, noch im Dasein des Werks findet sich das Sein. Auch die vielfach geäußerte Meinung, das Sein bzw. Ist des Musikwerks sei „seine Identität, für die es wesentlich ist, daß sie als Diversität ins Dasein tritt“ (ebd.), beantwortet nicht Eggebrechts Frage nach dem Sein des Werks. Das, wonach er sucht, ist mehr als die Identität oder das Dasein eines Werks und auch mehr als die Summe beider: Es geht ihm um das Ist oder Sein eines Werks verstanden als „Totalität seines Daseins in der Wirklichkeit an einem Ort“ (a.a.O., S. 51).

⁴⁰ „Formung“ ist für Eggebrecht das „abstrakt Essentielle“ einer Musik, d.h. für die abendländische Musik vor allem „dasjenige, was die traditionelle Notenschrift als Höhe, Dauer und Gliederung der Töne aufzeichnet“ (Eggebrecht 1995, S. 28).

Eggebrecht erläutert, welche Daseinsbereiche zum Sein des Werks gehören und an einem Ort als Wirklichkeit dasein müssten (s. a.a.O., S. 51-59): 1. die Entstehungszeit (etwa: Zeitstil, Zeitgeist); 2. der „Raum des Komponisten“ (a.a.O., S. 52) (etwa: Informationen über den Entstehungsprozess); 3. der Notentext als Transportmittel zwischen Vorstellung und Klangverwirklichung, wobei alle beteiligten Größen variabel sind; 4. die musikalische Interpretation als individuelle und immer diverse „Übersetzung eines Sinnträgers Schrift in den Sinnträger Klang, die stets mit auslegenden oder deutenden Entscheidungsprozessen verbunden ist“ (a.a.O., S. 54), 5. die verbale Interpretation (erkennendes Verstehen) und 6. der Raum der Hörer des Werks (ästhetische Erfahrung).

Kein Raum und kein Daseinsbereich des Werks repräsentiert für sich das Sein in seiner Totalität. Auf jeder Ebene ist das Werk – in Geschichte wie Gegenwart – verschieden.

„Sein *Ist* als Kunst ist in beständig sich offenbarender Weise ein Nicht-*Ist* im Sinne einer sein Wesen bestimmenden Nicht-Endlichkeit, einer unendlichen Offenheit in bezug auf Dasein, Wirklichkeit und Ort. Seine Totalität ist die unerschöpfliche Diversität, derart, daß das Werk nur in der Weise von unauslotbarer Vielheit und nur durch sie hindurch als das sich zeigt, was es ist, wobei die musikalische Interpretation (...) nur *einen* Raum bezeichnet in der Reihe von Räumen, die wir auf der Suche nach dem *Ist* flüchtig durchschritten haben – nur *ein* Glied in jener Kette von Übersetzungen, die bei dem ersten Einfall beginnt und bis zu den ins Unendliche sich verlierenden Rezeptionsprozessen reicht.“ (a.a.O., S. 59)

Trotz der Erfahrung der Neuen Musik des 20. Jahrhunderts (Aleatorik, offene Werke etc.), die „dahin tendiert, die Frage nach dem *Ist* radikaler abzuweisen als alle Musik zuvor“ (a.a.O., S. 60), findet sich Eggebrecht nicht damit ab, dass seine Frage angesichts des Wesens von Kunst sinnlos ist. Eine Antwort findet er schließlich in einem letzten Raum: im individuellen Ich („ich als einzelner, bei mir und für mich seiender, als ich, das ich bin, indem ich lache und weine, sehe und schaue, handle, fühle und denke, schreibe und spreche“ (ebd.).

„Das in den verschiedenen hier durchschrittenen Räumen unterschiedliche Dasein des Werkes: Entstehungszeit, Komponist und Schaffensdokumentation, notenschriftliche Aufzeichnung, musikalische und verbale Interpretation, Hören und Verstehen, all dies in seiner Verschiedenheit zueinander und in seiner grenzenlosen Diversität in sich, ist für mich, kann sich in meinem Ich einfinden und versammeln, kann zur Einheit des *Ist* gelangen in der Einheit des Ich, zu einem Dasein ohne Differenz der Zeit, ohne die Diversität der subjektiven Prädispositionen, ohne das ‚man‘ in seiner bloß gedachten anonymen Mengenhaftigkeit.

Die Wirklichkeit dieses Daseins ist das Ich als Wirklichkeit. Der eine Ort ist das Ich als Ort. Und die Totalität ist die potentielle Totalität des Ichs als die in ihrer Unbegrenztheit einzigartige Möglichkeit des Sich-Einfindens und Sich-Versammelns in diesem Ich.“ (a.a.O., S. 61)

Die Aufgabe und Verantwortung gegenüber der Kunst bestimmt Eggebrecht folglich weniger als eine der Masse, der Menschheit, des ‚man‘, als vielmehr als Aufgabe jedes einzelnen, des Subjekts, des Individuums: „ihr ein *Ist* zu sein.“ (ebd.)

Ich komme zurück auf die Frage nach der Geschichtlichkeit von Musik. Wo und wie zeigt sie sich? – Nicht nur das Werk als Ganzes, auch jede einzelne Daseinsform ist geschichtlich bedingt: Sie steht an einem bestimmten Ort in der Geschichte und hat eine bestimmte Geschichte. Die Geschichtlichkeit von Musik zeigt sich in allen Daseinsbereichen und -formen des Werks: in der Entstehungszeit

(im Zeitstil etc.), im „Raum des Komponisten“, im Notentext, in der musikalischen und verbalen Interpretation und auch im Bereich des Hörens und Verstehens.

Eggebrecht bezieht sich in seinen Ausführungen auf musikalische „Werke“. Um entscheiden zu können, ob die Ergebnisse seiner Reflexion (bzw. welche Teile davon) auf musikalische Darstellungsobjekte bzw. Musik generell übertragbar sind, halte ich es für notwendig, die Bezeichnung „Werk“ näher zu betrachten und kritisch zu hinterfragen.

Traditionell bezeichnet der Begriff „Werk“ in der Musik seit dem Humanismus insbesondere die mehrstimmige Komposition als notenschriftlich fixierte, in sich abgeschlossene, die Zeit überdauernde, individuelle Schöpfung eines Autors. Die klassisch-romantische Musikästhetik benutzt den Begriff seit Beginn des 19. Jahrhunderts in einem emphatischen Sinn, indem sie Originalität und philosophischen Gehalt des musikalischen Kunstwerks betont. Allgemeine Kunstwerk-Kriterien sind in der Folge innere und äußerer Geschlossenheit, Zweckfreiheit (Autonomie und Absolutheit), Unwiederholbarkeit der ursprünglichen Schöpfung, Fixierbarkeit und beliebige Reproduzierbarkeit. Die Tatsache, dass der Begriff seither auf weite Bereiche der Musik angewendet wird, auch wenn nicht alle traditionellen Werk-Kriterien zutreffen (u. a. auf verschiedene Richtungen Neuer Musik des 20. Jahrhunderts, z. B. experimentelle oder grafisch notierte Musik), macht es nötig, über eine veränderte Begriffsbestimmung nachzudenken.

Viele neuere Versuche, das musikalische Werk zu erklären, werden maßgeblich beeinflusst durch die Rezeptionsforschung. Diese fordert, die Geschichte der Literatur und der Künste als einen Prozess ästhetischer Kommunikation zu begreifen, an dem Autor, Werk und Rezipient gleichermaßen beteiligt sind. Aus rezeptionsästhetischer Sicht ist das Kunstwerk kein unveränderlich in sich ruhendes Objekt, sondern entfaltet sich im geschichtlichen Prozess „in einer Interaktion von Wirkungs- und Rezeptionserscheinung gemäß der Vielfalt von Auffassungs- (Aufnahme-) und Verstehens- und Kontextmodalitäten“ (Kropfinger 1998, Sp. 201). Das Werk schließt gewissermaßen die vorgegebene Struktur des Texts und seine Aufnahme oder Wahrnehmung durch den bzw. die Rezipienten zusammen (s. a. a. O., Sp. 211). In einem erweiterten Sinn wird der Begriff „Werk“ entsprechend auch allgemein als Bezeichnung für ästhetische Objekte bzw. musikalische Gegenstände verwendet.

Kann also auch Eggebrechts Analyse des *Seins* und seine Beschreibung der Daseinsformen von Musikwerken auf Musik angewendet werden, für die die traditionellen Kunstwerkkriterien nicht zutreffen, d. h. beispielsweise auf Musik, die nicht autonom und absolut ist, die keinen Anspruch auf Kunst erhebt? – Die grundsätzliche Unterscheidung in Sein, Identität und Dasein erweist sich als verhältnismäßig unproblematisch, auch wenn die Frage, welche Elemente zur Identität einer Musik und welche zu den wechselnden Daseinsformen gehören, keineswegs immer einfach zu beantworten ist;⁴¹ sie greift selbst bei mündlich tradiertem Volksmusik, Musik des Mittelalters oder Popmusik. Weder *ist* die Musik allein in ihrem mit sich identischen Teil (ihrer Identität), noch in einer ihrer vielfältigen Daseinsformen.

⁴¹ Strittig ist z. B., ob die Grenzen fix sind oder sich je nach Perspektive auch verschieben können.

Nimmt man sich die von Eggebrecht beschriebenen Daseinsebenen oder -bereiche der Reihe nach vor, zeigt sich, dass einige Ergänzungen zu seinem Beschreibungsmodell nötig werden. Zunächst muss der erste Daseinsbereich, die Entstehungszeit der Musik, vervollständigt werden durch die Kategorie des Raumes. Zweitens kann von einem „Raum des Komponisten“ schwerlich gesprochen werden, wenn kein Komponist überliefert ist. Dennoch kann auch für anonym überlieferte Musik der Bereich des geschichtlichen Entstehungsprozesses als ein Daseinsbereich gelten. Eggebrechts dritte Daseinsform ist die – der Identität von Musik benachbarte – auktoriale Fixierung von Musik im Notentext. Musik kann jedoch nicht nur von einer Komponistin oder einem Komponisten fixiert sein. Stellt nicht auch die Verschriftlichung (Transkription) einer ursprünglich mündlich überlieferten Musik eine Fixierung dar? Unerwähnt bleibt bei Eggebrecht auch die Fixierung einer Musik in einer Tonaufnahme, streng genommen wohl ein eigener Daseinsbereich. Ohne die grundlegenden Unterschiede zwischen auf der einen Seite mündlicher Überlieferung bzw. gedächtnismäßiger Fixierung oder „Innenspeicherung“ und auf der anderen Seite schriftlicher Fixierung bzw. „personenfremder Außenspeicherung“ (Rösing 1993, S. 80) leugnen zu wollen, könnte man vielleicht sogar in einem weiten Sinne von einem Daseinsbereich „Fixierung“ sprechen, in dem neben Notentexten (und evtl. Tonaufnahmen) auch die gedächtnismäßige Fixierung einer Musik in der Tradition ihren Platz hätte. Der vierte Bereich, die musikalische Darstellung oder Interpretation, betrifft nicht nur Kunstwerke der abendländischen Tradition, sondern gilt – aus heutiger europäischer Sicht – für viele verschiedene Musikarten (etwa auch: Verklanglichung eines Improvisationsmodells). Immer handelt es sich um die klangliche Verwirklichung einer wie auch immer fixierten Musik bzw. eines Notentexts (also nicht um das Erfinden einer neuen Musik, wenngleich die Grenzen natürlich durchlässig sind). Hierher gehört u. U. auch das (erneute) Verklanglichen einer Musik, das aus dem Abhören einer Tonaufnahme resultiert, d. h. der Fall, dass eine medial fixierte Interpretation zur Vorlage für eine neue Interpretation wird. Auch die letzten beiden von Eggebrecht angeführten Daseinsbereiche, die Ebene des erkennenden Verstehens (verbale Interpretation) und die der ästhetischen Erfahrung (der Raum, in dem sich Rezipienten (Hörerinnen und Hörer, Tänzerinnen und Tänzer, usw.) und Musik begegnen, sind nicht auf Kunstwerke begrenzt. Auch ein einfaches Volkslied ist ein ästhetisches Objekt, wenn es als ein solches betrachtet wird.

Im Blick auf funktional gebundene Musik (Musik als Gebrauchsgegenstand) stellt sich allerdings die Frage, ob nicht der funktionale Kontext bzw. die Funktion für den Menschen einen weiteren wichtigen Daseinsbereich eines musikalischen Darstellungsgegenstandes beschreibt. Die ursprünglichen Zweck- und Sinnbezüge (etwa Kult/Magie, Tanz oder Bewegung, Arbeit) gehören mit zum *Sein* der Musik, genauso wie die aktuelle Funktion für den Menschen. Und ist die (damalige und heutige) Funktion nicht auch ein Daseinsbereich des *Seins* von Kunstwerken (vgl. J. S. Bachs Kantaten) und sogar von vermeintlich autonomer Musik? Weitere Daseinsbereiche, die ebenfalls zum *Sein* einer Musik gehören, sind zum einen der dem Bereich der Interpretation benachbarte Bereich der Wirkungsgeschichte und zum anderen die körperliche Darstellung von Musik bzw. Darstellung von

Musik durch und in der Bewegung („Verkörperung“ von Musik, nicht nur beim Tanzen, sondern auch bei der musikalischen Darstellung selbst). – Grundsätzlich ist die Verschiedenheit und Vielfalt der Daseinsformen und -bereiche kein Kennzeichen nur der abendländischen Kunstmusik. In der heutigen globalisierten, medialisierten und hochtechnisierten Welt kann sie tendenziell auch für andere (fixierte) Musikarten gelten.

Eggebrecht zufolge ist es eine Aufgabe des Individuums, alle Daseinsbereiche und -formen des Werks im Ich zu vereinen, um dem Kunstwerk ein *Ist* zu sein. Aber geht denn das wirklich? Ist es nicht utopisch, dass ein einzelner Mensch alle Daseinsformen einer Musik in ihrer unendlichen geschichtlichen Vielfalt kennt und – vorläufig abschließend – in sich vereint? Vielleicht handelt es sich eher um ein Ideal als um ein konkretes Ziel. Zu bedenken ist zudem, dass die Daseinsformen einer Musik immer abhängig sind von einem Subjekt, das die verschiedenen historischen, realen und potentiellen Daseinsformen und -bereiche aus seiner speziellen geschichtlichen Situation heraus erkennt und sich erschließt.

In jedem Fall charakteristisch für Musik sind die vielfältigen Verflechtungen, Abhängigkeiten und Überschneidungen zwischen den Daseinsbereichen und -formen. Als Interpretin beispielsweise berücksichtige ich in meiner klanglichen Interpretation außer dem Notentext auch mein gespeichertes Wissen über den Komponisten, über die Entstehungsgeschichte, über die Wirkungsgeschichte; ich erstelle mir aus einer oder verschiedenen Textfassung/en einen eigenen „Spieltext“; gleichzeitig bin ich selbst individuell und geschichtlich geprägt, mache ich ästhetische Erfahrungen, bemühe mich um Verstehen, verkörpere die Musik etc.

Eventuell muss man sich damit zufriedengeben, die subjektiven Sichtweisen einiger Daseinsformen im Ich zu versammeln, d.h. der Musik zum persönlich und geschichtlich beschränkten *Sein* zu verhelfen. Dennoch ist der Grad der Subjektgebundenheit unterschiedlich: Tendenziell näher an der Objektseite sind etwa die Bereiche (Entstehungs-)Zeit/Zeitstil, der „Raum des Komponisten“, Notentext/Fixierung, eventuell auch der Bereich Tonaufnahme, näher an der Subjektseite klangliche und verbale Interpretation, Hören und Verstehen (ästhetische Erfahrung) sowie Verkörperlichung. Viele Bereiche lassen sich jedoch nur schwer einer Seite zuordnen, da Subjekt und Objekt gleichermaßen involviert sind (etwa die klangliche „werktreue“ Interpretation oder die Funktion einer Musik für ein Subjekt).

c) Dimensionen der Geschichtlichkeit von Kunst und Musik

Der Philosoph Wolfhart Henckmann unterscheidet bei seinem Versuch, der Geschichtlichkeit eines ästhetischen Objekts näher zu kommen, vier Formen, in denen Geschichtlichkeit – aufgefasst als Wandel in der Zeit – an Kunstwerken generell in Erscheinung treten kann (s. Henckmann/Lotter 1992, S. 86-88).

Demnach unterliegen Kunstwerke zunächst natürlichen Alterungsprozessen, d.h. zeitlichen Veränderungen des Materials (Ruinen, Antiquitäten; Veralteten sprachlicher Ausdrücke). Zweitens gewinnt die Kunst Geschichtlichkeit durch die dargestellten Inhalte: Einerseits setzt sie sich mit Problemen auseinander, die die Menschen einer bestimmten Zeit bewegen, die aber schon für die nächste Generation uninteressant geworden sein können (vgl. sozialgeschichtliche Fragestellungen);⁴² andererseits kann Kunst über die aktuellen Fragestellungen hinaus gelangen, indem sie (archetypische) Grundprobleme der menschlichen Existenz zum Ausdruck bringt und sie in gegenwärtige Lebenssituationen überträgt (vgl. Ideengeschichte, Motivgeschichte, Mythenrezeption). Geschichtlichkeit in der Kunst kann sich auch in prophetischer Hoffnung aktualisieren (z.B. werden zukünftige Entwicklungen visionär vorweggenommen). Drittens zeigt sich die Geschichtlichkeit der Kunst im Wandel ihrer Ausdrucksmittel. Dabei hat die wachsende Bedeutung von Neuheit und Originalität der Darstellungsweisen in der Neuzeit zu einer außerordentlichen Dynamisierung der Geschichtlichkeit der Kunst geführt, bis hin zur proklamierten Aufhebung des Neuheitsprinzips in der Postmoderne. Die Behauptung, alle künstlerischen Techniken aller Zeiten seien heute gegenwärtig, stimmt nur bedingt: Immer geraten auch Techniken in Vergessenheit, verschwinden Ausdrucksmittel und ganze Kunstgattungen aus der lebendigen Tradition. Viertens tritt die Geschichtlichkeit der Kunst in der Abfolge von epochalen Kunstauffassungen, die eine Gemeinsamkeit in der Auffassung von Struktur und Funktion der Kunst darstellen, bzw. in der Stilgeschichte in Erscheinung, insofern Stil nicht nur als Inbegriff von Formprinzipien, sondern als Summe der künstlerischen Weltanschauungen einer Zeit und eines Volks aufgefasst wird.

Henckmann unterscheidet diese vier Dimensionen von Geschichtlichkeit, die auf Momenten der Kunst selbst beruhen, von denen, die auf den Wandel der gesellschaftlichen Funktionen (Kult, Politik, Bildung, Unterhaltung) oder der Rezeption zurückgehen (s. a.a.O., S. 88).

Im folgenden versuche ich, Henckmanns Analyse der Geschichtlichkeit von Kunst allgemein auf den Bereich der Musik zu übertragen. Probleme ergeben sich aus dem Sonderstatus der Musik im Vergleich zu vielen anderen Künsten, insbesondere daraus, dass Musik nicht auf Notentexte beschränkt, sondern ein umgreifendes, Subjekt und Objekt einbeziehendes Phänomen ist (vgl. die verschiedenen Daseinsformen von Musik bzw. die Dichotomie von Musik als Erklingendem und Musik als Notiertem).

⁴² Theodor W. Adorno hat in diesem Sinn Kunst als unbewusste Geschichtsschreibung ihrer Epoche bezeichnet.

In Anlehnung an Henckmann unterscheide ich folgende vier Dimensionen der Geschichtlichkeit von Musik:

1. Die materielle Dimension

Als materielle Aspekte können beispielsweise gelten: das Material, auf welchem die Musik aufgezeichnet wurde und sein aktueller Zustand (bei handschriftlichen Quellen z.B. die Machart des Papiers, Fehler im Papier, Tintenfraß, Verblässen des Schreibstoffes, Überschreibungen; bei Drucken z.B. die Art des Aufdrucks); ob es sich um ein Autograph, eine Abschrift, einen Nachdruck, eine kritische Ausgabe oder um eine Tonaufzeichnung, eine Transkription einer schriftlosen Musik handelt; die Art und Qualität einer Tonaufzeichnung (z.B. bei Elektronischer Musik, aber auch bei ursprünglich mündlich tradierter Musik; vielleicht auch bei Tonaufnahmen generell). Zur materiellen Dimension im weiteren Sinn könnte man auch zählen, wie (bzw. ob überhaupt) die Musik notiert ist (Repertoire und Form von musikalischen Zeichen, die der Notation zur Verfügung stehen, unterliegen einem permanenten geschichtlichen Wandel); für welche Besetzung bzw. für welche Instrumente sie geschrieben wurde; wie diese Instrumente aussehen bzw. aussahen, wie sie (vermutlich) klangen und wie sie gespielt wurden; welche musikalischen Wendungen und Modelle – die aufgrund eines anderen geschichtlichen Standorts fremd sein oder werden können – verwendet werden.

2. Die inhaltliche Dimension

Hier stellt sich das weitläufige Problem der inhaltlichen Darstellung von Musik. Was stellt Musik dar, was bedeutet sie? Musik bezeichnet nichts und hat trotzdem Bedeutung. Kunst generell ist zugleich Selbsterfahrung sowie sinnlich-praktische und geistige Aneignung der Welt durch den Menschen. Inhalt der Kunst kann – so der Literaturwissenschaftler Konrad Lotter – „alles sein, was dem Menschen bedeutend, aufhebenswert und deshalb einer künstlerischen Darstellung für wert befunden wird.“ (Henckmann/Lotter 1992, S. 107) Musik ist für ihn primär Mimesis oder Ausdruck menschlicher Empfindungen. Ohne näher auf die komplizierte und musikwissenschaftlich kontrovers diskutierte Frage nach Sinn und Bedeutung von Musik einzugehen, lässt sich jedoch feststellen, dass Musik nicht nur menschliche Empfindungen ausdrückt. Sie kann – auf ihre eigene begrifflose Art – auch aufgefasst werden als Ausdruck von Atmosphären, Bewegungen und Spannungen (äußere Bewegung und innere Bewegtheit),⁴³ als Mitteilung von Grunderfahrungen des menschlichen Denkens, Fühlens und Strebens, von Archetypen der Wirklichkeitsdarstellung wie etwa Tanz/Bewegung, Atem/Singen, Sprache/Rede, Spiel, Auseinandersetzung (vgl. Richter 1997c). Die inhaltliche Dimension der Geschichtlichkeit von Musik zeigt sich vor allem in der Spannung zwischen zeitgebunden und allgemeingültig, zwischen vergänglichem und ewigen „Inhalten“. Zum einen antwortet sie auf Situationen und Problemstellungen innerhalb eines bestimmten, raumzeitlich begrenzten geschichtlichen Bereichs, zum anderen stellt sie elementare menschliche Erfahrungen, Denkweisen und Gefühle, Atmosphären und Bewegungen dar.

⁴³ Musik kann auch allgemeine Gesetze und Ordnungsprinzipien ausdrücken, z.B. als Zahlengesetzlichkeit und kosmisch-harmonisches Ordnungsprinzip in der Antike.

Musik wird erst durch die musikalische Darstellung oder Interpretation zur ästhetischen Wirklichkeit; in ihr wird das Bedeutungspotential eines Werks aktualisiert, wobei auch Sinnschichten freigelegt werden können, die in der Entstehungszeit noch gar nicht gesehen werden konnten.

3. Die Dimension der musikalischen Darstellungs- und Ausdrucksweisen

Je nach geschichtlichem Standort werden andere musikalische Elemente, Ausdrucksweisen und Techniken benutzt oder bevorzugt. Hierzu gehören formale, klangliche, syntaktische und satztechnische Ausdrucksmittel, etwa die Art der rhythmischen und metrischen Organisation (z.B. rhythmische Muster, Beschleunigung, Gleichförmigkeit, Vielfalt), die Art der Melodie- und Harmoniebildung (z.B. formelhafte oder originell-charakteristische, logisch-entwickelnde oder in-sich-kreisende Melodik; eher homophone, polyphone oder heterophone Gebilde; modale, durmolltonale, pentatonische Prägung), allgemein die Art der musikalischen Klang- und Strukturbildung. Es gibt nicht *die* universell verstehbare musikalische „Sprache“, sondern viele verschiedene musikalische Stile oder Sprecharten, die jeweils anders konnotiert sind. Zwar können musikalische Traditionen und Techniken innerhalb eines bestimmten Kulturkreises durchaus langlebig sein, dennoch verändern sie sich im Lauf der Geschichte und nehmen andere Bedeutungen an (vgl. etwa den Wandel der Ausdrucksqualität des verminderten Septakkords vom Barock über die Romantik bis heute).

Ein grundlegendes Problem für jedes Sprechen über Musik besteht darin, dass nicht nur die Musik, sondern dass auch musikbezogene Begriffe – als Niederschlag bestimmter menschlicher Auffassungen – geschichtlich bedingt sind und nicht ohne weiteres auf andere geschichtliche Kontexte übertragen werden können. So ist es beispielsweise problematisch, eine modale oder tonal nicht gebundene Musik mit den Begriffen der funktionalen Harmonielehre zu analysieren, oder das an Werken Beethovens orientierte Schema der Sonatensatzform als idealtypisches Modell auf alle Sonaten aller Zeiten anwenden zu wollen. Auch musikalische Formtypen sind geschichtlich bedingt und geschichtlich veränderbar: „Die“ Fuge, „die“ Sonate, „das“ Konzert, „den“ Maquam, „den“ Blues gibt es nicht, denn die Bedeutung musikalischer Formbezeichnungen wandelt sich je nach geschichtlichem Kontext.

4. Die stilgeschichtliche Dimension

Die Geschichtlichkeit von Musik kann auch zum Vorschein kommen in der Auffassung von musikalischen „Epochen“ bzw. in der Stilgeschichte, d.h. in der Abfolge – oder dem Nebeneinander – verschiedener musikalischer Stile, wobei sich im Stil immer eine Beziehung oder Spannung zwischen allgemeiner Norm (gemeinsame Prinzipien) und individueller Besonderheit ausdrückt.

Um 1830, als sich die Aufmerksamkeit in Europa verstärkt der Musik der Vergangenheit zuwandte, entstand neben dem älteren Stilbegriff, der sich vor allem an satztechnischen Merkmalen orientierte und von der Funktion bzw. Gattung bestimmt wurde, ein neuer, an Epochen orientierter musikalischer Stilbegriff; er umfasst – nach den Kriterien von innerer Einheit und Geschlossenheit eines Werkes – alle musikalischen Formungen, die innerhalb einer historischen Zeitepoche geschaffen wurden. Epochen- bzw. Stilbegriffe wurden aus der Kunstgeschichte (Renaissance, Barock, Ro-

koko, Klassik u.a.), der Literaturgeschichte (Sturm und Drang, Romantik u.a.) und der allgemeinen Geschichte (Altertum, Mittelalter u.a.) entlehnt. Vor allem Guido Adler (1855-1941) entwickelte den geschichts-, technik- und persönlichkeitsbezogenen Stilbegriff als Grundkategorie der Musikgeschichte. Heute werden der historische Stilbegriff und die musikalische Epocheneinteilung jedoch nicht mehr fraglos akzeptiert, u.a. da die geläufigen Epocheneinteilungen nur zum Teil eine musikalische Entsprechung haben. Für viele neuere Musikarten erscheint es zudem problematisch, verbindliche Stil-Kriterien aufzustellen. Wichtig ist es in jedem Fall, sich Reichweite, Grenzen und Vergleichsgrößen des jeweils verwendeten Stilbegriffs klarzumachen.

Nach neuerer Auffassung wird Stil bestimmt als die jeweils besondere Art und Weise, in der Ethnien, soziale Gruppen oder Individuen das musikalische Material auffassen, auswählen und behandeln; die traditionellen historischen Epochen-Stile werden demnach ergänzt durch eine Vielzahl anderer Musik-Stile, die nicht absolut sind, sondern sich auch gegenseitig differenzieren können: Nationalstile, Individual- bzw. Personalstile, Werkstile, satztechnische Stile bis hin zu Stilen wie Rock'n'Roll, Beat, Rock, Punk, New Wave, Hip Hop, Techno.

Jede Stilklassifikation stellt einen Versuch dar, die musikalische Vielfalt zu ordnen; dieser ist immer auch geschichtlich bedingt.⁴⁴ Gefahren, die in der Anwendung von Stilbegriffen liegen, sind auf der einen Seite ein inadäquates Schubladendenken und auf der anderen eine übergroße Differenzierungslust durch die Suche immer neuer Subkategorien. Aufgefasst als „subjektives Bekenntnis zu einer bestimmten Manier des künstlerischen Schaffens“ (Blaukopf 1982, S. 87) bzw. zu einer bestimmten „Schule“ haben Stilbegriffe jedoch durchaus eine reale historische Bedeutung.

Die Analyse der Dimensionen von Geschichtlichkeit liefert interessante Gesichtspunkte für den Umgang mit Musik, indem sie das Augenmerk lenkt auf materielle und stilgeschichtliche Aspekte sowie auf Struktur und Gestaltung von Musik (bzw. Form und Inhalt); dennoch kann sie nicht ganz befriedigen, da viele Daseinsformen von Musik unberücksichtigt bleiben bzw. nur schwer in den Kategorien unterzubringen sind. Grundsätzlich stellt sich das Problem, dass der Versuch, Dimensionen von Geschichtlichkeit, die auf der Musik selbst beruhen, zu beschreiben, immer bedeutet, dass Musik als Objekt, als Gegenstand, aufgefasst wird. Constantijn Koopman hat im Anschluss an Überlegungen Helmuth Plessners die These aufgestellt, dass Musik kein feststehender Gegenstand ist – weder ein externes Objekt, das sich außerhalb des Menschen abspielt, noch ein internes Objekt im Bereich des Intellekts –, sondern ein im Subjekt begründeter zeitlicher Prozess, ein innerer Vorgang und eine ganzheitliche Erfahrung, in der die Grenzen zwischen Objekt und Subjekt verwischen (s. Koopman 2003). In anderen Worten: Es gibt keinen musikalischen Gegenstand an sich. Schließt man sich Koopmanns Überlegungen an, heißt das für die Frage nach der Geschichtlichkeit von Musik, dass auch das Subjekt, seine Wahrnehmung und Erfahrung, mit berücksichtigt werden muss. Henckmanns

⁴⁴ Aufbauend auf der strukturalistischen Sprachwissenschaft definiert Leonard B. Meyer Stil allgemein als “replication of patterning, whether in human behaviour or in the artifacts produced by human behaviour, that results from a series of choices made within some sets of constraints.“ (Meyer 1989, zit. nach Seidel/Leisinger 1998, Sp. 1757)

Unterscheidung von auf Momenten der Kunst selbst beruhenden Dimensionen von Geschichtlichkeit und Dimensionen von Geschichtlichkeit, die auf den Wandel von Funktion und Rezeption zurückgehen, wäre folglich für den Bereich der Musik mehr als fragwürdig und könnte höchstens eine graduelle sein. Beide Arten von Geschichtlichkeit sind voneinander abhängig bzw. untrennbar miteinander verknüpft. Geschichtlichkeit ist kein Charakteristikum von Musik an sich: Sie existiert nicht losgelöst vom wahrnehmenden Subjekt, sondern ist stets abhängig von einem Subjekt, das die zeitlich, räumlich, sozial oder anders bedingten Differenzen zwischen zwei verschiedenen musikalischen oder musikbezogenen Prozessen erkennt und interpretiert, wobei sich in jedem Fall auch der jeweils aktuelle geschichtliche Standpunkt prägend auswirkt.

Die Geschichtlichkeit von Musik stellt ein höchst komplexes Phänomen dar, für das die oben dargelegten vier Dimensionen wertvolle Anhaltspunkte und Hilfen bereitstellen, das aber nicht in ihnen aufgeht. Viele weitere Dimensionen können ergänzt werden, etwa Rezeption (unmittelbare, sinnlich-musikalische Erfahrung des Subjekts, aber auch Reflexion, erkennendes Verstehen, verbale Interpretation), Rezipient/in, Interpret/in, Komponist/in, musikalische Interpretation, Interpretationsgeschichte, Wirkungsgeschichte, gesellschaftliche und subjektive Funktion, Instrument/Besetzung, Bewegung/Tanz, musikalische Improvisation.

Nachfolgende Grafik (s. Abb. 5) soll verschiedene Dimensionen der Geschichtlichkeit von Musik zusammenfassend verdeutlichen. Die Einteilung in Dimensionen dient der besseren Fasslichkeit; in Wirklichkeit überlappen sich die Dimensionen bzw. verkörpern andere Sichtweisen auf dasselbe Phänomen. Der Kreis weist auf den Zusammenhang aller beschriebenen Dimensionen hin. Innerhalb des Kreises sind – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – verschiedene, sich teilweise überschneidende Dimensionen dargestellt. Interpretation und Improvisation (sowie analog Interpret/in und Improvisator/in) habe ich in einer Dimension zusammengefasst. Dabei gehe ich vom dialektischen Verhältnis von Interpretation und Improvisation, nicht von der Polarisierung beider Phänomene aus; es wäre gleichwohl auch möglich gewesen, jeweils eine eigene Dimension zuzuweisen.

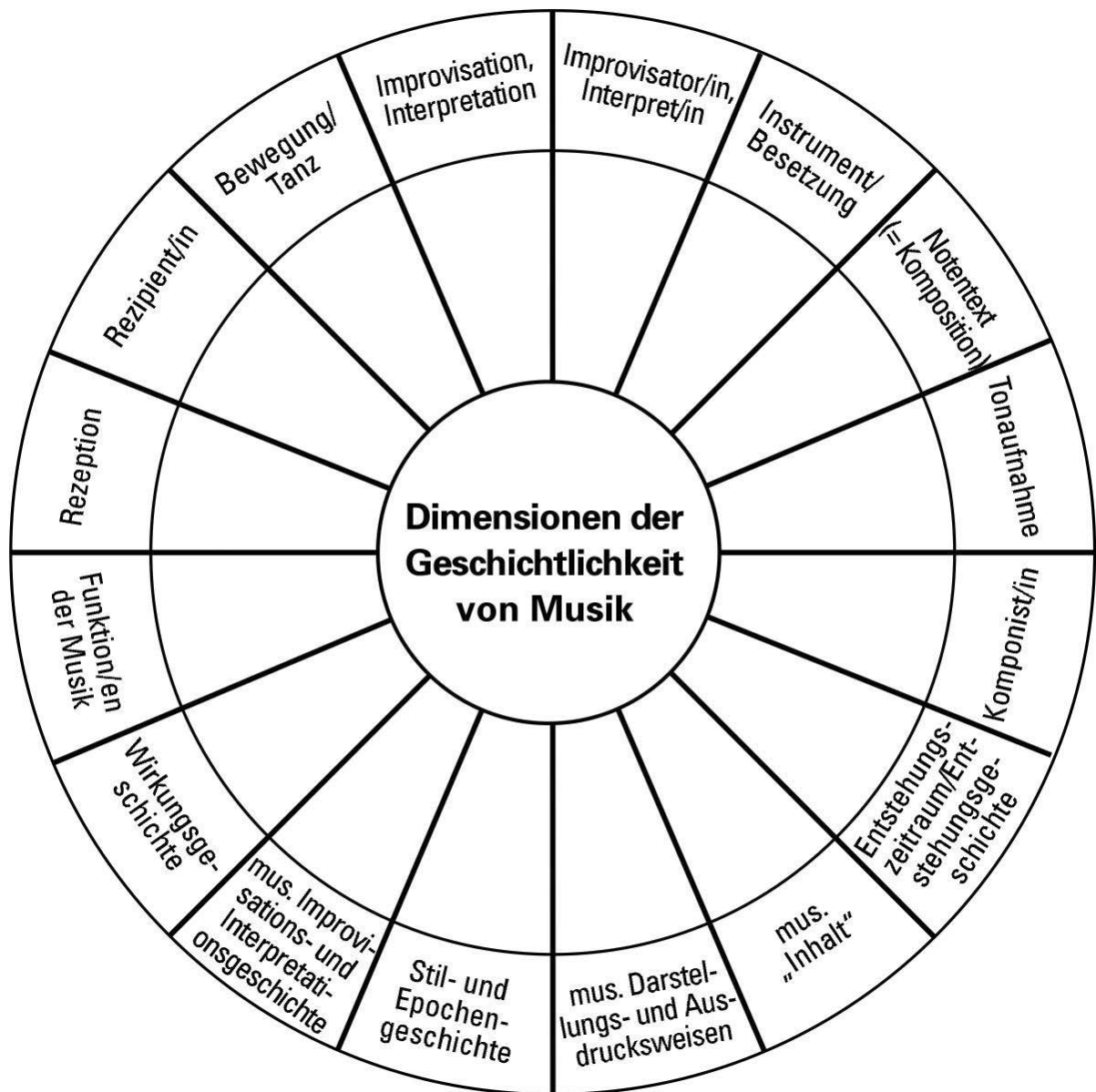


Abbildung 5: Dimensionen der Geschichtlichkeit von Musik

III. Zum Diskurs über Geschichtlichkeit von Musik in der Instrumentalpädagogik/allgemeinen Instrumentaldidaktik

1. Vorbemerkung

Die Begriffe „Instrumentalpädagogik“ und „allgemeine Instrumentaldidaktik“ werden im Umfeld von Instrumentalunterricht häufig synonym verwendet. Wissenschaftstheoretisch gesehen ist jedoch die Pädagogik (von griech. „pedagōgós“ = Kinderführer) als Wissenschaft oder Theorie von erzieherischem Verhalten und Denken sowie von Lehr- und Lernprozessen aller Art der „Didaktik“ (von griech. „didáskein“ = lehren bzw. „didaktikós“ = zum Lehren geeignet) übergeordnet. Grundsätzlich existieren verschiedene Auffassungen und Modelle von Didaktik (vgl. Kron 2004 und Kron 1996, S. 328ff.). Verbreitet ist die Auffassung von Didaktik als Wissenschaft oder Theorie vom Lehren und Lernen. Didaktik in diesem weiten Sinn ist also nicht nur eine Theorie des Lehrens, der Unterrichtsinhalte und Lehrpläne (wie es bildungstheoretischer Tradition entspricht), sondern umfasst vielmehr – in Reflexion und Praxis – sämtliche Lehr- und Lernprozesse samt ihren Voraussetzungen und verschiedenen Verflechtungen. Nach Friedrich W. Kron kann Didaktik zudem als Enkulturationswissenschaft, d. h. als Wissenschaft von den Vermittlungsprozessen von Kultur in spezifischen Gesellschaften, bestimmt werden (s. Kron 2004, S. 47-53). Dem üblichen Sprachgebrauch folgend benutze ich im Rahmen dieser Arbeit den Begriff „allgemeine Instrumentaldidaktik“ bevorzugt dann, wenn es instrumentenübergreifend um die Reflexion des Zusammenhangs von Lehren und Lernen sowie um Ziele, Inhalte, Methoden und Medien des Instrumentalunterrichts geht.

Eine allgemeine Instrumentaldidaktik, verstanden als Wissenschaft vom bzw. Reflexion über Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht, existiert seit circa drei Jahrzehnten (vgl. Gellrich 1994a, S. 116). Dennoch ist bis heute ein grundsätzlicher Mangel an didaktischer Fundierung in der Instrumentalpädagogik zu beobachten (vgl. Mahlert 1997a, Sp. 1509 und Röbbke 2000, S. 13-26).

Instrumentalunterricht allgemein kann nach Mahlert aufgefasst werden als „die absichts- und planvolle Anleitung, Musik im Spielen von Instrumenten objektiv und subjektiv adäquat zum Erklängen zu bringen, d. h. so, daß die Anforderungen des musikalischen Darstellungsobjekts mit den Ausdrucksbedürfnissen des darstellenden Subjekts verschmelzen“ (Mahlert 1997a, Sp. 1500). Demnach ist das Verständnis der darzustellenden Musik eine unverzichtbare Voraussetzung für jeden Instrumentalunterricht (vgl. ebd.). Doch welches *sind* die Anforderungen des musikalischen Darstellungsobjekts, und wie hängen diese Anforderungen mit der Geschichtlichkeit von Musik zusammen? Wie kann es gelingen, dass die Anforderungen der Musik mit den Ausdrucksbedürfnissen des darstellenden Subjekts „verschmelzen“? Wie kann objektiv und subjektiv adäquates Spiel gelehrt, wie ein Verständnis für Musik – die ja immer eine bestimmte, geschichtliche Musik ist – angebahnt werden?

Zum Mangel an didaktischer Fundierung der Instrumentalpädagogik gehört meines Erachtens, dass didaktische Fragestellungen, die sich aus der Geschichtlichkeit von Musik für den Instrumentalunterricht ergeben, bislang erst partiell erforscht sind. In der Regel dominieren andere, vor allem psychologische und physiologische Fragestellungen, etwa zur Optimierung des Lernens und Übens

(wie lerne ich schneller, problemloser, effektiver? Gefragt sind z.B. Erkenntnisse der Kognitiven Lernpsychologie und daraus abgeleitete Übe-Rezepte, aber auch Mentale Trainingsformen) oder zum Thema „Der Körper als Instrument“ (vgl. die zahlreichen körperbezogenen Themenhefte der Zeitschrift *Üben & Musizieren*). Andere grundlegende Themen wie z.B. musikalische Bildung im Instrumentalunterricht oder anthropologische Grundlagen des Musizierens stehen demgegenüber eher im Hintergrund, auch wenn sie im Gefolge von Orientierungs-, Bildungs- und Finanzkrise neuerdings vermehrt aufgegriffen werden.

2. Exkurs in die Didaktik des schulischen Musikunterrichts

Unter der Prämisse, dass schulische- und außerschulische Musikpädagogik eng zusammenhängen bzw. zusammengehören und in Zukunft noch enger zusammenarbeiten (sollten), werfe ich vor der Darstellung einzelner instrumentaldidaktischer Standpunkte einen Blick auf die Didaktik des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen. Im Rahmen der Reflexion über das Verhältnis von Mensch und Musik und dem zentralen Unterrichtsziel „Musikverstehen“ wird dort die Beschäftigung mit den Verbindungen zwischen Mensch, Musik und Geschichte und möglichen didaktischen Konsequenzen für den Musikunterricht immer wieder als wichtiges Thema behandelt. Da eine gründliche Sichtung und detaillierte Darstellung der in zahllosen Publikationen verstreuten Überlegungen den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, muss ich mich darauf beschränken, ausschnitthaft und eher cursorisch einige Ansätze bzw. Erklärungsmodelle vorzustellen. Ziel ist zum einen, einen Einblick in den Stand des Problembewusstseins in der schulisch orientierten Musikdidaktik zu bekommen, zum anderen, theoretische und praktische Anregungen zum Umgang mit der Geschichtlichkeit von Musik für die Instrumentaldidaktik zu erhalten.

Die Geschichtlichkeit von Musik spielt eine große Rolle in der „Didaktischen Interpretation von Musik“, einem in den 1970er Jahren von Karl-Heinrich Ehrenforth und Christoph Richter auf der Grundlage der philosophischen Hermeneutik Martin Heideggers und Hans Georg Gadammers entwickelten hermeneutischen Konzept⁴⁵ der Werkbetrachtung bzw. -interpretation für den Musikunterricht (vgl. Ehrenforth 1971 und Richter 1976). Die Didaktische Interpretation knüpft zwar an ältere Modelle zur Werkbetrachtung an – insbesondere an Michael Alts Lehrgang *Didaktik der Musik* (Alt 1968), durch den der Sinn für die Eigengesetzlichkeit und die Strukturen musikalischer Kunstwerke (der abendländisch-europäischen Tradition) geweckt werden sollte⁴⁶ –, schafft sich aber ein ganz eigenes, Werk *und* Mensch einbeziehendes didaktisches Profil; dieses wird seit den 70er Jahren im Be-

⁴⁵ Richter versteht die Didaktische Interpretation allerdings nicht als Konzept, vielmehr als „Haltung gegenüber sich selbst, gegenüber anderen und gegenüber den Dingen.“ (Richter 1994a, S. 41)

⁴⁶ Wie Stefan Hörmann nachweisen konnte, greift Alt in zentralen Passagen seiner Didaktik in hohem Maß auf älteres Gedankengut zurück. Entgegen der bisherigen historischen Einordnung ist die reformpädagogisch orientierte Schrift – bei allen Verdiensten – eher konservativ als innovativ (vgl. Stefan Hörmann: „Michael Alt und seine *Didaktik der Musik*: Innovativ oder konservativ?“, in: Kaiser 1998, S. 137-150).

mühen, zeitgemäße Antworten auf aktuelle musikpädagogische Herausforderungen zu finden, immer wieder neu geprägt.

Für die Didaktische Interpretation bedeutsam sind insbesondere folgende Einsichten der philosophischen Hermeneutik (vgl. Richter 1994a, S. 43ff.):

- Verstehen ist nicht eine Methode, sondern eine grundlegende Seinsweise (ein Existential) des Menschen;
- Verstehen beginnt stets mit der hermeneutischen Situation, dem individuell mitgebrachten Vor-Verstehen und der Vor-Erfahrung; diese sind nicht etwa nur eine Voraussetzung, sondern gehören mit zum Verstehen;
- jedes Verstehen ist geschichtlich, subjektiv und veränderlich;
- Verstehen bewegt sich in einem offenen, unabschließbaren Zirkel zwischen dem um Verstehen Bemühten und dem Gegenstand des Verstehens;
- der Verstehende spielt eine wichtige Rolle im Spielgeschehen des Kunstwerks.

Unter Berufung auf Gadamer legt Ehrenforth in seiner allgemeinen Verstehens- und Auslegungslehre der Musik dar, wie das zirkelhafte Verstehen von Musik auf die „Horizontverschmelzung“ eines Subjekts und eines Objekts (der Musik) abzielt, die beide in geschichtlich bestimmte, sich ständig verändernde „Horizonte“ gestellt sind.⁴⁷ Didaktische Interpretation von Musik habe die Aufgabe, zwischen dem Kunstanspruch der Musik und dem Anspruch des Menschen so zu vermitteln, dass ein Dialog zwischen beiden zustande komme mit dem Ziel einer Horizontverschmelzung. Die Begegnung zwischen Hörer und Musik sei bestimmt durch die Geschichtlichkeit beider:

„Sich wandelnde geschichtliche Horizonte – durchaus unterschiedlicher Dimensionen – verändern sowohl die Voraussetzungen des Hörers als auch die des Musikwerks. Der Hörer bringt in den Verstehensakt den Horizont seiner eigenen Lebens- und Welterfahrung als ‚Vorverständnis‘ ein, das Musikwerk seinerseits steht im geschichtlichen Horizont zunächst seiner Entstehungszeit, später seiner Wirkungsgeschichte.“ (Ehrenforth 1971, S. 41)

Aufgabe des Musiklehrers sei es, den Schüler dort abzuholen, wo er nach Hörerwartung und Rezeptionsvermögen vermutet werden muss.

Richter knüpft 1976 – mit z. T. anderer Akzentsetzung – an Ehrenforths theoretische Fundierung der „Didaktischen Interpretation“ an. Zunächst führt er die Begriffe „Erfahrung“ und „Vermittlung“ als Schlüsselbegriffe ein. Die Erfahrung mit musikalischen Gegenständen sei in drei Dimensionen zu vermitteln: als „musikalisch-materiale“ oder „musikalisch-technische“ Erfahrung am konkreten Musikstück (die Sachebene), als allgemein-musikalische Erfahrung („erfahren, was Musik ist und bewirkt“) und, übergreifend, als allgemeine Erfahrung (Selbst- und Weltverstehen) (Richter 1976,

⁴⁷ Ehrenforth wies später selbst darauf hin, dass Gadamers Begriff der Horizontverschmelzung leider ungenau rezipiert worden sei; seine Klärung des Begriffs und des Begriffsumfelds führen zu der Warnung, den etwas euphorischen, eine Fusion vortäuschenden Begriff vorschnell als verstehenspsychologische Kategorie auf die pädagogische Ebene zu übertragen. Angemessener sei es vielleicht, von „Horizontüberschneidung“ zu sprechen (s. Ehrenforth 1993, S. 18).

S. 34ff.).⁴⁸ Schließlich zeigt er an konkreten Beispielen, wie Didaktische Interpretation im Unterricht praktisch durchgeführt und gelernt werden kann.

In den 80er und 90er Jahren entwickelt Richter die Didaktische Interpretation von einer Anregung für die musikalische Werkbetrachtung weiter zu einer Anregung für jede Art des Umgangs mit Musik bzw. – noch allgemeiner – zu einer Haltung, die Anregungen bereithält für den Umgang mit sich selbst, mit anderen und den Dingen (vgl. etwa Richter 1987; Niermann/Richter 1992; Richter 1994a). Er erweitert und ergänzt die Didaktische Interpretation zum einen durch die Übertragung des anthropologischen Begriffs der Verkörperung (Plessner) auf den Umgang mit Musik – das Musizieren wird verstanden als ein Akt von Verkörperung bzw. als ein „Spiel von Selbst- und Fremdverkörperung“⁴⁹ –, was zu einer Anerkennung auch körperlicher, sinnlicher und kreativer Umgangsweisen mit der Musik (Musizieren, Bewegen, Malen, Erfinden, szenisches Darstellen) als Weisen des Verstehens führt (vgl. Richter 1987, Richter 1999 sowie die Ausführungen Richters zum Instrumentalspiel unter dem Aspekt der Verkörperung in: Richter 1993a, S. 91-98). Um eine Lösung zu finden für das schwierigste Problem der „Didaktischen Interpretation“, die Vor-Erfahrung der Lernenden wirklich ernst zu nehmen, d. h. sie auch als Unterrichtsgegenstand einzubeziehen, schlägt Richter – ange-regt von der Phänomenologie der Lebenswelt (Husserl, Waldenfels) – zum anderen vor, „Treffpunkte“ zu suchen, wo sich die Lebenswirklichkeit der Schüler mit der Wirklichkeit der Musik trifft – etwa allgemeine Erfahrungsbegriffe wie Spiel, Nacht, Zeit, Tanz oder Gespräch – und diese musik-pädagogisch zu nutzen bzw. zu organisieren (vgl. Richter 1987, S. 79-92).⁵⁰

Seit Ende der 80er Jahre ist der Lebensweltbezug der Musik zu einer zentralen musikdidaktischen Kategorie geworden. Verbreitet ist vor allem die lebensweltliche „Topos-Didaktik“, die sich allerdings wenig an der individuellen Lebenswelt und stark an außermusikalischen Topoi orientiert (vgl. etwa die Kritik in: Heß 2003, S. 129-132). Bei einer anthropologisch verstandenen lebensweltlichen Orientierung des Musikunterrichts – die Musik selbst ist eine menschliche Grunderfahrung – darf es jedoch nicht in erster Linie um das Erkennen und „Verstehen“ allgemeiner Phänomene wie Liebe, Gewalt, Trauer, Spiel anhand musikalischer Beispiele gehen (die gleichsam als Materialisationen dieser Topoi aufgefasst werden), sondern darum, die Wechselbeziehung zwischen Musik und einer bestimmten Lebenswelt aufzuzeigen (vgl. Richter 1993b).

⁴⁸ Indem er Selbst- und Welterfahrung zwei getrennten Dimensionen zuordnet, spricht Richter einige Jahre später von vier statt von drei Dimensionen der Erfahrung, die man mit Musik machen kann (Richter 1996, S. 25/26).

⁴⁹ „Der Begriff ‚Verkörperung‘ bezeichnet die Beziehungen zwischen Körper, Seele und Geist. [...] Indem jemand ‚etwas‘ verkörpert, verkörpert er gleichzeitig sich selbst“ (Richter 1993a, S. 92/93). „Musizieren ist Verkörperung von Musik“; gleichzeitig gilt: „Der Mensch verkörpert sich in und durch Musik.“ (a. a. O., S. 94).

⁵⁰ Treffpunkte von Musik und Lernenden können neben allgemeinen lebensweltlichen Erfahrungen auch sein: konkrete Alltagserfahrungen (z.B. eine Dampflok bzw. Maschine als Motivation für die Beschäftigung mit Honeggers *Pacific 231*, ein den Lernenden bekanntes barockes Schloss für die Auseinandersetzung mit analogen barocken Formen), außermusikalische Vorerfahrungen (z.B. aus der Geschichte oder Literatur) und musikalische Lebenswelten (vgl. Ratte/Siepe 1997, S. 261-262).

Im Zusammenhang lebensweltlich orientierter Musikpädagogik untersuchte Hans Bäßler den Topos „Zeit“ unter verschiedenen Gesichtspunkten für den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen (s. Bäßler 1996).⁵¹ Im Rahmen einer kurzen Auseinandersetzung mit dem Bedingungsgefüge von Zeit, Geschichte und Geschichtlichkeit im ersten Teil der Arbeit erklärt Bäßler Geschichtlichkeit als Handlungsdimension der ästhetischen Fächer. Die besondere Bedeutung der ästhetischen Fächer für die allgemeinbildende Schule sieht er darin, dass durch den ganzheitlichen Ansatz Wege zu den Gegenständen wie zum Ich-Verstehen geöffnet werden, die über die kognitiven Schranken einer eingeschränkten Begrifflichkeit hinausgehen (vgl. Bäßler 1996, S. 25). Nach Bäßler kann der Unterricht „zu einer Horizonterweiterung und -verschmelzung führen, wenn er die historische Dimension erfahrbar macht, aus der heraus sich das historische wie das gegenwärtige ich jeweils neu definiert.“ (ebd.) Unter der Überschrift „Der *garstige Graben* der Geschichte und das Verstehen“⁵² stellt Bäßler aus der Sicht einer hermeneutisch orientierten Pädagogik die (rhetorische) Frage, ob sich Brücken schlagen lassen zwischen den Erfahrungen der Schüler heute und der – durch das geschichtliche Kunstwerk vermittelten – historisch bedingten Wahrheit, d.h. ob „eine ästhetische Gegenwart des Vergangenen in der Schule vermittelt werden“ kann (a.a.O., S. 28). Er definiert es als eine der Aufgaben der Interpretation von Musik, das Verhältnis von Kunst und Geschichte zu interpretieren, wobei – in Anlehnung an Gadamer – die eigene Geschichtlichkeit und die Subjektivität des Rezeptionsvorgangs mitberücksichtigt werden müssen (s. a.a.O., S. 28-29). Grundlegender Verstehensweg und Prinzip des Musikunterrichts ist für Bäßler der hermeneutische Zirkel und die damit verbundene, von Ehrenforth auf den Musikunterricht bezogene Horizontverschmelzung (s. a.a.O., S. 30). Für die Frage des Musikverstehens sei der Umgang mit der Dimension des Geschichtlichen in doppelter Weise wichtig: „Einmal beschreibt jeder Hör- und Aneignungsvorgang den Prozeß der Verschmelzung von Gegenwärtigem und Vergangenen [...]; andererseits findet sich in der Musik selbst eben dieser Verschmelzungsprozeß wieder.“ (ebd.).

Weitere Anregungen zur Thematik des Umgangs mit der Geschichtlichkeit von Musik liefern neben diversen Unterrichtsentwürfen zu „Musik und Geschichte“ die geschichtsbezogenen Themenhefte musikpädagogischer Zeitschriften, da sie eine Sammlung aktueller Beiträge zum Thema aus unterschiedlichen Blickwinkeln darstellen (u.a. die Hefte „Geschichtlichkeit und Geschichtsbewußtsein im Musikunterricht“, *Musik & Bildung* 1/1979; „Musik und Geschichte“, *Musik & Bildung*

⁵¹ Das Thema „Zeit“ wurde bis dahin kaum für den Musikunterricht erschlossen. Reinhard Schneider forderte bereits 1994 die verstärkte Entwicklung musikpädagogischer Konzepte zum Thema Zeit und Musik: „Musikpädagogische Konzepte müssen verstärkt im Blick darauf entwickelt werden, daß sie Kindern und Jugendlichen differenzierte und reiche musikbezogene Zeiterlebnisse und -erfahrungen und damit die Voraussetzungen von spezifischen Bildungschancen eröffnen.“ (Schneider 1994, S. 306). In einem neueren Beitrag „Musikunterricht und Musikzeit“ erörtert er den musikalischen und musikbezogenen Umgang mit Zeit als entscheidende Perspektive für den Musikunterricht bzw. die Musikpädagogik der Gegenwart (vgl. Schneider 2003).

⁵² Er bezieht sich hier auf Lessings Wort vom „garstigen breiten Graben, über den ich nicht kommen kann, so oft und ernstlich ich auch den Sprung versucht habe“ (Lessing 1777, zit. nach Bäßler 1996, S. 28).

5/1993 und *Musik und Bildung* 4/1997; Sonderheft „Musikgeschichte(n)“ hg. von Bäßler/Nimczik, *Musik & Bildung Spezial* 2002).⁵³

Auffallend ist die relativ große Zahl an praktischen Anregungen und Bausteinen für den Unterricht, wohingegen grundlegende Reflexionen bzw. Untersuchungen zur Thematik in jüngerer Zeit eher selten sind. Seit in den 70er Jahren begonnen wurde, Prinzipien und Grundgedanken der philosophischen Hermeneutik auf den Musikunterricht zu übertragen, ist der musikpädagogische Diskurs über die geschichtlichen Verflechtungen von Musik und Mensch nahezu zum Stillstand gekommen: „Das einst lebhaftes Gespräch über Hermeneutik und ‚Didaktische Interpretation von Musik‘ macht offensichtlich Urlaub“ (Ehrenforth 2004a, S. 126). Die Diskussion über „musikalisches Geschichtsbewusstsein“, die vor mehr als dreißig Jahren in zwei – auch aus heutiger Sicht noch lesenswerten – Publikationen *Aktualität und Geschichtsbewusstsein in der Musikpädagogik* (Abel-Struth 1973) sowie *Zwischen Tradition und Fortschritt. Über das musikalische Geschichtsbewusstsein* (Stefan 1973) begann, wurde nicht weitergeführt. Zwar wird in vielen neueren Beiträgen und Veröffentlichungen – ob offen oder verdeckt – auf die philosophische Hermeneutik bzw. Didaktische Interpretation im Sinne und in der Nachfolge Ehrenforth und/oder Richters zurückgegriffen, doch beschränkt sich die Bezugnahme häufig auf eine unkritische und unklare bzw. ungenaue Verwendung der Begriffe „Horizontverschmelzung“, „Treffpunkt“, „Verstehen“ und „Lebenswelt“. Geschichtswissenschaftliche Erkenntnisse und Grundfragen wurden in der musikpädagogischen Literatur – von wenigen Ausnahmen abgesehen⁵⁴ – nur sporadisch und/oder oberflächlich rezipiert.⁵⁵ Ein gewisses Problembewusstsein ist zwar – nicht zuletzt aufgrund handfester Probleme mit Musik vergangener Jahrhunderte in der Unterrichtspraxis – durchaus vorhanden, aber die Reflexion bleibt in vielen Fällen hinter den praktischen Bemühungen zurück. Obwohl in der Musikpädagogik seit den 70er Jahren der enge Kunstwerkbegriff aufgelöst ist und didaktische Beiträge zunehmend die Vielfalt existierender Musik in den Blick nehmen, wird Geschichte zum Beispiel tendenziell immer noch verengt auf die zeitlich-chronologische Perspektive. Eine interessante Aufgabe könnte darin bestehen, in die musikpädagogische Reflexion über Musik-Geschichte vermehrt auch die Raumperspektive bzw. Theorie und Praxis eines interkulturellen Musikunterrichts einzubeziehen.

In diese Richtung weist etwa ein Aufsatz Klaus-Ernst Behnes mit dem Titel „Die fremden Kinder oder: Wie viele musikalische Lebenswelten verkraftet die Musikpädagogik?“, in dem es um das Phänomen der Fremdheit geht (Behne 1993b). Behne präsentiert als zentrales Kriterium angesichts der

⁵³ Einen Überblick über die vor 1997 erschienene Literatur zu „Musik und Geschichte“ gibt die Auswahlbibliographie in *Musik & Bildung* 4/1997, S. 7.

⁵⁴ Eine der Ausnahmen stellt Peter Becker mit seiner an der Geschichtswissenschaft bzw. -didaktik orientierten Problemskizze von „Geschichtsbewusstsein als musikdidaktischer Kategorie“ dar (s. Becker 1979). Auch in Rudolf-Dieter Kraemers Versuch, umfassend in das Studium der Musikpädagogik einzuführen, spielen geschichtswissenschaftliche Erkenntnisse eine – allerdings untergeordnete – Rolle (s. Kraemer 2004/2007).

⁵⁵ Karl Heinrich Ehrenforth eröffnete seine „Einladung zum Diskurs über musikpädagogische Historiographie“ (2004) mit der Feststellung: „Einen ernstzunehmenden Diskurs über historiographische Probleme der Musikpädagogik gibt es (noch) nicht. Weder wird über geschichtswissenschaftliche Grundsatzfragen noch über Methoden, Schwerpunkte und Forschungsstrategien der eigenen Fachgeschichte in angemessener Zuwendung verhandelt.“ (Ehrenforth 2004, S. 125)

Vielfalt dessen, was Menschen fremd erscheint – sei es an einem Menschen, einem ästhetischen Objekt wie Musik oder an kulturellen Verhaltensmustern – das Gefühl von Nähe bzw. Ferne. Statt von zeitlicher und räumlicher Distanz spricht er lieber von vertikaler und horizontaler Ferne.

„Für die Vielfalt dessen, was uns nahe bzw. fern (und damit fremd) anmutet, bieten sich also zwei Kriterien an, die bei der Ordnung der Phänomene behilflich sein können. Es gibt *menschliche* und *kulturelle* Nähe bzw. Ferne, beide können sich in die (zeitliche) Vertikale oder die (räumliche) Horizontale erstrecken.“ (Behne 1993b, S. 8)

Eine offenkundige Diskrepanz zwischen menschlicher Nähe und kultureller Ferne, wie sie beispielsweise auftritt, wenn Eltern oder Lehrer der europäischen Kunstmusiktradition verpflichtet, Kinder oder Schüler dagegen an der angloamerikanischen Musikkultur orientiert sind, nennt er „emotive Dissonanz“ (vgl. a.a.O., S. 9). Angesichts einer solchen emotiven Dissonanz sind laut Behne drei verschiedene Reaktionsformen möglich: erstens die sich entfremdende (d.h. die kulturelle Ferne gibt den Ausschlag), zweitens die tolerante (d.h. die Diskrepanz zwischen menschlicher und kultureller Ebene wird akzeptiert) und drittens die sich öffnende, grundsätzlich veränderungsbereite. Behne fordert speziell von einem Musiklehrer nicht nur kulturelle Toleranz, sondern die dritte Reaktionsform, d.h. die – obgleich utopisch anmutende – Bereitschaft, die fremde musikalische Lebenswelt möglicherweise zu lieben, da dies gleichzeitig auch das Ziel sei, zu dem die Schüler hingeführt werden sollen.

3. Ausgewählte instrumentaldidaktische Standpunkte

Symptomatisch für die verbreitete Unsicherheit in Anbetracht der Fülle und Verschiedenartigkeit verfügbarer historischer Musik ist die ambivalente Position, die Anselm Ernst in *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht*, seinem 1991 erstmals erschienenen, bis heute in seiner Systematik und Differenziertheit unersetzlichen „Klassikers“ der allgemeinen Instrumentaldidaktik, zum Problem der Geschichtlichkeit von Musik einnimmt (s. Ernst 1991).⁵⁶

Der Schüler lerne in einem langwierigen Prozess, die Interpretationsbedürftigkeit eines Notentexts zu erkennen und dessen musikalischen Sinn darzustellen. Voraussetzungen hierfür sind nach Ernst u.a. eine sinnerschließende Werkanalyse und musikhistorisches Wissen (vgl. a.a.O., S. 49). Unter der Überschrift „Musikgeschichte“ äußert sich Ernst zu dem Problem, dass im heutigen Instrumentalunterricht vorrangig Musik vergangener Epochen gelehrt wird:

„Wohl kaum ein Jugendlicher, geschweige denn ein Kind, dürfte sich der Tatsache bewußt sein, daß er sich mit dem Erlernen eines Instruments vorzugsweise der Musik vergangener Epochen zuwendet. Und nur wenige Lehrer legen sich wirklich Rechenschaft darüber ab, daß sie ihre Schüler in der Reproduktion Alter Musik unterweisen und die Vermittlung des speziellen instrumentalen Könnens und musikalischen Wissens an dieser Musik längst vergangener Epochen ausrichten.“ (a.a.O., S. 65)

⁵⁶ Die Aussagen Ernsts stehen im Zusammenhang der drei Lernfelder Interpretation, Werkanalyse und Musikgeschichte im zweiten Kapitel seines Buchs („Lernfelder und Unterrichtsinhalte“).

Ernst fordert eine adäquate Vermittlung der musikalischen Vergangenheit – was genau darunter zu verstehen ist, bleibt in seinen Ausführungen allerdings offen – und bezweifelt gleichzeitig, dass die Musiker, die Alte Musik spielen, zu einer adäquaten Vermittlung auch tatsächlich fähig sind. Wie etwa Altgriechisch oder Latein müsse auch Alte Musik künstlich am Leben erhalten werden; um etwas am Leben zu erhalten, müsse man – so Ernst – ziemlich genau die originalen Lebensbedingungen kennen. Als Kronzeuge führt er Nikolaus Harnoncourt an, der in seinem Buch *Musik als Klangrede* die Überzeugung geäußert habe, dass ohne historisches Wissen unsere historische „Ernte Musik“ nicht adäquat dargestellt werden kann (s. a.a.O., S. 66).

Ernst folgert daraus, dass es Aufgabe des Instrumentalunterrichts sei, den Schülern von Anfang an fundiert musikalische „Fremdsprachen“ (Barock, Klassik) beizubringen; mit der Erarbeitung von historischer Musik müsse auch die Vermittlung historischen Wissens verbunden sein, da das musikalische Tun des Schülers von Wissen begleitet sein soll (s. ebd.). Er nimmt jedoch an, dass „viele Instrumentallehrer weder die Alte Musik noch die Musik der Gegenwart so genau kennen, daß sie sie wirklich adäquat darstellen und lehren können.“ (ebd.) Als Ausweg aus diesem Dilemma schlägt er vor, dass im Instrumentalunterricht nicht Musik der Vergangenheit, sondern Musik der Gegenwart gespielt werden solle, da diese am nächsten liege und für sie „zumindest keine Übersetzungsarbeit“ geleistet werden müsse (s. ebd.).

So begrüßenswert es wäre, wenn im Unterricht mehr zeitgenössische Musikarten behandelt würden – der Vorschlag bleibt fragwürdig: Muss für „Musik der Gegenwart“ tatsächlich keine Übersetzungsarbeit geleistet werden? Am Umgang vieler Menschen mit Neuer Musik (bzw. Kunstmusik der Gegenwart) oder zeitgenössischen Formen des Jazz wird offensichtlich, dass zeitliche (und räumliche) Nähe zu einer Musik nicht unbedingt gleichbedeutend ist mit inhaltlicher Nähe und unmittelbarer Verständlichkeit; entscheidend ist die innere Nähe zu einer Musik, nicht die chronologische. Tatsächlich fühlen sich zahlreiche Lehrende unserer Zeit „historischen“ Musikformen näher als „zeitgenössischen“.

Als Alternative schlägt Ernst vor, dass der Instrumentallehrer selbst kreativ werden soll, indem er (historische) Musikstücke (welche?) für seine Schüler transkribiert, einrichtet oder selbst Musik komponiert (vgl. a.a.O., S. 67). Doch ist die Transkription eines Barockstücks allein schon deswegen adäquat, weil Instrumentallehrer vergangener Jahrhunderte dies praktizierten? Kann ein Instrumentallehrer heutzutage nicht auch „kreativ“ sein, wenn er „Alte Musik“ vermittelt, ohne sie zu transkribieren oder neue Stücke (auf welcher Grundlage?) komponieren zu müssen? Insgesamt drängt sich der Eindruck auf, Ernst bedauere es, dass heutzutage soviel Musik vergangener Epochen gespielt wird – so vergleicht er heutige Musiker mit „Antiquitätensammlern“ und spricht von „Denkmalschutz“ (a.a.O., S. 65). Vermutlich wäre es ihm lieber, wenn der gegenwärtige „pompöse Ahnenkult“ (Karlheinz Stockhausen) mit Kindern und Jugendlichen nicht fortgesetzt würde (a.a.O., S. 66). Die Möglichkeit, im Unterricht „historische“ Musik unterschiedlichster Provenienz und Machart zu thematisieren, ohne die entsprechenden Komponisten blind zu verherrlichen und ohne vor dem enor-

men Wissensanspruch von vornherein zu kapitulieren, wird von ihm nicht explizit ins Auge gefasst; sein Lösungsweg erscheint in sich widersprüchlich und bleibt unbefriedigend.

Auch in einer anderen allgemeinen Didaktik des Instrumentalunterrichts, dem Buch *Üben ist doof. Gedanken und Anregungen für den Instrumentalunterricht* von Peter Schwarzenbach und Brigitte Bryner-Kronjäger (1980/1997), wird das Problem, das die Geschichtlichkeit von Musik für Lehrende und Lernende darstellt, weder umfassend erfasst noch eingehend analysiert. Lediglich einige Aspekte werden an verschiedenen Stellen des Buchs – u. a. im Zusammenhang mit den Themen Stoffauswahl, Medien im Unterricht, Musikgeschichte im Unterricht, Repertoirestücke⁵⁷ und Interpretation – kurz angesprochen bzw. umschrieben. Um ein „Werkverständnis“ und eine adäquate Wiedergabe des Notentextes zu erreichen, wird beispielsweise der Rat gegeben, das geistige und epochale Umfeld eines Werks in die Arbeit miteinzubeziehen (vgl. Schwarzenbach/Bryner-Kronjäger 1997, S. 108-109).

Ein deutlich schärferes Problembewusstsein artikuliert sich in einigen instrumentaldidaktischen Veröffentlichungen zu den Bereichen musikalische Darstellung bzw. Interpretation, etwa in der von Jürgen Uhde und Renate Wieland verfassten umfassenden Theorie des Instrumentalspiels (Uhde/Wieland 1988 und Wieland/Uhde 2002). Der erste Teil, das Buch *Denken und Spielen*, basiert auf den zwischenzeitlich veröffentlichten Fragmenten einer *Theorie der musikalischen Reproduktion* Theodor W. Adornos (Adorno 2001) und stellt eine philosophisch orientierte Theorie der Interpretation bzw. musikalischen Darstellung dar, die von den objektiven Forderungen des Werks ausgeht (Uhde/Wieland 1988).⁵⁸

Nach Uhde und Wieland ist die Wahrheit der Werke „nicht verstehbar ohne die Frage nach ihrem Verhältnis zur Geschichte.“ (a.a.O., S. 44)

„Alle Reflexionen Adornos über die Historizität des ästhetisch Wahren laufen zusammen in der Idee der Aktualisierung der Werke. Sie besagt, daß eine Interpretation nur vermöge des ‚Instinktes für die Jahreszahl‘, versenkt in den Mittelpunkt ihres eigenen Jetzt, ihres epochalen, gesellschaftlichen und individuellen Augenblicks, kommunizieren kann mit dem Vergangenen.“ (a.a.O., S. 64)

Das Vergangene lebe allein im Jetzt des Interpreten. „In der Musik, der authentischen Zeitkunst, ist gerade die Zeitdimension gleichsam leer gelassen und in diesen Hohlraum schlägt die Geschichte herein und verändert das musikalische Jetzt.“ (ebd.) Der historische Standort konstituiert überhaupt erst die Musik, denn „in den innersten Zellen der Musik, die frei sind von Intention, wohnt die Geschichte. Ein Thema dechiffrieren heißt nichts anderes, als in ihm die allein möglichen Gesten wiedererkennen, und die Möglichkeit der Gesten selber ist historisch determiniert.“ (ebd.) Welche Zusammenhänge jeweils in einem Notentext sichtbar werden, hänge ab vom geschichtlichen Augenblick. „Lebendig sind die Werke durch ihre Nichtidentität in der Identität.“ (a.a.O., S. 66) Uhde und

⁵⁷ Eine Sammlung einstudierter Stücke mit breiter Stilstreuung, die jederzeit abgerufen und unter allen Bedingungen gesamtheitlich interpretiert werden kann (s. Schwarzenbach/Bryner-Kronjäger 1980/1997, S. 92/93).

⁵⁸ Uhde und Wieland beziehen sich in ihren Ausführungen auf europäisch-abendländische Kunstmusik, vor allem auf Werke des 18. bis 20. Jahrhunderts (mit einem Schwerpunkt auf Beethoven und Werken des 19. Jahrhunderts).

Wieland entlarven sowohl die historistischen, restaurativen als auch die modernistischen Theorien und ihre Praxis als ahistorisch, da sie Zeitpunkte aus dem geschichtlichen Prozess isolieren und ihn damit stillstellen.

„Beide kranken daran, daß sie die dialektische Einheit von Identität und Nichtidentität [...] nicht zu erfassen vermögen. [...] Jede Punktualisierung der Zeit verzerrt die Einsicht in das Einst wie in das Jetzt. Modernismus und Historismus sind die Pole verfehlter Darstellung.“ (a.a.O., S. 67.)⁵⁹

Wie ist eine stilgetreue Aufführung möglich? Generell müsse eine musikalische Interpretation immer die Widersprüche zwischen stilistischen Konventionen und individuellem Ausdruck, zwischen objektiven und subjektiven Kräften, herausarbeiten.

„Wahres Stilgefühl ist zuletzt der Sinn für die besondere Balance objektiver und subjektiver Kräfte in einer Musik, und sie ist nur in der Versenkung ins einzelne Werk zu erfahren. [...] Selbstverständlich setzt solche Erkenntnis von Stil als dem Wesen eines Werkes stilistische Erfahrungen auf allen Ebenen voraus: von den Normen einer Epoche, einer Region, von der Gattung, von der Handschrift des Komponisten, von den verschiedenen Phasen seines Schaffens.“ (a.a.O., S. 84)

Während frühere Zeiten, bis tief ins 19. Jahrhundert hinein, ein weitgehend unproblematisches, naives Verhältnis zur Tradition hatten – die Kunst war fest eingebettet in den Funktionszusammenhang der Gesellschaft –, sei für die heutige Zeit die Entfremdung von der Tradition, d.h. der Verlust verbindlicher Normen, charakteristisch (vgl. a.a.O., S. 84/85). Der Interpret stehe allein vor den Werken. Jede aktuelle Interpretation müsse „die Kluft, die die Moderne von der Tradition trennt, überhaupt erst ermessen, bevor ihr die Vermittlung aktuell werden kann“ (a.a.O., S. 85). „Nicht vertrauliches sich Einfühlen fordert der historische Augenblick, sondern Distanz, Preisgabe des ‚affirmativen Wesens der Tradition‘“ (a.a.O., S. 87). Produktiv werden könne die historisch bedingte Entfremdung der Werke durch das Prinzip der Verfremdung. Ein Werk verfremdend zu interpretieren, heiße in Anlehnung an Adorno jedoch mehr, als gewisse Inhalte des eigenen Zeitgeistes analogisierend in den Werken der Vergangenheit wiederzuerkennen und zu übertreiben (s. a.a.O., S. 89). Interpretation als Verfremdung bedeute, ein Werk distanziert, als Fremdes, wahrzunehmen. Vom Interpretieren gefordert werde eine „positivistische Genauigkeit des Lesens“, die die Einzelheiten eines Werks und ihre Beziehungen zum Ganzen kritisch erfasst (s. a.a.O., S. 92/93). Adorno hege die Hoffnung, dass zuletzt das kritisch distanzierte Bewusstsein mit dem naiven Bewusstsein zusammengehe und es gelinge, den unnennbaren Gehalt oder Ausdruck bzw. das eigentlich Ästhetische eines Werks (das erst heute ins Blickfeld gerät), d.h. den augenblicklichen, immer neu zu aktualisierenden und immer sich verändernden Ausdruck des Gestaltzusammenhanges, intuitiv zu erfassen (s. a.a.O., S. 93). Da durch die Moderne (Adorno meint die Musik der 2. Wiener Schule) auch neue Strukturen in der älteren Musik sichtbar geworden seien bzw. sich traditionelle Musik retrospektiv verändere,

⁵⁹ Mit Historismus ist hier ein oberflächlicher, missverstandener Historismus gemeint, der historisch überlieferte Vorschriften starr und einseitig der heutigen Situation überstülpt, mit dem Ziel, ein Werk (oder die Absicht des Komponisten oder die originale Aufführungspraxis) wiederherzustellen, so wie es einmal, am Ort und in der Zeit der Entstehung, in idealer Weise erschienen ist – so wie es Adorno als charakteristisch für die historische Aufführungspraxis betrachtet.

müsse sich eine aktuelle Interpretation traditioneller Musik am fortgeschrittenen kompositionstechnischen Bewusstsein orientieren (s. a.a.O., S. 94ff.).

Ergänzend zu *Denken und Spielen*, wo die Ansprüche der Werke – und damit die Geschichtlichkeit von Musik im engen, eingeschränkten Sinn – explizit Thema sind, wenden sich Wieland und Uhde auf der Suche nach einer eigenständigen Erfahrung von Musik im zweiten Teil ihrer Theorie, dem Buch *Forschendes Üben. Wege instrumentalen Lernens*, dem Interpretieren und dem Körper als Instrument der Musik zu (Wieland/Uhde 2002). Nach Wieland und Uhde muss der Interpret versuchen, Antworten auf die Rätsel, in denen das Werk spricht, zu finden. Dabei habe er eine doppelte Aufgabe zu bewältigen: „Einerseits muss er den Sinnzusammenhang des Werkes, das er spielt, rational erkunden, analytisch, distanziert beobachtend, und auf der anderen Seite den Prozess der Gestalten empathisch erfahren, sich versenkend in ihre Bewegung, mit ihr eins werdend.“ (a.a.O., S. 14/15) Es gehe immer um beides: um ein Erforschen des Werks und der Körperintelligenz.

Im Mittelpunkt der Überlegungen steht der Begriff „Mimesis“, der nicht nur ein äußeres Nachmachen, sondern auch ein inneres Sich-ähnlich-Machen bezeichnet (s. a.a.O., S. 15). Uhde und Wieland beschreiben als Basis allen Spiels die Mimesis an den eigenen Körper, die ergänzt wird durch die Mimesis an das jeweilige Musikinstrument und schließlich zur Mimesis an die Musik führt. Dabei sei das Ziel nicht ein rational dominiertes äußerliches Nachahmen von etwas fertig Vorgegebenem, sondern eine im Zusammenspiel von Intuition und Ratio durch gewaltfreies, dialogisches Üben gewonnene innere, sich stets verändernde Mimesis an Musik (s. a.a.O., S. 214-217). Wichtigstes Ziel des Buches ist es herauszufinden, wie der Körper zum Instrument einer reflektierten, werkanalytisch gestützten Interpretation werden kann, d.h. wie das Subjekt zu seinem Objekt kommen, sich ihm „mimetisch“ immer ähnlicher (aber nicht identisch) machen kann, bis hin zur Mimesis an den intentionslosen Ausdruck. Zu einer mimetischen Interpretation gelangt der Interpret nach Wieland und Uhde über ein „forschendes Üben“, worunter sie ein mündiges, forschendes, gewaltfreies, nachdenkliches und doch sinnliches Üben verstehen. Aufgabe der Instrumentalpädagogik sei es, den Schülerinnen und Schülern zu helfen, das mimetische Vermögen zu entdecken und weiterzuentwickeln (s. a.a.O., S. 224ff.). Es gehe darum wahrzunehmen, welche Energien, Gefühle und Assoziationen eine Musik in einem freisetzt, aber auch, sich bewusst zu machen, wo nichts in einem antwortet:

„Was höre ich nicht, wo antwortet nichts in mir? Was ist fremd, gleichgültig, neutral? Was geht gegen den Strich, lässt sich mit meinem organischen Rhythmus, meinem historischen Augenblick nicht verbinden, was steht zu fern, zu hoch, weist ab?“ (a.a.O., S. 224)

Ein anderer Instrumentalpädagoge, der sich seit vielen Jahren mit Fragestellungen beschäftigt, die mit der Geschichtlichkeit von Musik und ihrer Bedeutung für heutige Lehrende und Lernende zusammenhängen, ist Peter Röbbke. In *Der Instrumentalschüler als Interpret* (Röbbke 1990) legt er anhand zahlreicher Beispiele dar, wie das Interpretieren, aufgefasst als schöpferischer Umgang mit den

Deutungs- und Darstellungsmöglichkeiten von Notentexten, im Instrumentalunterricht gelehrt und gelernt werden kann.

Musikalische Werke versteht Röbbke in Anlehnung an zentrale Kategorien aus dem Prager Strukturalismus als offene, dynamische und energiegeladene Strukturen bzw. als ästhetische Zeichenkomplexe oder „Knoten in einem Netz von bedeutungsgebenden Relationen“ (s. a.a.O., S. 84). Interpretation heißt für ihn das Ausschöpfen von Bedeutungsmöglichkeiten und Aktualisieren des Bedeutungspotentials eines Werks. Eine Interpretation hält er dann für adäquat, wenn „der Notentext Ausgangs- und Bezugspunkt des Verstehens ist, die Anstrengung des Interpretieren in erster Linie auf das Bedeutungspotential des Werks gerichtet ist, bei Abweichungen vom Text oder von Konventionen der Interpret seine Prämissen offenlegt und seinen Verstehensvorgang transparent macht, es gelungen ist, ein in sich schlüssiges und stimmiges Ganzes zu schaffen.“ (a.a.O., S. 67) Als methodische und didaktische Prinzipien für den Umgang mit notierter Musik führt er an, dass der Interpret nicht nur Spielräume im Werk, sondern das Werk selbst als Spielraum entdecken und nutzen soll (s. a.a.O., S. 51 und S. 70); dass er „musikalische Sachverhalte begreifen und erfassen (gegenständliches Handeln und Denken sind aufeinander angewiesen), die Werke als (musik)historische Brennspeigel sehen und sie im Interpretationsprozeß wachsen lassen“ soll (a.a.O., S. 70).

Anhand des ersten Satzes der Sonatine in D-Dur für Klavier und Violine (D 384) von Franz Schubert erörtert Röbbke in einer Art „exemplarischen Tiefbohrung“ zahlreiche interpretationsorientierte Handlungsweisen (s. a.a.O., S. 89-118). Als eine Handlungsmöglichkeit erörtert er das Einfließenlassen historischer und biografischer Informationen während des Übeprozesses im Instrumentalunterricht (s. a.a.O., S. 113). Durch historisches Wissen sollen nicht nur die Konturen des Werks schärfer werden, das Werk „wird außerdem zum Dokument einer Epoche, zum komplexen Zeichen für eine ferne historische oder soziale Wirklichkeit, mit der auseinanderzusetzen sich lohnen könnte.“ (a.a.O., S. 114) Röbbke plädiert grundsätzlich dafür, auch in der ersten Begegnung zwischen Musik und Schüler den historischen Kontext anzudeuten, wendet sich aber dagegen, ein kurzes Stück wie die Schubert-Sonatine mit zu vielen historischen und biographischen Informationen zu überfrachten (s. a.a.O., S. 116/117).

Im Kontext von Überlegungen zur Bach-Interpretation schlägt Röbbke für die „Bourrée I“ aus der *Suite III C-Dur* für Violoncello solo von Johann Sebastian Bach sieben verschiedene Interpretationsfassungen vor: je eine klassische, barocke, swingende, strukturelle, romantisierende, virtuose und eine akkordische Fassung. Jede Fassung bezieht sich auf den Text Bachs, akzentuiert aber bewusst einseitig nur eine Komponente der musikalischen Struktur; die Grenzen zur Bearbeitung sind durchlässig. Im Instrumentalunterricht sollen mehrere dieser Möglichkeiten erprobt werden, bevor der Schüler zu einer eigenen Interpretationsentscheidung kommt (s. a.a.O., S. 161-170).

Röbbkes zweites Buch, *Vom Handwerk zur Kunst. Didaktische Grundlagen des Instrumentalunterrichts* (Röbbke 2000), stellt den Versuch einer allgemeinen didaktischen Grundlegung des Instrumentalunterrichts aus bildungstheoretischer Sicht dar. Die eigentliche Aufgabe des Instrumentalunter-

richts sieht Röbbke darin, einen Beitrag zur ästhetischen und musikalischen Bildung zu leisten. Angeregt durch Hartmut von Hentigs Überlegungen zu Bildung allgemein und insbesondere durch seine Formulierung von Bildung als „Klärung der Sachen“ und „Stärkung des Menschen“ bestimmt Röbbke als grundlegende Ziele des Instrumentalunterrichts zum einen die nachhaltige Begegnung mit Kunst (die „Klärung der musikalischen Sachen“) und zum anderen die Befähigung zu einem lebendigen, persönlichen oder auch „authentischen“ Musizieren (die „Stärkung des Menschen“) (s. a.a.O., S. 13ff.). Im Verlauf der Überlegungen Röbbkes wird jedoch deutlich, dass „authentisches Musizieren“, verstanden als allgemeine Leitvorstellung der Instrumentalpädagogik, nicht nur eine Stärkung des Menschen, sondern auch die Klärung der Sachen beinhaltet. Authentisches und lebendiges Musizieren heißt nach Röbbke ein „Musizieren, das von inneren Quellen gespeist wird, das sich – im Falle der notierten Musik – auf die wirkliche Lektüre von Texten stützt, das über plastische Klang- und Bewegungsvorstellungen zu natürlichen und genußvollen Spielbewegungen führt und letztlich eine umfassende Verkörperung von Musik bedeutet, ein solches Musizieren, bei dem man sich zugleich dem Spiel hingibt [...]. Seine Authentizität gewinnt es sowohl durch entsprechendes Handeln des Subjekts als auch durch die Angemessenheit gegenüber den künstlerischen Gegenständen (bzw. dem Stil oder Genre).“ (a. a. O., S. 164)

Ausgangspunkt und Ziel der „didaktischen Analyse“, die „die Sachen klären“ soll, ist für Röbbke das konkrete Musikstück, das im Unterricht hinsichtlich der in ihm enthaltenen spezifischen Erfahrungsmöglichkeiten möglichst umfassend entfaltet werden soll. Dabei ist die didaktische Analyse in Röbbkes Verständnis weniger eine wissenschaftliche Analyse der Sache als vielmehr eine Analyse der Beziehungen zwischen einem Menschen und einem Musikstück. In Anlehnung an Richters Ansatz der Didaktischen Interpretation schlägt Röbbke eine Folge von sechs Fragen vor, die ich hier in leicht verkürzter Form wiedergebe: 1. Was erfahre ich beim Lesen, Spielen, Hören, Dirigieren usw. über die (musikalische) Individualität, Schönheit und Besonderheit des Stücks? 2. Was erfahre ich über den musiksprachlichen Hintergrund des einzelnen Musikstücks sowie über Musik überhaupt? Was erfahre ich über das Werk des Komponisten und seine kompositorische Vorgehensweise? 3. Was erfahre ich über die Zeit, in der es entstanden ist? Gibt es verwandte Widerspiegelungen in anderen Künsten? 4. Was erfahre ich über mich? Was fordert das Stück von mir, was macht es mit mir? 5. Werden spieltechnische Besonderheiten und Probleme meines Instruments in besonderer Weise deutlich? (vgl. a. a. O., S. 89/90).

Um dem Ziel „die Menschen stärken“ näherzukommen, greift Röbbke aus der Didaktik des schulischen Musikunterrichts den Topos des „Treffpunkts“ auf und bemüht sich anhand eines Satzes aus einer Telemann-Sonate, Treffpunkte zwischen Werken des Barock und der Lebenswelt heutiger Schüler auszumachen (s. a. a. O., S. 129ff.). Als „Treffpunkt Geschichte“ wählt Röbbke die Andersartigkeit des Emotionalen, die Fremdheit der kompositorischen und interpretatorischen Konzeption. Fremd sei für heutige Menschen der barocke Rationalismus, konkret das rational Geplante der Figuren- und Affektkomposition, wobei Affekte als „angeheftete“ äußere Einwirkung und Abweichungen

vom idealen Gemütszustand weit vom neuzeitlichen Begriff des Gefühls entfernt seien. Die historische Distanz spürbar zu machen heiße „mehr, als auf die übliche Weise nur Bilder von barocker Kleidung oder barocken Festen zu zeigen oder allenfalls skurrile Einzelheiten anzuführen“ (a.a.O., S. 136). In der Absicht, historische Neugier zu wecken und die historische Entfernung am eigenen Leibe zu erfahren, empfiehlt Rbke, mit Schülern nicht nur rhetorische Figuren im Notentext zu identifizieren und zu übersetzen, sondern den Figuren körperlich experimentierend eigene Gesten und Körperhaltungen bzw. „Leibes-Stellungen“ (Mattheson) zuzuordnen.

Zum Problemfall der „Musik des 20. Jahrhunderts im Instrumentalunterricht“ lautet Rbkes zentrale didaktische Frage: „Welche Ausdrucksbereiche eröffnen mir Werke des 20. Jahrhunderts?“ (s. a.a.O., S. 144) Dabei gehe die Klärung der Sachen, das Erkunden des Ausdruckspotentials der Werke, einher mit der Erweiterung der eigenen Ausdrucksmöglichkeiten (Stärkung des Menschen). Einen Weg durch die Musik des 20. Jahrhunderts bahnt er sich mithilfe eines Ausdrucks-Modells, in dem Grunderfahrungen mit der Musik des 20. Jahrhunderts (und Grunderfahrungen mit der Persönlichkeit des Musizierenden) zusammengefasst sind.

Doch intensiver Ausdruck ist nicht alles. Im Kapitel „Intelligente musikalische Interpretation“ wird erörtert, inwiefern die Interpretation von Musik über expressive Anverwandlung und mimetische Nachahmung hinausgeht (vgl. a.a.O., S. 197-215). Er lädt ein, Abstände zu bedenken, z.B. die Distanz zwischen dem aktuellen musikkulturellen Umfeld und dem Entstehungszeitpunkt des Werks, und unterscheidet grundsätzlich vier Interpretationsweisen: neben der unmittelbaren Darstellung die historisierende, die aktualisierende und die verfremdende. An einer Bach-Invention erluert er, wie durch eine bewusste, intelligente Interpretation ein sehr viel größerer Teil des Bedeutungspotentials eines Werks erschlossen werden kann als durch reine Einfühlung. Die Analyse der Bezugssysteme im Stück selbst und die Mobilisierung von Hintergrundwissen (musiksprachliche Normen zur Zeit des Komponisten, Kontexte der Rezeption des Stücks) seien unabdingbare Voraussetzungen dafür, dass eine Interpretation die Bedeutungsspielrume des Werks wirklich ausmisst. Im Vergleich zur didaktischen Analyse (vgl. a.a.O., S. 86) habe sich allerdings die Perspektive verschoben: Es gehe nicht mehr um das Werk als festen Ausgangspunkt und greifbare Gestalt; erst durch die Bezüge zu anderen Welten und Kontexten nehme das Werk Gestalt an (s. a.a.O., S. 212/213).

Schließlich möchte ich auf zwei weitere instrumentalpädagogische Veröffentlichungen zu sprechen kommen, in denen die Geschichtlichkeit von Musik eine Rolle spielt.

Unter der Überschrift „Historische Aufführungspraxis im Instrumental- und Vokalunterricht“ plädiert Ulrich Mahlert für eine Einbeziehung von Elementen historischer Aufführungspraxis in den Unterricht mit dem Ziel, musikalische Werke im Sinne ihrer „authentischen“ Intentionen zum Sprechen zu bringen (Mahlert 1993b). Historische Aufführungspraxis bedeute nicht eine „historistische“ Fetischisierung *der* Idealauffhrung, sondern beinhalte die Bemühung um eine historische Praxis, die vielfältig und flexibel war (s. a.a.O., S. 235). Das Hauptproblem historischer Aufführungspraxis resultiert laut Mahlert aus der parallelen Ausrichtung auf das authentische Klangbild und auf die au-

thentische Kunstbotschaft, die für den heutigen Hörer nicht notwendigerweise zusammenfallen (s. ebd.). Übergeordnetes Ziel müsse die Vermittlung des authentischen Werkgehalts und nicht die einseitige Bemühung um die klangliche Außenseite eines Werks sein. Mahler vergleicht die musikalische Darstellung generell mit einer Inszenierung: „immer beinhaltet der Akt der musikalischen Werkdarstellung eine ‚Inszenierung‘: ein in Proben ‚erspieltes‘ flexibles Konzept, das darauf angelegt ist, die Botschaft des Werks an das jeweilige Publikum zu vermitteln.“ (a.a.O., S. 236) Auch als Inszenierungsmittel eingesetzte Klangmöglichkeiten jenseits des Entstehungszeitraums der Musik können ihre Berechtigung haben. Historische Aufführungspraxis kann und sollte deswegen auch in den traditionellen Unterricht auf modernen Instrumenten einbezogen werden (s. ebd.). Eine wesentliche Aufgabe historischer Aufführungspraxis im Instrumentalunterricht sei es, die Zeichen der Notenschrift in ihrer historisch geprägten Bedeutung lesen, verstehen und klanglich realisieren zu lernen. Anhand der Hilflosigkeit vieler gestandener Musiker vor Partituren Neuer Musik führt Mahler aus, dass grundsätzlich historische Aufführungspraxis nicht nur für die Alte Musik relevant ist, sondern für die Musik aller Epochen.

Mahler erläutert, wie historische Aufführungspraxis im Unterricht gelehrt und praktiziert werden kann: Indem nicht nur unmittelbar sachbezogene Quellen einbezogen werden (Instrumentalschulen, Traktate, Aufsätze, Vorworte zu Kompositionen), sondern auch mittelbare, indirekte Quellen wie historische Werkrezensionen, Aufführungsbesprechungen, Schriften zur Ästhetik usw. und schließlich historische Schallaufnahmen (s. a.a.O., S. 238-239). Immer sollte die Arbeit mit den Quellen verknüpft werden mit Werkanalyse und -reflexion. Die Verwendung von Darstellungsmitteln historischer Aufführungspraxis sollte eine bewusste, durch analytische Einsichten fundierte Entscheidung sein und über das Imitieren eines gerade modischen „Sounds“ hinausgehen (s. a.a.O., S. 239). Perspektivisch wünscht Mahler sich für den Instrumentalunterricht die Entwicklung einer „handlungsorientierten“ historischen Aufführungspraxis, die auch historische Übeweisen mit einbezieht (vgl. a.a.O., S. 239/240). Um das Stilbewusstsein zu schärfen und zu einem tieferen Verständnis eines bestimmten Werks zu gelangen, regt er zudem an, das aus dem Tonsatzunterricht bekannte Prinzip der Stilkopie auch im Instrumentalunterricht zu praktizieren, d.h. ein Werk Bachs soll etwa in der Auffassung der Romantik oder in verschiedenen Richtungen der Musik des 20. Jahrhunderts „inszeniert“ werden (s. a.a.O., S. 240).

Um zu erläutern, wie stark das Musizieren auf das Ins-Spiel-Bringen, die Entfaltung und gegenseitige Durchdringung aller menschlichen Verhaltenskräfte bzw. -möglichkeiten angewiesen ist, nähert sich Christoph Richter dem Vorgang des Musizierens in drei Kreisen (s. Richter 1997a, S. 17). Der erste Kreis beschreibt die Stellung der Musik im Leben (in der historischen Situation seiner Entstehung, in der Wirkungs- und Rezeptionsgeschichte und im Leben des Spielers oder Hörers). Der zweite (mittlere) Kreis beschreibt die Struktur und Gestaltung des Musikstücks (was es „sagt“ und wie es „spricht“). Der dritte (innere) Kreis beschreibt die klanglich-geistige Darstellung der Musik (mit instrumentalen, körperlichen, intellektuellen, emotionalen u.a. Mitteln) und die Voraussetzungen sol-

cher Darstellung (s. a.a.O., S. 17ff.). Auskünfte zum ersten Kreis – etwa zum Anlass der Entstehung, zum Wandel von Aufführungsart und Wertschätzung oder zur Stellung im Leben des Komponisten – sind laut Richter nicht nur im Sinne einer allgemeinen Bildung interessant; sie beeinflussen und bestimmen auch das Musizieren und sind Voraussetzung für eine sinnstiftende, lebendige klangliche Darstellung. „Ohne das Wissen und Verstehen aus diesem ersten (äußeren) Kreis des Musizierens ist eine sinnstiftende klangliche und ‚sprechend‘ deutliche Darstellung kaum möglich.“ (a.a.O., S. 18) Richter plädiert dafür, Auskünfte dieses Kreises direkt in die praktische Arbeit am Instrument zu integrieren. Obwohl die Informationen zu einem großen Teil rational aufzunehmen seien, sollen im Unterricht alle drei Verhaltenskräfte (die rationalen, emotionalen und senso-motorischen) eingesetzt werden. Denn „sobald es darum geht, den Charakter einer Musik, ihre Stimmung und Haltung zu verstehen, ist dies kaum ohne Nachempfinden, Nachfühlen, Sich-Hineinversetzen möglich.“ (ebd.) Aus dem zweiten Kreis des Musizierens leitet Richter für den Instrumentalunterricht die Aufgabe ab, nicht nur analytische Einsichten zu vermitteln, sondern – unter Berücksichtigung von rationalen, emotionalen und körperlichen Zugangsweisen – vor allem „die gegenseitige Abhängigkeit von Gestalt, Struktur, vom Umfeld der Musik und ihrer klanglich-technisch-künstlerischen Darstellung aufzuzeigen und zu üben“ (a.a.O., S. 19). Im innersten Kreis des Musizierens, dem technischen, körperlichen und künstlerisch darstellenden Instrumentalspiel kommen diese drei Kräfte „nebeneinander, abwechselnd, sich gegenseitig kontrollierend und gleichzeitig zum Einsatz“; hierdurch entsteht überhaupt erst Instrumentalspiel (a.a.O., S. 19/20). Für den Unterricht fordert Richter, die verschiedene Beteiligung der Verhaltenskräfte bewusst zu machen und zu üben mit dem Ziel, das Spiel der Verhaltenskräfte und das Spiel des Musizierens besser und sicherer zu machen; vor allem gehe es aber auch darum, dass der einzelne Schüler lernt, die für ihn in einer bestimmten Situation adäquate Spannung zwischen den Kräften auszuwählen und selbstständig einzusetzen (s. a.a.O., S. 20).

Im Rückgriff auf bereits früher veröffentlichte Überlegungen zum Begriff der Erfahrung beschreibt Richter vier Erfahrungsdimensionen, die Musik dem Menschen anbietet: 1. Erfahrungen von Material und Machart der Musik im konkreten einmaligen Fall; 2. Einsichten in das allgemeine Wesen von Musik (u.a. in Wirkungen, Funktionen, Gründe für Entstehung und Verwendung von Musik); 3. Erfahrungen mit Musik als Möglichkeit der Selbsterfahrung, des Selbstaudrucks und der Selbstgestaltung und 4. Erfahrung mit Musik als Möglichkeit der Welterfahrung (s. a.a.O., S. 25/26). Alle vier Erfahrungsdimensionen sollten „stets in jenem Spiel aktiviert werden, welches zwischen dem Menschen und der Musik in Gang gesetzt wird.“ (a.a.O., S. 26).

Zur Dimension der Welt-Erfahrung führt Richter aus: Musik teilt dem Menschen etwas von der „Welt“ mit: von unserer Welt wie von anderen und früheren Welten; Musik kann so etwas wie ein „Fenster zur Welt“ sein.

„Musik kann als Beispiel, Dokument und Zeugnis für das Fühlen und Denken, für das Hoffen oder für die Verzweiflung und für andere Regungen oder Anlässe in bestimmten Situationen, in verschiedenen Epochen, geistigen Bewegungen oder für bestimmte Denk- und Verhaltensweisen verstanden und erlebt werden, als historisches, gesellschaftliches, biographisches Zeugnis; als

Zeugnis allgemeinmenschlicher Haltungen, elementarer Einsichten oder Vorstellungen (ethischer, religiöser, politischer etc. Art)“ (ebd.)

4. Fazit

Der Begriff „Geschichtlichkeit von Musik“ ist trotz seiner Verwendung im Kontext der Didaktischen Interpretation von Musik (s. erster Teil, III. 2, S. 45ff.) in aktuellen instrumentaldidaktischen Veröffentlichungen bisher kaum verbreitet.⁶⁰ Zwar wird die Herausforderung, die die Geschichtlichkeit von Musik für den Musik- und Instrumentalunterricht darstellt, von verschiedenen Autoren erkannt und beschrieben; auch das Verhältnis der musikalischen Darstellung zur Geschichte wird in einigen der untersuchten Veröffentlichungen behandelt; ein differenziertes didaktisches Problembewusstsein kann jedoch nicht allgemein vorausgesetzt werden. Insbesondere existiert bis heute keine umfassende Theorie und Didaktik eines Bewusstseins der Geschichtlichkeit von Musik speziell für die Bereiche des Musizierens und Unterrichtens.

Interessanterweise sind sich diejenigen Musik- und Instrumentalpädagogen, die sich in jüngerer Zeit eingehender mit der Problemstellung beschäftigt haben (u.a. Uhde & Wieland, Rübke, Richter, Mahler), bei unterschiedlicher Herangehensweise in einem zentralen Punkt einig: Im Umgang mit historischer Musik reiche unmittelbare Einfühlung nicht aus; Reflexion, Wissen und ein Bewusstsein der geschichtlichen Distanz des musikalischen Werks zum Heute, d.h. ein Bewusstsein der eigenen Geschichtlichkeit und der Geschichtlichkeit der Musik, die interpretiert werden soll, seien für jede musikalische Darstellung unabdingbar. Peter Rübke z.B. plädiert für eine bewusste, intelligente Interpretation, die auch Hintergrundwissen mobilisiert und die geschichtlichen Abstände bedenkt, da nur so die Bedeutungsspielräume eines Werks wirklich ausgemessen werden können. Dazu gehört auch, Lernmöglichkeiten mit verschiedenen geschichtlichen Normen zu verschaffen – den stilistischen Normen einer Zeit, einer Gattung, eines Komponisten –, damit die Lernenden in der intensiven Beschäftigung mit einem bestimmten Musikstück die Dialektik von objektiven stilistischen Normen und subjektivem Ausdruck erfahren können.

Dass in verschiedenen aktuellen Veröffentlichungen nahezu einhellig dafür plädiert wird, beim Interpretieren-Lernen die Distanz zwischen heute und einst bewusst zu machen, ist bemerkenswert. Schließlich ist in der Praxis des Instrumentalunterrichts bis heute vielfach ein eher distanzloser, wenig geschichtsbewusster Umgang mit historischer Musik anzutreffen. Auch der Musikwissenschaftler Friedrich Blume zeigte sich noch vor circa dreißig Jahren überzeugt davon, dass es richtig sei, im Umgang mit Alter Musik das Gefühl des Abstandes möglichst gering zu halten, indem das Fremde gemildert und die Musik an die heutige Klang- und Musikvorstellung angepasst wird.

„Der Gebrauch alter Instrumente, Stimmungen, Vortragsmanieren usw. erschwert einerseits die Begegnung, indem er das Gefühl des Abstandes vergrößert, andererseits strahlt er die gefährliche Faszination der fremdartigen Klangeindrücke aus. [...] alte Musik wird uns am leichtesten zu-

⁶⁰ Allerdings verwenden Uhde & Wieland die Begriffe „ästhetische Historizität“ bzw. „Historizität der ästhetischen Wahrheit“ (Uhde/Wieland 1988, S. 44ff.).

gänglich, wenn wir ihre klangliche Erscheinung unserer eigenen Klangwelt angleichen.“ (Friedrich Blume, „Alte Musik in unserer Zeit“, in: *Syntagma musicologicum II*, hg. von A. A. Abert und M. Ruhnke, BVK 1973, 68, S. 77, zit. nach Reidemeister 1988, S. 14)

Im Sinne der oben angeführten Pädagogen bleibt jedoch festzuhalten, dass der Umgang mit historischer Musik im Instrumentalunterricht keine ausschließlich rationale Angelegenheit sein darf. Jede Musik ist nicht nur eine intellektuelle, sondern vielmehr auch eine sinnliche und emotionale Herausforderung (musikalische Interpretation als „Verkörperung“ von Musik). Die Aufgabe der musikalischen Darstellung besteht darin, Musik gleichzeitig objektiv-distanziert (Erforschen der Musik) und subjektiv-mimetisch (Erforschen der Körperintelligenz) wahrzunehmen (s. Uhde/Wieland 1988 und Wieland/Uhde 2002). Auch Christoph Richter hat herausgearbeitet, wie stark die musikalische Interpretation prinzipiell auf die Entfaltung und gegenseitige Durchdringung aller – der rationalen wie der emotionalen und senso-motorischen – Verhaltenskräfte des Menschen angewiesen ist; er fordert für den Unterricht, die unterschiedliche Beteiligung der verschiedenen Verhaltenskräfte beim Musizieren bewusst zu machen, und zu üben, in der jeweiligen Situation die angemessene Spannung zwischen den Kräften bewusst auswählen und selbstständig einsetzen zu können (s. Richter 1997a). Letztlich geht es bei jeder Interpretation historischer Musik um ein Zusammenspiel von Intuition und Ratio, von Emotionen, körperlich-sinnlichen Wahrnehmungen und Reflexionen.

Zahlreiche praktische Anregungen, die eine gute Ausgangsbasis für weitere methodisch-didaktische Überlegungen und praktische Versuche bilden, bieten die Veröffentlichungen Peter Röbbkes. Stichpunktartig greife ich einige seiner Vorschläge auf, die einen Weg weg von der einen „richtigen“ Interpretation hin zur Akzeptanz verschiedener Perspektiven auf ein Musikstück weisen: die Erprobung unterschiedlicher interpretationsorientierter Handlungsweisen mit einem Musikstück (s. Röbbke 1990, S. 89ff.); die exemplarische Darstellung verschiedener Interpretationsfassungen eines Stückes (s. a.a.O., S. 161ff.); der Versuch, Treffpunkte (bzw. Differenzen) zu finden zwischen einem Satz einer Sonate von Telemann und der Welt heutiger Schüler (s. Röbbke 2000, S. 129ff.); Beispiele von Interpretationen „aus der Distanz“ (vgl. a.a.O., S. 197-211). Lohnend weiterzuverfolgen erscheint mir weiterhin, ob und inwiefern die – von Ulrich Mahler eingebraute – Sichtweise der musikalischen Darstellung als „Inszenierung“ beim Lehren und Lernen des Interpretierens (bzw. beim Umgang mit der Geschichtlichkeit von Musik) hilfreich sein kann, eventuell unter der Einbeziehung historischer Übeweisen (s. Mahler 1993b).

Generell fällt es auf, dass sich die oben skizzierten Veröffentlichungen überwiegend auf Kunstwerke der europäisch-abendländischen Musiktradition beziehen. Geschichte wird zudem im allgemeinen verengt auf die zeitlich-chronologische Perspektive.⁶¹ In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, warum Erkenntnisse, Fragestellungen und Methoden der neueren Geschichtswissenschaften und der Geschichtsdidaktik – insbesondere zum zentralen Thema Geschichtsbewusstsein – bis-

⁶¹ Eine differenzierte instrumentaldidaktische Auseinandersetzung mit Konzepten interkultureller Bildung könnte eine lohnende Forschungsaufgabe sein, der aber im Rahmen dieser Arbeit nicht nachgegangen werden kann.

lang von der Instrumental Didaktik so gut wie gar nicht zur Kenntnis genommen wurden. In Anbetracht der gegenwärtigen Zuspitzung der Problematik des Umgangs mit historischer Musik erscheint es mir sinnvoll und an der Zeit, geschichts- und instrumentaldidaktische Überlegungen zusammenzuführen, um zunächst ein Modell und sodann eine Didaktik *musikalischen* Geschichtsbewusstseins zu entwerfen (vgl. zweiter Teil, III, S. 113ff. und vierter Teil, S. 268ff.). Bewusst wähle ich dabei einen Weg, der nicht von der Didaktischen Interpretation (hermeneutischer Zirkel, Horizontverschmelzung etc.) oder vom Begriff der musikalischen bzw. ästhetischen Erfahrung, sondern zunächst einmal von der neueren Theorie vom Geschichtsbewusstsein ausgeht (s. zweiter Teil, I, S. 73ff.). Dennoch halte ich es für wichtig, die speziell *didaktischen* Probleme, die sich im Zusammenhang mit der Geschichtlichkeit von Musik für den Instrumentalunterricht ergeben – und die in der Instrumentalpädagogik im allgemeinen unterbelichtet sind –, anzureißen und zu reflektieren.

IV. Geschichtlichkeit von Musik als didaktisches Problem

1. Allgemeine didaktische Grundlagen und Überlegungen

Eine didaktische Analyse des Instrumentalunterrichts wird häufig in der Tradition und mit den Werkzeugen der in den 60er bzw. 70er Jahren entstandenen lerntheoretisch orientierten „Berliner Schule“ vorgenommen (vgl. Ernst 1991, Schwarzenbach/Bryner-Kronjäger 1997, Mahlert 1997a). In der „Berliner Didaktik“ wird Unterricht allgemein betrachtet als ein Strukturgeflecht aus Entscheidungs- und Bedingungsfeldern (s. Heimann/Otto/Schulz 1965 und Heimann 1976). Zu den Bedingungsfeldern zählen die anthropogenen Voraussetzungen (Alter, Geschlecht, soziale Herkunft, Individuallage, Lernfähigkeit, bisherige Erfahrungen) und die soziokulturellen Voraussetzungen des Unterrichts; Entscheidungsfelder sind Ziele (Absichten, Intentionen), Inhalte (Themen, Gegenstände), Methoden (Wege des Lehrens und Lernens, Unterrichtsformen, -phasen und -verläufe) und Medien (Lehr- und Lernmittel, Materialien). Auch in jedem Instrumentalunterricht treffen Bedingungs- und Entscheidungsfelder aufeinander. Bedingungsfelder von Instrumentalunterricht sind: lebensgeschichtliche Prägungen, physiologische Faktoren, psychologische Faktoren (entwicklungspsychologisch, lernpsychologisch, motivational) und aktuelle musikalische Fähigkeiten (bzw. anthropogene Voraussetzungen); hinzu kommen verschiedene situative und soziokulturelle Voraussetzungen, z.B. äußerer Rahmen, Zeit, Ort, Organisationsform des Unterrichts, gesellschaftliche Vorstellungen und Normen. Bei der Planung und konkreten Durchführung von Instrumentalunterricht werden Entscheidungen getroffen hinsichtlich der Art der Lehrer-Schüler-Beziehung, der Bestimmung der Unterrichtsziele, der Auswahl der Inhalte, der geeigneten Methoden und Medien.

Bei einer Betrachtung einzelner Elemente des Unterrichts darf nicht aus den Augen verloren werden, dass die Elemente grundsätzlich vielfältig vernetzt sind. Zum einen bedingen die Voraussetzungen die Entscheidungen. So berücksichtigt z.B. eine Lehrerin bei der Wahl eines konkreten Stücks und der Entscheidung für bestimmte Methoden und Medien (etwa: Lernen durch Nachahmung und

Einsatz von Tonträgern) nicht nur die aktuellen musikalischen Fähigkeiten ihres Schülers, sondern auch seine – und ihre eigenen – lebensgeschichtlichen Prägungen sowie verschiedene physiologische und psychologische Faktoren. Zum anderen sind auch die Entscheidungsfelder selbst, d. h. Ziele, Inhalte, Methoden und Medien, aufeinander bezogen. Jede Entscheidung ist also von den Entscheidungen bezüglich der anderen Faktoren abhängig und zugleich rückbezogen auf die allgemeinen und speziellen Unterrichtsvoraussetzungen.

Neben der „Lerntheoretischen Didaktik“ existieren seit den 60er Jahren verschiedene andere Didaktik-Modelle bzw. didaktische Grundrichtungen, die sich – bei gegenseitiger Beeinflussung und maßgeblich angeregt von der „Kommunikativen Didaktik“ (Schäfer/Schaller 1976) – bis heute ständig weiterentwickelt haben, so dass aktuell die meisten didaktischen Theorien Mischtheorien sind (vgl. Kron 1996, S. 330ff.). Gewinnbringend für die didaktische Reflexion über Instrumentalunterricht ist es meines Erachtens, nicht nur grundlegende Überlegungen der oben skizzierten „Berliner Didaktik“ und der „Bildungstheoretischen Didaktik“ zu berücksichtigen,⁶² sondern ergänzend auch Anregungen anderer Theorien aufzunehmen, insbesondere der „Kritisch-kommunikativen“ Didaktik und der aus der „Bildungstheoretischen Didaktik“ weiterentwickelten „Kritisch-konstruktiven Didaktik“ (vgl. Kron 1996, S. 330ff. und Kron 2004, S. 74-153).

Ohne tiefer in die verschiedenen didaktischen Modelle – ihre Voraussetzungen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede – einzusteigen, erwähne ich hier einige Themenfelder der neueren allgemeinen Didaktik, die mir auch für die Reflexion über Instrumentalunterricht bedenkenswert erscheinen:

- Lehren und Lernen als komplexe Kommunikations- und Interaktionsprozesse;
- Bildung als – gesellschaftlich und individuell vermittelter – Interaktionsvorgang zwischen Lehrenden und Lernenden;
- Bildung als Emanzipation;
- Unterricht als pädagogisches Feld, in welchem nicht nur individuelle und gesellschaftliche Momente wirksam werden, sondern die Beziehungsdimension eine wichtige Rolle spielt;
- Ausbildung der Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit des Individuums als oberstes Bildungsziel aller Lehr- und Lernprozesse;
- Lehrende und Lernende als lebendige, handelnde und verstehende Subjekte vor Ort;
- Didaktik nicht als Norm, sondern als Orientierungshilfe.

Zwar werden einige dieser Aspekte in der bestehenden instrumentaldidaktischen Literatur bereits angesprochen, so etwa Aspekte der Kommunikation bei Anselm Ernst (s. Ernst 1991, u. a. das Kapitel „Die Lehrer-Schüler-Beziehung“, S. 113-132), bei Christoph Richter (s. Richter 1994b, u. a. die Abschnitte „Interaktion im Instrumentalunterricht“ und „Kommunikation im Instrumentalunterricht“, S. 18/19) oder bei Peter Schwarzenbach und Brigitte Bryner-Kronjäger (s. Schwarzenbach/Bryner-

⁶² Auf die „Bildungstheoretische Didaktik“ recurriert etwa Peter Röbbke in seinen Schriften (vgl. z.B. Röbbke 2000).

Kronjäger 1997, S. 158ff.).⁶³ Eine allgemeine Instrumental Didaktik, in der neben kommunikationspsychologischen Ergebnissen auch neuere Erkenntnisse und Diskussionspunkte der allgemeinen Didaktik und Bildungstheorie berücksichtigt und im Hinblick auf Instrumentalunterricht kritisch reflektiert werden, steht jedoch noch aus.⁶⁴

2. Geschichtlichkeit von Musik – didaktische Probleme und Grundsatzfragen

Inwiefern stellt die Geschichtlichkeit von Musik im Instrumentalunterricht ein didaktisches Problem dar? Welche konkreten Probleme können auftreten im Hinblick auf die verschiedenen am Lehr- und Lernprozess beteiligten Faktoren? – Um eine bessere Orientierung im Problemfeld zu ermöglichen, spreche ich die didaktischen Probleme getrennt nach Zielen, Inhalten und Methoden/Medien an. Da die Faktoren eng vernetzt sind, lassen sich Trennlinien jedoch nur schwer ziehen und sind inhaltliche Überschneidungen nicht immer zu vermeiden. Insgesamt ist weder Vollständigkeit intendiert, noch ist es meine Absicht, eine Norm vorzuschreiben.

„Die für die gegenwärtige Situation des Instrumentalunterrichts charakteristische Vielfalt potentieller Unterrichtsinhalte und -konzepte sowie die Heterogenität der Adressaten lassen eine generelle Bestimmung der Unterrichtsziele schwerer denn je erscheinen.“ (Mahlert 1997a, Sp. 1519)

Angesichts der aktuellen musikkulturellen Situation und vermutlich beeinflusst durch die allgemeinpädagogische Tendenz zur „Schülerorientierung“ sind moderne Instrumentalpädagoginnen und -pädagogen davon abgekommen, den Lernenden ihre eigenen (bzw. die in Lehrplänen festgehaltenen) Ziele einfach überzustülpen; sie bemühen sich vielmehr herauszufinden, welches die Ziele der Lernenden sind, um dann gemeinsam Unterrichtsziele (wie auch Inhalte und z. T. Methoden) zu verhandeln und individuell zu vereinbaren.

Bei dem grundlegenden didaktischen Problem, die geschichtlich bedingten Unterrichtsbedingungen (persönliche Voraussetzungen von Lehrenden und Lernenden sowie äußere Gegebenheiten) zu erkennen, anzuerkennen und nach Möglichkeit in die Planung und Durchführung des Unterrichts einzubeziehen, geht es nicht um abstrakte Bedingungsfelder, sondern um einzelne lebendige Schülerinnen und Schüler vor Ort – *die* Lernenden, d.h. *die* Schülerin, *den* Jugendlichen, *das* Kind, *den* Erwachsenen, gibt es nicht, genausowenig wie *die* Lehrenden. Welche Konsequenzen hat es, wenn Lernende nicht nur in ihrer Rolle und Funktion als Schüler gesehen, sondern ernstgenommen werden als handelnde, individuelle Bildungs- und Lernsubjekte? Wenn der Unterricht sich orientiert an ihren Wünschen und Vorstellungen; wenn ihr Bedürfnis ernst genommen wird, etwas (für sie) Bedeutsa-

⁶³ Bezeichnenderweise erfreut sich die aus dem Kontext der humanistischen Psychologie erwachsene allgemeine Kommunikationspsychologie von Friedemann Schulz von Thun (Schulz von Thun 1981, 1989, 1998) bei Studierenden wie Lehrenden in der pädagogischen Ausbildung an Musikhochschulen großer Beliebtheit.

⁶⁴ In diese Richtung weist die Dissertation von Andreas Doerne, in der Grundlagen einer „Integralen Instrumentalpädagogik“ beschrieben werden (s. Doerne 2006). Für den Bereich der schulischen Musikpädagogik hat Stefan Orgass Ansätze zur einer „Kommunikativen Musikdidaktik“ entwickelt (s. Orgass 1996). – In der vorliegenden Arbeit, in der Anregungen der neueren allgemeinen Didaktik und Bildungstheorie aufgegriffen und konkretisiert werden, geht es mir nicht um eine umfassende Instrumental Didaktik, sondern mit der Problematisierung der Geschichtlichkeit von Musik lediglich um *einen*, allerdings zentralen Aspekt der Instrumental Didaktik.

mes, Sinnvolles zu lernen; wenn die Tatsache ernst genommen wird, dass bereits zahlreiche Kenntnisse, Erfahrungen und Fähigkeiten vorhanden sind?

Viele heutige Instrumentalschülerinnen und -schüler leben – nicht erst im Schulalter – in differenzierten, multikulturellen Musikwelten und verfügen über ausgeprägte Hör- und Verhaltensgewohnheiten bzw. musikalische Präferenzen.⁶⁵ Was „weiß“ eine Schülerin bereits über die Musik, die sie spielt oder spielen will, welche Beziehung hat sie zu ihr und an welche Erfahrungen kann in der konkreten Arbeit angeknüpft werden?⁶⁶ Was will die Schülerin lernen? Was kann die Lehrerin ihr vermitteln? Was kann die Lehrerin eventuell auch von der Schülerin lernen? Wer kann welche Kompetenzen wie in den Unterricht einbringen? Eine solcherart „schülerorientierte“ Unterrichtsgestaltung führt dazu, dass – bei bestimmten Themen bzw. Musikarten – einmal auch die Schülerin als Expertin gefragt ist.

Das Verhandeln der Unterrichtsziele und -inhalte kann aber auch an Grenzen stoßen. Wie weit bin ich bereit, auf die Wünsche meiner Schülerinnen und Schüler einzugehen? Habe ich z.B. auch grundsätzliche Ziele, die ich nicht aufgeben will? Obwohl in der Unterrichtspraxis in der Regel die unmittelbaren, mehr oder weniger konkreten Zielsetzungen im Vordergrund stehen, wird der Unterricht in allen Dimensionen (Auswahl von Inhalten und Methoden, Lehrer-Schüler-Beziehung, Lehrerrolle, Unterrichtsatmosphäre u. Ä.) entscheidend davon beeinflusst, welche – selten verbalisierten und oft im Unbewussten bleibenden – übergeordneten Ziele (Leitziele) verfolgt werden. Leitziele stellen allgemeine didaktische und pädagogische Grundsatzentscheidungen dar und sind immer mit hohen pädagogischen Ansprüchen verbunden, etwa: Persönlichkeitsförderung des Schülers, ästhetisch mündige Teilhabe an der (welcher?) Musikkultur, allgemeine Musikalisierung, breite Entfaltung musikalischer Fähigkeiten (vgl. Ernst 1991, S. 28). Sind auch solche allgemeinen, übergeordneten pädagogischen Ziele Verhandlungssache? Welche Konsequenzen hat es, wenn ich mir als Ziel setze, einen Beitrag zur Bildung meiner Schülerinnen und Schüler zu leisten („Klärung der Sachen“ und „Stärkung des Menschen“)? Was bedeutet es konkret für meinen Unterricht, wenn ich Bildung als Emanzipation begreife? Welchen Beitrag leisten das Erkennen und der aktive Umgang mit der Geschichtlichkeit von Musik für die Bildung eines Menschen?

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob Instrumentalunterricht nicht auch sinnvoll sein und zur Bildung beitragen kann, ohne explizit auf die Geschichtlichkeit von Musik einzugehen. Ob nicht schon viel erreicht ist, wenn ein Schüler ein Musikstück spieltechnisch bewältigen und ästhetisch genießen kann, ohne sich Gedanken zu machen über Berührungspunkte oder Differenzen zwischen Vergangenheit und Gegenwart. Wie verhalte ich mich beispielsweise, wenn eine Schülerin einfach nur spielen will, ohne sich zu fragen, ob ihre Spielweise „angemessen“ ist? Ist es tatsächlich nötig, die Geschichtlichkeit der Musik, die gespielt wird, ins Bewusstsein der Schülerinnen und

⁶⁵ Vgl. Gembris 1998, S. 337ff. und Bruhn/Oerter/Rösing 1993, S. 268ff., darin speziell den Beitrag Klaus-Ernst Behnes „Musikpräferenzen und Musikgeschmack“ (S. 339-353).

⁶⁶ Ein gezieltes Ausfragen verspricht wenig Erfolg; eine gute Unterrichtsatmosphäre vorausgesetzt, können die (Vor-)Erfahrungen aber nach und nach erschlossen werden.

Schüler zu rufen? Reicht nicht vielleicht doch die Vermittlung der technischen Grundlagen, da im Spielen der Musik selbst schon Geschichte erfahren wird, d.h. kann die Vermittlung musikalisch-kultureller Handlungskompetenz vielleicht auch rein innermusikalisch gelingen, ohne Gespräche, ohne Erklärungen, ohne Bilder, rein nur durch das Spielen einer Musik?

Oder möchte ich erreichen, dass meine Schülerinnen und Schüler musikalisch Fremdes als Fremdes erkennen, dass sie kritisch, intelligent und selbstständig damit umgehen lernen, d.h. ist es ein Ziel meines Unterrichts, ein reflektiertes „Geschichtsbewusstsein“ auszubilden? Was genau ist Geschichtsbewusstsein und wie kann es im Instrumentalunterricht angebahnt werden? Ab welchem Alter können Kinder überhaupt die geschichtliche Dimension einer Musik erfassen? Welchen Stellenwert hat das Ziel, Lernenden geschichtliches, stilistisches und analytisches (Hintergrund-)Wissen zu vermitteln, das für eine musikalische Interpretation hilfreich (oder erforderlich?) ist? Bezieht sich Geschichtsbewusstsein nur auf „alles, was mit der Vermittlung und Förderung von Wissen, Begreifen, Bewußtmachen und Verstehen zu tun hat“ (Ernst 1991, S. 30), oder beinhaltet es vielleicht auch so etwas wie „Geschichtsgefühl“? Wie verhält sich musikalisches Geschichtsbewusstsein zur Hörkompetenz (hörenden Aneignung von Musik) und Spielkompetenz (Aneignung einer Musik durch Spielen)? Was ist mit dem Anspruch, alle Dimensionen menschlichen Verhaltens in den Unterricht einzubeziehen, d.h. die Lernenden „ganzheitlich“ zu fordern und zu fördern?⁶⁷

Die unübersehbare Fülle des musikalischen Angebots, d.h. die Tatsache, dass Kulturgüter aller Zeiten und Orte verfügbar sind, stellt heutige Lehrende vor das grundsätzliche Problem der Auswahl der musikalischen Unterrichtsgegenstände oder -inhalte. Enzyklopädische Bestrebungen sind zum Scheitern verurteilt. Es gibt keinen verbindlichen Kanon von Meisterwerken mehr. Jede/r muss sich selbst fragen: Welche Musik will ich warum vermitteln? Wenn im Unterricht von Anfang an musikalische „Mehrsprachigkeit“ auf- und ausgebaut werden soll, welche Musikarten und -Stile kommen für mich in Frage, welche wähle ich aus bzw. schlage ich vor? Welche sind fakultativ, auf welche möchte ich nicht verzichten? Ist es mein Ziel, meine Schülerinnen und Schüler auch mit unbequemen, „fremden“ Musikarten bekanntzumachen, oder bin ich bereit, mich mit deren oft massenmedial geprägten musikalischen Interessen und Vorlieben zu begnügen? Kann das Ziel der aktiven Beherrschung möglichst vieler verschiedener Musikarten und Stile auch für die Zukunft aufrechterhalten werden? Reicht es nicht aus, wenn einzelne Bereiche kennengelernt werden, da es ohnehin unmöglich ist, alles zu kennen und alles zu können?

⁶⁷ Erfahrungsgemäß hat jeder Lehrer und jede Lehrerin bestimmte Vorlieben bzw. Eigenheiten und betont bestimmte Ziele im Unterricht mehr als andere: Während die eine Lehrerin eine genaue strukturelle Analyse des Notentextes für unumgänglich hält, hebt die andere vor allem auf die emotionale Dimension des Spielens ab. Während bei einem Lehrer soziale Ziele eine große Rolle spielen, nehmen bei einem anderen kinästhetische Ziele (als Teilbereich der senso- bzw. psychomotorischen Ziele) einen zentralen Platz ein. Die Aufmerksamkeit für bestimmte Zielbereiche ist dabei nicht unveränderlich, sondern kann wechseln: von Schüler zu Schüler (Defizite ausgleichen, Stärken ausbauen) wie auch – mehr oder weniger bewusst – im Laufe des eigenen Lehrer- und Schüler-Lebens.

Die Auswahl der Unterrichtsliteratur (der Musikrichtungen wie der konkreten Musikstücke) ist immer geleitet von eigenen Kenntnissen, Erfahrungen und Vorlieben. Jede Instrumentallehrerin und jeder -lehrer ist als Person vielfältig geschichtlich geprägt: durch Herkunft, Alter, Sozialisation, allgemeine und musikalische Biografie, Ausbildung, Lebenssituation, physische und psychische Voraussetzungen, Einstellungen, Denkweisen. Die daraus resultierende musikalische und musikkulturelle Begrenztheit ist unvermeidbar. Sie muss kein Problem darstellen, wenn erkannt wird, wo die eigenen Stärken, aber auch Grenzen liegen, und wenn eine Erweiterung des eigenen Bildungshorizonts als Chance und Aufgabe begriffen wird.

Die konkreten Lerngegenstände oder Unterrichtsinhalte des Instrumentalunterrichts werden häufig zu Gruppen, den sogenannten „Lernfeldern“, zusammengefasst (vgl. Ernst 1991, S. 41ff.). Vom Problem der Geschichtlichkeit von Musik sind zahlreiche Lernfelder unmittelbar betroffen, allen voran das Lernfeld Interpretation, aber auch andere Bereiche wie Improvisation, Musiktheorie, Werkanalyse, Musikgeschichte und elementare Komposition.

Ein Musikstück interpretieren heißt, es ins Spannungsverhältnis von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu setzen. Interpretationen sind grundsätzlich geschichtlich geprägt. Jede Interpretation geht gleichzeitig von einer ganz bestimmten geschichtlichen Situation aus und zielt auf eine bestimmte geschichtliche Situation und die Menschen in ihr ab (vgl. Mahler 1997a, Sp. 1502). Grundlage jeder Interpretation ist die Geschichtlichkeit der Musik, aber auch die des interpretierenden Menschen (vgl. erster Teil, IV. 3, S. 68ff.).

Ist das Erkennen der Geschichtlichkeit von Musik also eine Voraussetzung für eine stimmige, adäquate Interpretation? Wird nur eine Auffassung, die die geschichtlichen Gemeinsamkeiten und Differenzen einbezieht, der Musik und den Menschen gerecht? Musikalische Interpretation bedeutet immer auch eine Begegnung mit Fremdem. Wie kann ich mich sinnvoll und produktiv mit dem Fremden einer Musik, d. h. mit dem, was mir an einer Musik fremd ist, auseinandersetzen? Erarbeite ich mit meinen Schülerinnen und Schülern bewusst verschiedene Interpretationsfassungen eines Musikstücks oder geht es mir nur um (m)eine Interpretation? Ist es mein Ziel, dass die Lernenden zu einer begründeten eigenen musikalischen Auffassung kommen? Dann dürften auch fortgeschrittene Lernende nicht einfach unbefragt meine Textversion übernehmen. Weitere Fragen sind etwa, welche Kriterien im Umgang mit didaktischen Bearbeitungen gelten sollen, aber auch, welches Vokabular bei der Beschreibung und Analyse einer bestimmten Musik verwendet wird (*welche* Musikgeschichte wird tradiert?). Auch technische Übungen oder musikalische Elementaria sind – genau wie musikalische Improvisationen – nur vermeintlich stil- und geschichtsneutral. Si ist zudem zu fragen, ob das Repertoire an Übungen und Übungsstücken, das vermittelt wird, dem Ziel entspricht, verschiedene Stile kennen (und lieben) zu lernen, oder ob unbewusst nur eine einzige musikalisch-stilistische Tradition fortgeführt wird. Interessant könnte es in diesem Zusammenhang sein, gezielt Übungsmaterial und Übekonzepte verschiedener Zeiten und Kulturen in den Unterricht einzubeziehen. Endlich ist jede Entscheidung für ein Instrument auch eine Entscheidung für eine bestimmte historische

Spielart eines Instruments: *Das Klavier, die Flöte oder die Geige* gibt es nicht. Sicherlich kann es nicht darum gehen, im Instrumentalunterricht *alle* geschichtlichen Formen und Ausprägungen eines Instruments kennen und spielen zu lernen (für Klavier etwa: Clavichord, Cembalo, Hammerklavier, Konzertflügel, Keyboard; für Flöte: nicht nur die zahlreichen Flötentypen der europäischen Geschichte, sondern auch die unzähligen Flöten der verschiedenen Ethnien). Doch ist es deswegen generell überflüssig, verschiedene historisch-kulturelle Formen und Spielarten eines Instruments im Unterricht zu thematisieren? Ist es denn für die Interpretation einer Musik nicht wichtig, das Instrument zu kennen, für das die Musik konzipiert und verfasst wurde (sein Aussehen, seinen Klang, seine technischen Möglichkeiten und Probleme, das Spielgefühl)?

Wenn ich mich entscheide, die Geschichtlichkeit einer Musik im Unterricht zu thematisieren – welche grundsätzlichen Möglichkeiten bestehen und an welche Dimensionen der Geschichtlichkeit kann sinnvoll angeknüpft werden? Wie kann der Appetit der Schülerinnen und Schüler auf Geschichte am besten geweckt werden, d.h. wie kann es gelingen, musikalisch-geschichtliche Neugier und Eigeninitiative zu wecken und zu fördern? Gibt es Verfahren, Methoden, Unterrichtsformen oder Medien, die sich besonders gut eignen, musikalisches Geschichtsbewusstsein anzubahnen?

3. Instrumentalunterricht zwischen Objekt- und Subjektorientierung. Musik in ihrer Geschichtlichkeit verstehen und (re-)produzieren

Die musikalische Improvisation und das Selber-Erfinden von Musikstücken haben im Instrumentalunterricht der vergangenen Jahrzehnte erfreulicherweise einen spürbaren (Wieder)Aufschwung erlebt. Dennoch bleibt die Interpretation von Musik auch am Beginn des 21. Jahrhunderts ein zentrales Lernfeld des Instrumentalunterrichts. Ein wichtiges Unterrichtsziel besteht darin zu lernen, Musik im Spielen eines Instruments angemessen und überzeugend zur Darstellung zu bringen. Zumeist bildet ein musikalischer Notentext die Grundlage des Unterrichts. Doch die Musik *ist* nicht die Notation, weder die musikalische Notation als Konzeptions- bzw. Präskriptionsschrift – etwas neu Erfundenes wird festgehalten und den Interpretinnen und Interpreten vor-geschrieben (komponierte Musik) –, noch als deskriptive Resultatschrift – vorhandenes Musikgut wird aufgezeichnet und damit nach-geschrieben (etwa Transkriptionen ursprünglich mündlich überlieferter Musik).⁶⁸

Im zweiten Kapitel (s. erster Teil, II. 3.b, S. 33ff.) wurde die Frage erörtert, wo überhaupt das Werk (bzw. allgemein die Musik) *ist* und was alles zum *Sein* einer Musik gehört. Nach Eggebrecht *ist* das Werk weder in der Identität noch in einer bestimmten Daseinsform; allein das Subjekt kann ein *Ist* (oder *Sein*) für die Kunst sein, wenn es alle Daseinsbereiche und Daseinsformen eines Werks in ihrer Verschiedenheit und Diversität im Ich versammelt, d. h. wenn die unerschöpfliche Diversität

⁶⁸ Es ist interessant, dass durch die Transkription und technische Verbreitung traditioneller, stark situationsgebundener Gebrauchsmusik anderer Kulturen zum einen eine neue, situationsungebundene Spiel- und Hörweise erzeugt wird, die Medien zum anderen aber auch eine neue Form von technisch geprägter Lebensgebundenheit ermöglichen (vgl. Blaukopf 1982/1984, S. 351).

und unendliche Offenheit der Auslegung (in bezug auf Dasein, Wirklichkeit und Ort) im Ich zur Geschlossenheit und Ruhe kommen (s. Eggebrecht 1995, S. 49-61). Folgt man Eggebrecht, besteht eine wichtige Aufgabe für den Instrumentalunterricht darin, die Identität einer Musik sowie ihre verschiedenen Daseinsformen – aktuelle wie historische – bewusstzumachen und sich zu erschließen. Doch im Instrumentalunterricht geht es nicht nur darum, das *Sein* von Musik im Subjekt zur Geschlossenheit zu bringen, sondern in erster Linie um die musikalische Darstellung und Verkörperung von Musik im Spiel eines Instruments. Ist Eggebrechts Forderung an das Subjekt, ein *Ist* für das Werk zu sein, aber nicht gleichzeitig auch Voraussetzung und Ziel einer adäquaten klang sinnlichen Interpretation? Ist die Auseinandersetzung mit der Identität und den verschiedenen Daseinsformen für eine überzeugende und adäquate musikalische Interpretation zwingend notwendig?⁶⁹ Welche Rolle spielt bei der musikalischen Interpretation – wie auch bei der Bearbeitung einer Musik – die Unterscheidung von Identität und verschiedenen Daseinsformen?

Eggebrecht unterscheidet im Blick auf das Hören von Musik zwei prinzipielle Verstehensarten oder Verstehenszugänge: erstens das primäre, präsubjektive, von der ästhetischen Erfahrung gespeiste, objektgerichtete, -gezeugte und -entsprechende (adäquate), sinnlich-begrifflose „ästhetische Verstehen“, in dem der Unterschied von Subjekt und Objekt aufgehoben ist („ästhetische Identifikation der Sinne mit dem musikalischen Sinn“), und zweitens das – nachgeordnete – begrifflich-analytische, reflexive „erkennende Verstehen“ (s. Eggebrecht 1995; vgl. auch Eggebrecht 1979, S. 264-303 sowie Eggebrecht 1988). Beide Verstehensarten stehen in einem Wechselverhältnis zueinander: „In ihrer Verschiedenheit ergänzen sie sich gegenseitig, indem sie den Sensus (der das Primat hat) mit dem Intellectus verbinden und in dieser Verbindung die Totalität des Verstehens begründen.“ (Eggebrecht 1995, S. 123). Basis allen Musikverstehens ist – beim Hören wie beim Interpretieren von Musik – das begrifflose ästhetische Verstehen, das nur graduell, nicht prinzipiell unterschiedlich ist, d. h. bei dem es kein richtig oder falsch gibt; verschieden ist allerdings das Rezeptionsverhalten des Hörers, das Eggebrecht „dispositionelles Reagieren“ nennt (s. a. a. O., S. 22). Um die volle ästhetische Existenz und Intelligenz zu ermöglichen, reicht es nach Eggebrecht nicht, beim Wunder des sinnlichen, begrifflosen „ästhetischen Verstehens“ anzusetzen und immer wieder darauf zurückzukommen; als Ergänzung und Hilfe ist auch das begriffliche, reflexive „erkennende Verstehen“ hinzuzuziehen: „Ohne ästhetisches Verstehen gibt es kein Verstehen von Musik, aber ohne erkennendes Verstehen bleibt das ästhetische Verstehen unvollkommen.“ (a. a. O., S. 120) Eine wichtige Aufgabe für den Instrumentalunterricht könnte demnach darin bestehen, Lernenden zu helfen, das im und durch das Spielen von Musik erreichte, begrifflos-sinnliche Verstehen zu erweitern und zu vervollkommen zu einem umfassenden Verstehen, das die Musik auch begrifflich zu erkennen sucht. Ein

⁶⁹ Aber gibt es überhaupt ein Interpretieren eines Notentexts ganz ohne die Berücksichtigung mehrerer Daseinsformen? Berücksichtigt nicht sogar eine Schülerin, die kein Interesse an Hintergrundinformationen erkennen lässt und darauf beharrt, den Notentext „einfach zu spielen“, unbewusst verschiedene Daseinsformen des Werks (z. B. indem sie die modellhafte Interpretation der Lehrerin imitiert oder auf Grundlage eigener Vorstellungen und innerer Bilder musikalische Entscheidungen trifft)?

solches umfassendes Verstehen von Musik ist nicht denkbar ohne eine Auseinandersetzung mit der Geschichtlichkeit von Musik.

Zwar räumt Eggebrecht ein, dass erst durch die musikalische Interpretation ein Werk zur Klangwirklichkeit gelangt, d.h. dass erst der Interpret auf Grundlage eines Texts die ästhetische Wirklichkeit eines Werks schafft. Dennoch bezeichnet er die klangliche Interpretation nur als „ein Glied in jener Kette von Übersetzungen, die bei dem ersten Einfall beginnt und bis zu den ins Unendliche sich verlierenden Rezeptionsprozessen reicht.“ (Eggebrecht 1995, S. 59) Die besondere Rolle und der Stellenwert der Verklanglichung, der Versinnlichung werden in diesem Modell nicht deutlich. In der Absicht, die Frage nach der Rolle und dem Anteil des Subjekts am Zustandekommen des ästhetischen Objekts bzw. der ästhetischen Wirklichkeit der Musik klären zu können, greife ich ergänzend auf das philosophisch orientierte Erklärungsmodell der musikalischen (Re-)Produktion von Stefan Nachtsheim zurück, in dem u.a. die besonderen Bedingungen erörtert werden, nach denen sich die sinnliche Darstellung bzw. musikalische Aufführung einer Musik entfaltet (s. Nachtsheim 1981).

Nach Nachtsheim bestimmt der Komponist in der Notation eine imaginierte, „irreal-fundierte“ ästhetische Gestalt⁷⁰. Diese ist jedoch (noch) nicht das Kunstwerk, da die Notation als Zeichengebilde nicht als Manifestation des Werks gelten kann (s. a.a.O., S. 115). Erst der Reproduzent (bzw. Interpret)⁷¹ manifestiert diese vom Komponisten entworfene ästhetische Gestalt bzw. konkretisiert das Gestaltschema, indem er das gegebene Notat entziffert (sinnliche Fundierung). Er „versteht“ das Notat, wenn seine Imagination den Bestimmungen der Notation entspricht und wenn er an ihr die vom Komponisten festgelegten Qualitäten und Relationen wiedererkennt (s. a.a.O., S. 120). Von einer künstlerischer Interpretation könne aber erst gesprochen werden, wenn über die Imagination des Gestaltschemas hinaus auch die Gestalt selbst im produktiven musikalischen Erleben erfasst wird: „Nachschaffen wird nur möglich als Konstitution des zu Manifestierenden im produktiven musikalischen Erleben.“ (a.a.O., S. 121) Schaffen und Nachschaffen gelangen in der Reproduktion zu einer Synthese.

Komponist, Interpret und Hörer sind produzierend tätig, damit sich ein Kunstwerk konstituiert. Doch während der Rezipient eine Gestalt an einem sinnlich-real Gegebenen lediglich nachvollzieht, entwerfen Komponist und Interpret mit Hilfe der produktiven Einbildungskraft fundierte Gestalten. Der Komponist beschreibt und bestimmt das Werk; für die sinnliche Manifestation des musikalischen Werks ist jedoch ein „Nachentwurf“ und das „Mitschaffen“ durch den Interpreten nötig.

„Das ergibt sich aus der Notwendigkeit, das kompositorische Schema aus eigener Produktivität zu konkretisieren. Das Gefüge, das aus der Reproduktion resultiert, weist gegenüber der Komposition gewissermaßen einen Überschuss an Gestaltung auf, welcher der individuellen Innerlichkeit des reproduzierenden Subjekts entspringt und nicht einem bloßen Nachvollzug: der Aufführende

⁷⁰ In Bezug auf die Musik ist laut Nachtsheim die ästhetische Gestalt nicht Trägerin eines von ihr abhebbaren gegenstandsbezogenen Gehalts; Gestalt und Gehalt stellen in der ästhetischen Mitteilung eine untrennbare Einheit dar (vgl. a.a.O., S. 52ff.).

⁷¹ Die Begriffe Reproduzent und Interpret bzw. musikalische Reproduktion und musikalische Interpretation/Darstellung werden im Folgenden synonym verwendet.

bringt sich in seiner ‚Interpretation‘ selbst zum Ausdruck, was dem musikalischen Aufnehmenden grundsätzlich versagt ist.“ (a.a.O., S. 186)

Nachtsheim zufolge ist die musikalische Reproduktion „alles andere als der bloß mitlaufende und untergeordnete Faktor, als den die bisherige Kunstphilosophie sie so oft behandelt hat.“ (a.a.O., S. 216) Komposition und Interpretation sind Teilfunktionen, die an dem Zustandekommen des musikalischen Werks teilhaben (s. a.a.O., S. 193). „Gegenüber der Komposition fungiert die Reproduktion als Nachschaffen, in Anbetracht des Musikwerks in seiner vollen Konkretheit aber als Mitschaffen.“ (a.a.O., S. 215) Erst die musikalische Reproduktion oder Interpretation verleiht dem musikalischen Werk seine volle Bestimmtheit⁷²; als eigenständige künstlerische Leistung darf sie auf spezifische Autonomie Anspruch erheben (s. a.a.O., S. 216).

Nachtsheim erörtert auch das Problem der Geschichtlichkeit von Kunst und Kultur. Geschichtlichkeit ist für ihn eine Konstante all dessen (und allein dessen), was der Mensch ist und vollbringt (vgl. a.a.O., S. 187). Das Kunstwerk *ist* im strengen Sinn nur, „indem geschichtlich-konkrete Subjekte sich auf ihn als den Ausdruck eines anderen Bewusstseins beziehen.“ (a.a.O., S. 188) Zur Geschichtlichkeit des produzierenden Subjekts und des musikalischen Entwurfs kommt die Geschichtlichkeit des reproduzierenden Subjekts und die seiner Reproduktion hinzu. Am konkreten, sinnlich manifestierten Werk, wie es sich in der Aufführung darbietet, unterscheidet Nachtsheim zwei Hinsichten der Geschichtlichkeit: Kompositionsstil bzw. Kompositionsgeschichte und Interpretationsstil bzw. Interpretationsgeschichte; in beiden Dimensionen sei das Werk geschichtlich bestimmt (s. a.a.O., S. 189ff.). Musik als reproduzierende Kunst erklärt er als die komplexe Verschränkung von einer – geschichtlich bedingten – Form der Objektivität (der Komposition) mit drei – geschichtlich bedingten – Formen der Subjektivität (dem schaffenden Subjekt, dem reproduzierenden Subjekt und dem rezipierenden Subjekt) (vgl. a.a.O., S. 204-208).

Nachtsheim reflektiert in seiner Arbeit zur musikalischen Reproduktion vor allem das Problem schriftlich tradierter musikalischer Kunstwerke. Viele Fragen zu den besonderen Problemen der mündlichen Überlieferung, der Improvisation, den verschiedenen Formen musikalischer Bearbeitung, der Tonaufnahme etc. sind offengelassen. Eine probeweise Übertragung seiner Ergebnisse auf allgemein musikalische Objekte, die (schriftlich oder anders) fixiert bzw. tradiert sind, erscheint jedoch nicht unmöglich (vgl. die Überlegungen im ersten Teil, II. 3. b, S. 35ff.). Deutlich wird in Nachtsheims Modell vor allem die besondere Rolle des interpretierenden Subjekts, das das musikalisch-ästhetische Objekt in der sinnlichen Manifestation, durch die es erst seine volle Bestimmtheit erhält, nach- und gleichzeitig mitschafft. Das Zustandekommen des musikalisch-ästhetischen Objekts ist grundsätzlich auf ein geschichtlich-konkretes Subjekt angewiesen.

Als Konsequenz ergibt sich für den Instrumentalunterricht, dass die Aufgabe, eine sinnliche Fundierung und Manifestation des musikalisch-ästhetischen Objekts zu entwerfen, nicht zu gering einge-

⁷² „Der Reproduzent trifft in der Komposition auf einen geschichtlichen Gegenstand, der als Komposition zwar vollendet ist, dem aber zum musikalischen Kunstwerk im vollen Sinne noch wesentliche Gestaltmomente abgehen.“ (a.a.O., S. 194)

schätzt werden darf. Die klang sinnliche Erarbeitung im „forschenden Üben“ ist nicht nur eine nach-, sondern auch eine mitschaffende Tätigkeit. Der Anspruch an das Subjekt ist entsprechend hoch: Zum einen geht es darum, den musikalischen Entwurf bzw. die irreal-fundierte ästhetische Gestalt zu verstehen und sinnlich zu manifestieren, d.h. die im Text fixierten musikalischen Qualitäten und Relationen – unter Berücksichtigung der verschiedenen eher objektbedingten Daseinsformen der Musik – zu entziffern (objektive Adäquanz) und in der Re-Produktion bzw. Interpretation deutlich werden zu lassen; zum anderen handelt es sich um einen individuellen Schaffensakt, der auch subjektiv adäquat und passend sein muss, wobei es wichtig ist, die eher subjektgeprägten Daseinsformen der Musik wahrzunehmen und zu berücksichtigen (subjektive Adäquanz). Ziel ist die innere Stimmigkeit des Gestaltzusammenhangs, in der sich der Stil des schaffenden Subjekts und der des nachschaffenden Subjekts zur Einheit fügen (vgl. a.a.O., S. 196).

Im Instrumentalunterricht darf es nicht um eine einseitige Orientierung am vermeintlich selbstständigen, fertigen musikalischen Objekt gehen; das Subjekt schafft das musikalisch-ästhetische Objekt mit. Eine große Herausforderung besteht darin, die Geschichtlichkeit der verschiedenen beteiligten Subjekte und Objekte – das geschichtliche Bedingungsfeld des Schülers wie des Lehrers (mitschaffende und rezipierende Subjekte), das des Komponisten (oder der schaffenden Subjekte) wie des musikalischen Entwurfs und seiner Fixierung (Komposition, musikalischer Text, Transkription, evtl. Tonaufnahme) – in das Lehren und Lernen einzubeziehen. Ausgangspunkt und ständiger Bezugspunkt im Unterricht ist das konkrete Subjekt mit seinem geschichtlichen Horizont, seinen Voraussetzungen, Erfahrungen, Erkenntnissen, seinem Wissen. Doch die reine Orientierung an einem Subjekt reicht nicht aus, genausowenig wie die einseitige Orientierung an einem Objekt. Aufgrund der Komplexität von Musik als Darstellungsgegenstand bzw. der Komplexität des Zustandekommens des musikalisch-ästhetischen Objekts muss eine Didaktik, die auf ein intelligentes ästhetisches Darstellen historischer Musik abzielt, gleichzeitig subjekt-, intersubjekt- und objektorientiert sein, d.h. Musik und Mensch und die gegenseitigen Beziehungen im Blick haben.

Zweiter Teil

Vom Geschichtsbewusstsein zum musikalischen Geschichtsbewusstsein

I. Geschichtsbewusstsein aus Sicht der Geschichtswissenschaft

1. Was heißt Geschichtsbewusstsein?

Der Begriff „Geschichtsbewusstsein“ ist in der ersten Hälfte der 1970er Jahre zu einem Schlüsselwort der Geschichtsdidaktik aufgerückt und hat sich seither zum Zentralbegriff aller Debatten über historisches Lehren und Lernen in Europa entwickelt (vgl. Jeismann 2000, S. 46ff. und Rösen 2001, S. 1/2)⁷³. Obwohl kein Zweifel daran bestehen kann, dass Geschichtsbewusstsein – insbesondere in musikbezogener Form – auch für die Theorie und Praxis instrumentalen Lehrens und Lernens relevant ist, wird der Begriff in der Instrumentaldidaktik bisher jedoch nicht verwendet. Eine Übertragung des Begriffs Geschichtsbewusstsein auf den Bereich der Instrumentaldidaktik wird dadurch erschwert, dass in den Geschichtswissenschaften keine einheitliche und präzise Begriffsbestimmung existiert; je nach Betrachtungsweise – theoretisch, deskriptiv/empirisch, präskriptiv, gruppenspezifisch, anthropologisch – wird der Begriff unterschiedlich erklärt. Auf dem Weg zu einer konsistenten Begriffsbestimmung, die eine Grundvoraussetzung für die sinnvolle Verwendung des Begriffs in instrumentaldidaktischen Zusammenhängen darstellt, fasse ich zunächst einige wichtige Merkmale und Eigenschaften von Geschichtsbewusstsein zusammen.

Allgemein basiert Geschichtsbewusstsein auf der grundlegenden menschlichen Fähigkeit, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft als Horizont des gegenwärtigen Bewusstseins zu begreifen. Geschichtsbewusstsein entsteht in der komplexen Verschränkung der drei Zeitdimensionen, aus der Synthese von Fakten der Vergangenheit und ihrer Bedeutung für Gegenwart und Zukunft; es beinhaltet auch „Deutungen und Parteinahmen, Urteile und Identifikationen, Folgerungen und Orientierungen.“ (von Borries 1997, S. 45) Keinesfalls ist es gleichzusetzen mit Faktenkenntnissen (etwa stereotyp auswendiggelernten Jahreszahlen), schulischer Motivation für den Geschichtsunterricht oder mit Nationalgefühl.

Von anderen Formen, Prozessen und Inhalten des menschlichen Bewusstseins unterscheidet sich Geschichtsbewusstsein dadurch, dass es immer um gedeutete und vergegenwärtigte Zeit geht (vgl. Rösen/Fröhlich u.a. 1991, S. 226). Jörn Rösen erklärt Geschichtsbewusstsein als „Inbegriff der mentalen (emotionalen und kognitiven, unbewußten und bewußten) Operationen, durch die die Erfahrung

⁷³ Das vorrangig im deutschen Sprachraum verbreitete Konzept vom Geschichtsbewusstsein wird seit einigen Jahren unter dem Begriff *historical consciousness* verstärkt auch über die Grenzen Deutschlands und Europas hinaus rezipiert und diskutiert (siehe vor allem die zahlreichen englischsprachigen Vorträge und Aufsätze Jörn Rösens; vgl. auch die Dokumentation des *International Congress of Historical Sciences*, Oslo 2000 in: Pellens 2001 oder die Ergebnisse des Projekts „European Historical Consciousness“ in: Macdonald 2000). Der aus Ungarn stammende Historiker John Lukacs veröffentlichte bereits 1968 in den USA erstmalig eine Arbeit über *Historical consciousness* (Lukacs, dritte Aufl. 1994).

von Zeit im Medium der Erinnerung zu Orientierungen der Lebenspraxis verarbeitet wird.“ (ebd.; s. auch Rüsen 1994, S. 6) Geschichtsbewusstsein ist demnach kein rein kognitives, bewusstes Phänomen; eine große Rolle spielen auch emotionale Komponenten (z.B. subjektive Gefühlslagen und Bedürfnisse) sowie vor- oder unbewusste Vorgänge.

In einer neueren Didaktik der Geschichte stellt Michael Sauer wichtige Aspekte von Geschichtsbewusstsein überblicksartig in folgendem Schema dar (s. Sauer 2001, S. 11).

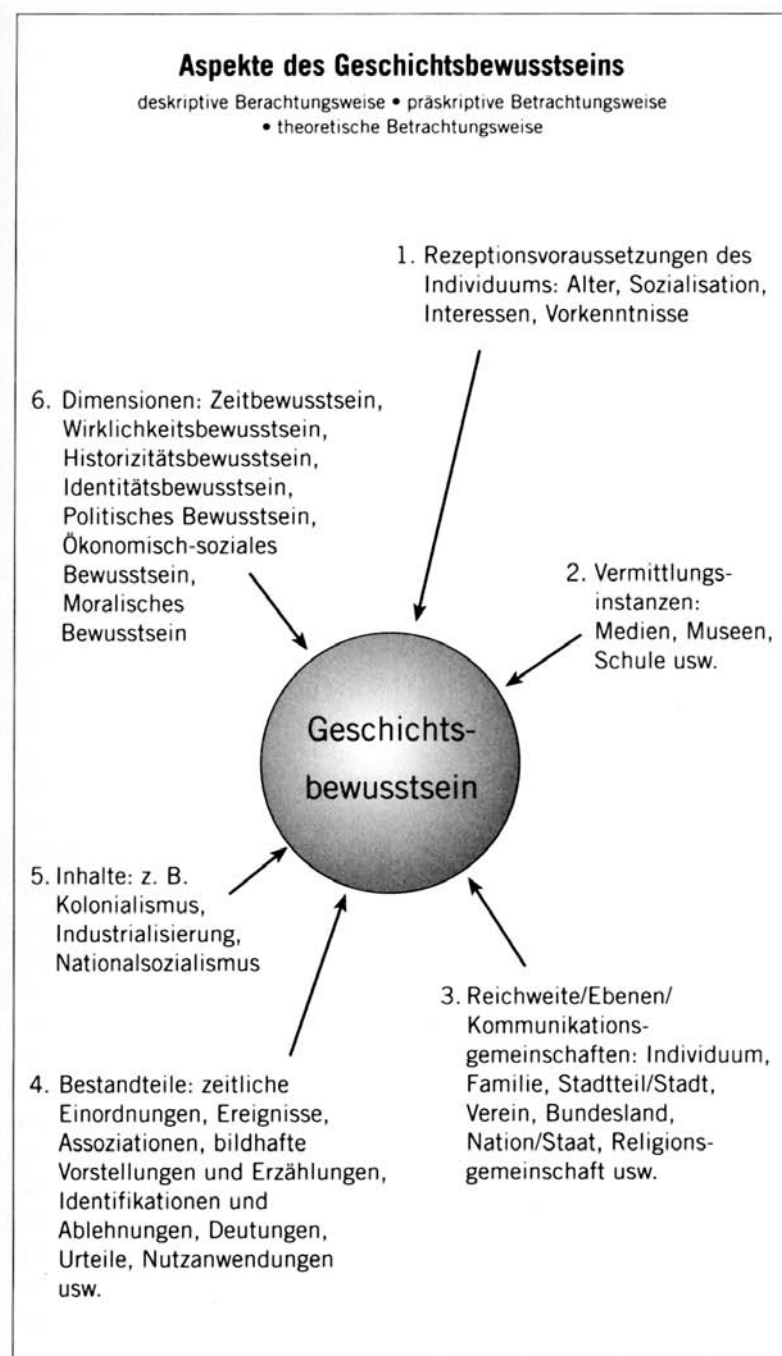


Abbildung 6: Aspekte von Geschichtsbewusstsein

Zur Erläuterung des Schemas:

ad 1: Die Ausprägung von Geschichtsbewusstsein hängt immer von den speziellen Voraussetzungen des Individuums ab, etwa von Alter, sozialem Umfeld und individuellen Interessen und Vorkenntnissen. Die Bedeutung und das Verhältnis von Reifung und Sozialisation sind noch unklar.

ad 2: Geschichtsbewusstsein wird von unterschiedlichen Instanzen vermittelt, u.a. von den Medien und von verschiedenen schulischen und außerschulischen Einrichtungen (Museen usw.).

ad 3: Geschichtsbewusstsein kann sich auf verschiedenen Ebenen ausbilden und verschiedene Reichweiten haben (eigene geschichtliche Erfahrung als Individuum, Erfahrung innerhalb der Familie, einer Stadt, eines Vereins, einer Berufsgruppe, einer Nation, einer Religionsgemeinschaft usw.).

Bodo von Borries unterscheidet in diesem Zusammenhang vier Ebenen des Geschichtsbewusstseins (von Borries 1997, S. 45/46): Erstens die eigene „biografisch-zeitgeschichtliche Erfahrung“, die bis zur eigenen Kindheit zurückreicht; zweitens das „soziale Gedächtnis“, das innerhalb von Gruppen (Familien, Stadtteilen, Berufsgenossenschaften usw.) bedeutsame Vergangenheit weit über die Lebenszeit des Individuums festhält; drittens die „kulturelle Überlieferung“, deren wichtigster Lernort die Schule ist, und die die sozial erwünschte Auswahl und Deutung von Vergangenheit vermittelt; viertens die „methodisierte Geschichtswissenschaft“, die versucht, unter der regulativen Idee der Zweckfreiheit von Wissenschaft und unter Einhaltung verschiedener methodischer Regeln unmittelbare Lebensweltbezüge so weit wie möglich auszublenden.

ad 4: Zur mentalen Organisationsstruktur von Geschichtsbewusstsein ist nach Sauer bislang wenig bekannt.

„Geschichtsbewusstsein ist offenbar ein Konglomerat von verschiedensten Bestandteilen: Kenntnissen von Daten und Ereignissen, Raumvorstellungen, Bildern und Erzählungen, Vor- und Werturteilen. Bildhafte Vorstellungen spielen eine wichtige Rolle; sie werden bestimmt durch die Formen der Überlieferung. [...] Je komplexer und reflektierter das Geschichtsbewusstsein, desto mehr werden die Elemente der Begriffsbildung und Deutung zunehmen.“ (Sauer 2001, S. 14/15)

ad 5: Geschichtsbewusstsein bezieht sich auf bestimmte Themen bzw. transportiert bestimmte Inhalte.

Hier unterscheidet von Borries drei Bereiche (s. von Borries 1997, S. 47): Erstens Themen oder historische Gestalten quasi-archetypischen Charakters, z.B. Kolumbus bzw. die Entdeckung Amerikas, Luther, Hexenverbrennung, Napoleon), mit denen die meisten Menschen – sogar Kinder – minimal vertraut sind; zweitens Themen, die zum „eisernen nationalen oder konfessionellen Bestand“ zählen, z.B. Karl der Große, Reformation, Bismarck; drittens strukturelle Erscheinungen wie Kolonialismus, Industrialisierung, Frauenwahlrecht. Grundsätzlich sind die Inhalte des Geschichtsbewusstseins – ebenso wie damit verbundene Haltungen und Urteile – historischen Veränderungen unterworfen. Neuere empirische Untersuchungen zeigen, dass klassische nationale Stoffe wie Karl der Große, Reformation oder Bismarck bei heutigen Kindern und Jugendlichen an Bedeutung verlo-

ren, Themen wie Kolonialismus oder Nationalsozialismus jedoch an Bedeutung gewonnen haben (s. ebd.).

ad 6: Als Ergebnis narrativitätstheoretisch⁷⁴ orientierter empirischer Untersuchungen zur Struktur von Geschichtsbewusstsein, die 1986 bis 1989 an der Universität Osnabrück durchgeführt wurden, definiert Hans-Jürgen Pandel Geschichtsbewusstsein als „eine individuelle mentale Struktur, die durch ein System von sieben aufeinander verweisenden Doppelkategorien gebildet wird“ (Pandel 1991, S. 3). Die mentale Struktur des Geschichtsbewusstseins, ohne die weder Geschichte verstanden noch erzählt werden könne, verändere sich im Laufe der Zeit, bezogen auf das eigene Leben wie auf größere Zeiträume. „Ob es in diesem Wandel Kategorien gibt, die gänzlich neu sind, die erst entstehen und neu definiert werden müssen, muß noch geklärt werden.“ (a.a.O., S. 1/2) Die Forschungsergebnisse machen aber deutlich, dass bereits Kinder – wenngleich in oft rudimentärer Form – über die Doppelkategorien verfügen (vgl. El Darwich 1991); über die Reihenfolge des Erwerbs der Kategorien bzw. über den Vorgang der Vernetzung ist jedoch noch wenig bekannt. Pandel nimmt an, dass das kognitive Bezugssystem des Geschichtsbewusstseins im Prozess des Spracherwerbs durch Ausdifferenzierung der grundlegenden Kategorien erworben wird. Dabei betont er, dass Geschichtsbewusstsein eine kulturelle, keine „natürliche“ Erscheinung ist: „Es entwickelt sich nicht so, wie ein Kind sprechen und gehen lernt, sondern es bildet sich nur in dem Maße, in dem historisches Bewusstsein in der Lebenswelt anzutreffen ist.“ (Pandel 1991, S. 2)⁷⁵

Pandel unterteilt die sieben Kategorien in drei Basiskategorien und vier soziale Kategorien (s. Pandel 1991, S. 3ff.).⁷⁶ Die drei Basiskategorien, die allen anderen zugrundeliegen und in ihrer Verflechtung Geschichtlichkeit zum Ausdruck bringen, lauten: Temporalbewusstsein⁷⁷ (früher – heute/morgen), Wirklichkeitsbewusstsein (real – imaginär) und Historizitätsbewusstsein (statisch – veränderlich⁷⁸). Die vier gesellschaftsbezogenen Kategorien Identitätsbewusstsein (wir – ihr/sie), politisches Bewusstsein (oben – unten), ökonomisch-soziales Bewusstsein (arm – reich) und moralisches Bewusstsein (richtig – falsch) strukturieren die Komplexität von Gesellschaft. Aus den jeweiligen vielfältigen Vernetzungen und Schwerpunktsetzungen ergibt sich nach Pandel das individuelle Geschichtsbewusstsein.

Pandel vermutet, dass das Temporalbewusstsein im zeitlichen wie im allgemein-kategorialen Sinn die grundlegende Kategorie für das Erlernen von Geschichte darstellt. Es leiste die zeitliche Einordnung von Ereignissen (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft; gestern – heute – morgen), bringe

⁷⁴ Die Narrativitätstheorie (auch: Erzähltheorie oder Narratologie) ist eine interdisziplinäre Theorie der Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften, deren Gegenstand erzählende Texte jeder Art sind. Einen guten Überblick liefert Martinez/Scheffel 2002.

⁷⁵ Dabei übersieht Pandel allerdings, dass auch der Spracherwerb keine natürliche, sondern eine kulturelle Erscheinung ist (s. Kaspar Hauser).

⁷⁶ Als achte Kategorie hat Klaus Bergmann ergänzend die Kategorie Geschlechtsbewusstsein (männlich-weiblich) vorgeschlagen (s. Bergmann 1998, S. 122).

⁷⁷ Pandel zieht den Begriff „Temporalbewusstsein“ dem Begriff „Zeitbewusstsein“ vor, da es ihm mehr um ein formales als um ein inhaltliches Wissen über die Zeit gehe (s. Pandel 1991, S. 5).

⁷⁸ Das Pendant zu statisch wäre dynamisch.

aber auch verschiedene andere Vorstellungen zum Ausdruck, etwa die von der „Dichtigkeit“ der Ereignisse in der Zeit oder die der Zeitausdehnung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft (vgl. a.a.O., S. 5-7).

Das Wirklichkeitsbewusstsein ermögliche es, Ereignisse und Personen als „real“ oder „imaginär“ zu unterscheiden. Die Ausdifferenzierung von gegenwärtigen, imaginären und historischen Personen und Ereignissen stelle in frühen lebensgeschichtlichen Phasen (Vor- und Grundschulalter) ein größeres Problem als in späteren dar (sind Cäsar und Asterix historische oder imaginäre Persönlichkeiten?)⁷⁹; die Aufgabe, Grenzen zwischen Realität und Fiktion zu ziehen, müsse jedoch im Lauf des Lebens immer wieder gelöst werden. In diesem Zusammenhang deute sich eine Neuentwicklung an: „Je mehr sich die Medien durch Comic, Fernsehfilm oder Literatur historischer Personen annehmen, umso stärker wird die Tendenz ihrer Imaginarität. Sie verstärkt sich eventuell mit der Zunahme der Durchhistorisierung der Gegenwart.“ (a.a.O., S. 10)

Das Historizitätsbewusstsein drückt nach Pandel die Kenntnis von der Prozesshaftigkeit des historischen Geschehens aus, d.h. die Einsicht, dass Personen und Verhältnisse nicht gleich bleiben, sondern sich in der Zeit verändern (s. a.a.O., S. 11). Historizitätsbewusstsein werde in einer Syntheseleistung aus den Basiskategorien Temporalbewusstsein und Wirklichkeitsbewusstsein gebildet. Voraussetzung sei die Ausdifferenzierung der Doppelkategorie statisch-veränderlich, wobei die Veränderungsgeschwindigkeit ein wichtiges Kriterium darstelle. Historizitätsbewusstsein beinhalte u.a. jedoch auch die Anwesenheit von „alltäglichen Geschichtstheorien“, d.h. von naiven, nicht reflektierten Annahmen darüber, was Geschichte ist und was sie mit einem selbst zu tun hat (vgl. a.a.O., S. 13).

Als Kategorie der Gesellschaftlichkeit von Geschichtsbewusstsein ist Identitätsbewusstsein die Fähigkeit und Neigung des Individuums, aus einer zeitlichen Perspektive heraus zu verschiedenen sozialen und ideologischen Gruppen „wir“ sagen zu können und sich damit von anderen („sie“ oder „ihr“) abzugrenzen (s. ebd.).

„Identitätsbewußtsein beruht auf der Erfahrung, daß einzelne Menschen wie auch Menschengruppen sich ändern und doch mit sich selbst identisch bleiben. Historizitätsbewußtsein, das ja die Veränderlichkeit beinhaltet, bezieht sich im Identitätsbewußtsein auf das Individuum selbst. Es muß im Verändern dennoch in gewisser Hinsicht statisch bleiben.“ (ebd.)

Jede Identifizierung ist gleichzeitig eine Distanzierung (wir/ihr). Sie kann sich auf Gruppen verschiedener Größe beziehen: auf unsere Familie, unseren Verein, unsere Stadt usw. Dabei handelt es sich nicht nur um „natürliche“ Vorfahren, sondern es können auch Vorfahren „adoptiert“ werden.

„Das Wir-Bewußtsein macht sich historisch gesehen an sogenannten natürlichen Kollektiven fest: an blutmäßiger gemeinsamer Abstammung, an Sprachgemeinschaft, an Territorialgemeinschaft, also an Sprache, Abstammung, Nation, etc. Diese traditionellen Identitäten können durch posttraditionale ersetzt werden. Die natürlichen Kollektive scheinen in historischer Perspektive immer mehr an Gewicht zu verlieren. Es entstehen tendenziell in der Gegenwart denkend gewonnene

⁷⁹ „Historische Ereignisse (Personen, Dinge, Sachverhalte) sind nicht ‚nicht-existierende‘, sondern nur gegenwärtig ‚nicht mehr‘ existierende Ereignisse. Lebensgeschichtlich muß die Nicht-Existenz imaginärer Personen (Weihnachtsmann, Rotkäppchen, Asterix, Eisenherz) gelernt werden.“ (Pandel 1991, S. 8)

Kollektive, die sogenannte posttraditionale Identitäten begründen. Es sind Identitäten, die auf denkend, durch Reflexion gewonnenen Kollektiven beruhen.“ (a.a.O., S. 14)

Das Bewusstsein, dass gesellschaftliche Verhältnisse von Machtstrukturen durchdrungen sind, nennt Pandel politisches Bewusstsein.

Das ökonomisch-soziale Bewusstsein bezieht sich auf die Sozialstruktur einer Gesellschaft (Wahrnehmung und Bewertung sozialer Unterschiede).

Die moralische Dimension des Geschichtsbewusstseins (das moralische Bewusstsein) beurteilt und bewertet historische Ereignisse und Personen.

Nach diesem kursorischen Blick auf verschiedene Aspekte von Geschichtsbewusstsein soll nun versucht werden, den Begriff auf das (instrumentale) Musikhören bzw. auf musikalische (Aus-)Bildung zu beziehen. Es steht außer Frage, dass Geschichtsbewusstsein im oben erörterten Sinne eine wichtige Grundlage für alles – auch musikalisches – Lehren und Lernen darstellt. So basiert auch ein musikbezogenes Geschichtsbewusstsein auf der grundlegenden Fähigkeit, Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen zu verknüpfen. Es hängt von den speziellen, anthropogenen wie sozial-kulturellen Voraussetzungen des Individuums ab; es bezieht sich auf bestimmte Themen oder Bereiche (z.B. europäische Kunstmusik, Jazz, zeitgenössische Komponistinnen, Reggae, Minimal Music), wird von verschiedenen Instanzen vermittelt (z.B. Elternhaus, Schule, Musikschule, Medien) und kann sich auf verschiedenen Ebenen ausbilden: auf der Ebene der eigenen biografischen Erfahrung, auf der Ebene der Erfahrung in einer Gruppe (z.B. „wir Musiker“, „wir Holzbläser“, „wir Schülerinnen von Dalcroze“), auf der Ebene der kulturellen Überlieferung (z.B. im schulischen Musikunterricht) und auf der musikwissenschaftlichen Ebene (wissenschaftliche Arbeitsweise, Einhaltung methodischer Regeln). Auch Pandels Modell der sieben Kategorien kann auf den Umgang mit Musik angewendet werden. Temporal-, Wirklichkeits- und Historizitätsbewusstsein sind grundlegende Kategorien für musikalisches Verhalten und Handeln, das sich auf Geschichte bezieht. Ein auf Musik bezogenes Geschichtsbewusstsein beinhaltet aber auch die sozialen Kategorien Identitätsbewusstsein (z.B. die Identifikation mit einer bestimmten musikalischen Tradition), politisches Bewusstsein (z.B. das Wissen um gewachsene Machtstrukturen im Musik-Business), ökonomisch-soziales Bewusstsein (z.B. das Problematisieren des gesellschaftlichen Status von Lehrenden an Musikschulen) und moralisches Bewusstsein (z.B. die Bewertung historischer Unterrichtsmethoden oder die Entscheidung für oder gegen Urtextausgaben).

Dennoch drängt sich die Frage auf, ob „Geschichtsbewusstsein“ tatsächlich als Zentralbegriff für historisches (Musik-)Lernen taugt, da sehr unterschiedliche Sachverhalte und Bewusstseinszustände unter ihm subsumiert werden. Für meine instrumentaldidaktische Fragestellung nach einem zeitgemäßen Umgang mit der Geschichtlichkeit von Musik bringt diese Auffassung von Geschichtsbewusstsein zwar interessante Aspekte ein, kann aber noch nicht ganz befriedigen. Es ist interessant, dass inzwischen auch etliche Geschichtswissenschaftler bzw. -didaktiker, u.a. Jeismann, Rösen, Lukacs, Kölbl und Straub, die unspezifische Verwendung des Begriffs problematisieren und für eine

engere Auffassung plädieren. Diese Auffassung von Geschichtsbewusstsein kann meines Erachtens auch gewinnbringend auf den Umgang mit Musik bezogen werden (s. zweiter Teil, III, S. 113ff.).⁸⁰

Was kann als charakteristisch für Geschichtsbewusstsein in diesem engeren Sinne gelten? – Nach Karl-Ernst Jeismann setzt Geschichtsbewusstsein das Wissen voraus, dass „die Rekonstruktion von Vergangenheiten notwendig an die Erkenntnismöglichkeiten, die Deutungswünsche, die lebensweltlichen Fragestellungen einer Gegenwart gebunden ist.“ (Jeismann 1997, S. 42) Zum Geschichtsbewusstsein gehöre zudem die Rationalität im Umgang mit den historischen Zeugnissen sowie die auf sich selbst zurückgewendete Aufmerksamkeit, die „Reflexibilität“, die die Reichweite und die Grenzen der eigenen Deutung in den Blick bringt und andere Deutungen der gleichen Vergangenheit nicht vor vornherein ausschließt (vgl. a. a. O., S. 43). Durch diese Bestimmung unterscheidet Jeismann das Geschichtsbewusstsein vom „Geschichtsbild“, einem Vorstellungskomplex von Geschichte einer Gemeinschaft oder Gruppe, in dem das Verständnis der Vergangenheit zu einem Abbild erstarrt ist.

„Geschichtsbewußtsein läßt solche Geschichtsbilder als Ausdruck einer in den Erfahrungen und Bedürfnissen einer historischen Gemeinschaft wurzelnden Vergangenheitsdeutung erkennen und in ihrer Partialität wie Historizität begreifen.“ (a. a. O., S. 42)

Carlos Kölbl und Jürgen Straub kritisieren, dass Geschichtsbewusstsein gern als fundamentaler Bestandteil der menschlichen Natur, als anthropologische Universalie, betrachtet wird, seit (an-)erkannt wurde, dass auch schrift- und staatenlose Völker, Gesellschaften und Gruppen, denen lange Zeit selbst von Experten Geschichte schlichtweg abgesprochen wurde, über Geschichte und eine Art Geschichtsbewusstsein oder Geschichtsverständnis verfügen (s. Kölbl/Straub 2001, Abs. 1-6). Diese weite, anthropologische Auffassung von Geschichtsbewusstsein als einer Kombination von Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen sei problematisch, denn „das Geschichtsbewusstsein ist keineswegs immer und überall dasselbe. Die Einheitlichkeit und Einheit, die der Begriff vorgibt, ist empirisch nicht gegeben, weder in historischer noch in kulturvergleichender, soziologischer oder psychologischer Perspektive.“ (a. a. O., Abs. 7) Als Lösung biete sich an zu unterscheiden zwischen einem unspezifischen, weit gefassten Geschichtsbewusstsein, das vielleicht besser als „kollektives Gedächtnis“ in den beiden Spielarten von „kommunikativem“ und „kulturellem Gedächtnis“ (vgl. Assmann 1988 und Assmann 1992) bezeichnet werden sollte, und dem modernen Geschichtsbewusstsein, das aus der Entwicklung westlicher Kulturen und Gesellschaften hervorgegangen ist.⁸¹

Der Ägyptologe und Kulturwissenschaftler Jan Assmann verwendet den von Maurice Halbwachs geprägten Begriff „kollektives Gedächtnis“, wonach individuelle Erinnerungen durch Kommunikation und Interaktion entstehen, als Oberbegriff für das kommunikative und das kulturelle Gedächtnis.

⁸⁰ Im weiteren Verlauf der Arbeit verwende ich den Begriff Geschichtsbewusstsein in diesem engeren Sinne.

⁸¹ Eine Aufgabe, die in jüngster Zeit verstärkt bearbeitet wird, ist die Erforschung des Umgangs mit Erinnerung und Geschichte (Geschichtsbewusstsein, kollektives Gedächtnis, Geschichtsdenken) in einer interkulturellen, globalen Perspektive (siehe z.B. Macdonald 2000 oder Rösen/Gottlob/Mittag 1998). Auch von Borries vermutet, dass Geschichtsbewusstsein sowohl an der Oberfläche als auch in der Tiefenstruktur in hohem Maße kulturspezifisch sei, wenn auch im einzelnen bislang wenig Sicheres über die Ausprägung in verschiedenen Ländern oder Kulturen bekannt ist (vgl. von Borries 1997, S. 49).

Das kommunikative Gedächtnis wird im Familien- und Freundeskreis konstituiert und umfasst einen beschränkten Zeitraum von sechzig bis hundert Jahren. Das kulturelle Gedächtnis umfasst alles, was von einer Gesellschaft erinnert wird; es baut sich um kulturell geformte Fixpunkte auf (Texte, Bilder, Denkmäler, Riten etc.) und bedarf der Einweisung bzw. Unterweisung. Beide Spielarten des Gedächtnisses beinhalten von der Vergangenheit nur das, was in der Tradition noch lebendig ist (s. ebd.). Die Tradition kann mit Jörn Rüsen auch als eine Art „Vor-Geschichte“ bezeichnet werden:

„Tradition ist also die Weise, in der die menschliche Vergangenheit schon vor der besonderen Deutungsleistung des Geschichtsbewußtseins im Orientierungsrahmen der menschlichen Lebenspraxis wirksam ist. Ihr vor-geschichtlicher Charakter besteht darin, daß in ihr die Vergangenheit als Vergangenheit gar nicht bewußt ist: sie ist als schlechthinnige Gegenwart da, in der Zeitlosigkeit des Selbstverständlichen.“ (Jörn Rüsen, Grundzüge einer Historik, Bd. 1: *Historische Vernunft. Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*, Göttingen 1983, S. 68, zit. nach Lorenz 1987/1997, S. 362)

Der Keim von modernem Geschichtsbewusstsein ist demnach eine Diskontinuitätserfahrung: das Auseinanderfallen von Gegenwart und Vergangenheit und die Erkenntnis, dass die Vergangenheit wesentlich anders als die Gegenwart ist (s. ebd.). Während der traditionelle Umgang mit der Vergangenheit („kollektives Gedächtnis“) als präreflexiv bezeichnet werden muss – zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft herrscht ungebrochene Kontinuität –, ist das Geschichtsbewusstsein wesensgemäß reflexiv; es entsteht aus der Erfahrung eines Bruchs mit der Tradition, d. h. die Vergangenheit liegt räumlich gesehen nicht mehr auf der gleichen Linie wie die Gegenwart, sondern steht ihr gegenüber (s. ebd.). Durch die Erfahrung fundamentaler geschichtlicher Diskontinuität wird auch die seit dem klassischen Altertum verbreitete Auffassung „*Historia magistra vitae*“ (die Geschichte ist Lehrmeisterin für das Leben) in Frage gestellt: Die Geschichte gibt keine eindeutige Handlungsanweisung für die Zukunft mehr, das Verhältnis zur Geschichte ist ein komplexes und mehrfach gebrochenes (s. ebd.).

Charakteristisch für das moderne Geschichtsbewusstsein sind nach Kölbl/Straub insbesondere:

- ein „spezifischer Umgang mit Kontingenz und Veränderung“ sowie der Bezug auf eine radikal temporalisierte und dynamisierte Welt (s. Kölbl/Straub 2001, Abs. 7);

„Modernes (westliches) Geschichtsbewusstsein ist zunächst einmal exakt an jenes Bewusstsein der Geschichtlichkeit gekoppelt, das sich nicht zuletzt als Kontingenzbewusstsein in einer durch Wandel *konstituierten* Welt artikuliert. [...] Eine an das Bewusstsein von Geschichtlichkeit gebundene Konzeption von Geschichte und Geschichtlichkeit ist ein spezifischer, integraler Bestandteil der modernen (westlichen) Welt. Diese Konzeption mag mittlerweile in vielen Kulturen an Einfluss gewonnen haben und uns Heutigen wie etwas Selbstverständliches, Naturwüchsiges vorkommen. Eine anthropologische Universalie war und ist sie, diesem Eindruck zum Trotz, jedoch nicht. Der Blick auf eine Welt, die nicht nur dadurch charakterisiert ist, dass alles Seiende *in ihr* den Prinzipien des Entstehens und Vergehens unterstellt und demnach, wie es schon HERAKLIT und andere sahen, in unaufhörlichem Fluss ist, sondern auch dadurch, dass *sie selbst* als kontingent, also als eine bloß mögliche Ordnung unter anderen gelten muss, ist ein historisches und kulturelles Novum der westlichen Moderne.“ (a. a. O., Abs. 9)

- die selbstkritische, bewusste Reflexion (das „Reflexivwerden“) des Geschichtsbewusstseins, die das Geschichtsbewusstsein selbst als historisches und kulturelles Phänomen ausweist (s. a.a.O., Abs. 12);
- das Abzielen auf Erkenntnis der Vergangenheit, wobei allgemeine Prinzipien und Methoden wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens eine große Rolle spielen (s. a.a.O., Abs. 14);

„Es zielt, wie immer es auf praktische Kontexte und Zwecke bezogen sein mag, seiner inneren Logik nach auf Erkenntnis der Vergangenheit. Entsprechend operiert es – ungeachtet der im Einzelnen eingesetzten Verfahren und unabhängig von seiner Unvollkommenheit im konkreten Fall – methodisch und ist rationalen Kriterien verpflichtet, an denen sich seine Geltungsansprüche festmachen lassen.“ (ebd.). Es ist „mit einem Wahrheitsanspruch verknüpft, der *idealerweise* mit den methodischen Mitteln wissenschaftlicher Rationalität begründet wird“ und stellt sich folglich idealtypisch dar als „eine Form rationaler Wirklichkeitskonstruktion.“ (ebd.)

- ein spezifischer „Umgang mit dem *Fremden*“ (s. a.a.O., Abs. 16).

„Das historische Bewusstsein ist diesbezüglich der wohl wichtigste Wegbereiter eines allgemeinen Differenz- und Alteritätsbewusstseins, das sich erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in nennenswerter Breite durchzusetzen begann. Diese kognitive und praktische Haltung, die insbesondere dasjenige, das nicht nur verschieden und anders, sondern eben fremd ist, zum Anlass nicht zuletzt eines auf das eigene Selbst gerichteten Verstehens nimmt, ist eine moderne Erscheinung [...] Für die soziokulturelle Aufwertung des Fremden und den damit einhergehenden Wandel psychischer Strukturen waren das moderne Bewusstsein von der Geschichtlichkeit, mithin die europäische Vergeschichtlichung der Welt und des Selbst, von nicht zu überschätzender Bedeutung – flankiert freilich von der Entdeckung „neuer Welten“ in geographisch fernen Regionen, die auf ihre Weise zum Bewusstsein der Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen oder, ohne entwicklungslogischen Hintersinn, des Differenten und Heterogenen, Anderen und Fremden *in* ein und derselben Zeit beitrugen.“ (ebd.)

Bei dieser Explikation zentraler Komponenten von Geschichtsbewusstsein, die auch im Zusammenhang der Auswertung empirischer Studien gewonnen wurde, handelt es sich um eine idealtypische Charakterisierung. Es steht außer Frage, dass auch heute noch in modernen Gesellschaften – nicht zuletzt aufgrund unterschiedlicher biographischer bzw. soziokultureller Entwicklung – nicht nur dieser Typus von Geschichtsbewusstsein anzutreffen ist. Kölbl und Straub sprechen von „synchroner Heterogenität“, die es zulasse, „dass auch heute noch neben spezifisch modernen Modi, Geschichte zu denken und sich in ihr zu situieren, alternative Selbst- und Weltverhältnisse möglich und faktisch vorhanden sind.“ (a.a.O., Abs. 18) Dennoch zeigte sich beispielsweise das Geschichtsbewusstsein von dreizehn- bis vierzehnjährigen Gymnasiasten in einer qualitativ-empirischen Untersuchung als in einem erstaunlichem Ausmaß wissenschaftlich-methodischen Rationalitätsstandards verpflichtet; strukturelle historische Kompetenzen der Jugendlichen waren weit entwickelt (s. a.a.O., Abs. 35-118).

Alles in allem stellt Geschichtsbewusstsein weder eine synchron, noch eine diachron gleichbleibende, einheitliche Erscheinung dar. Das Phänomen Geschichtsbewusstsein ist selbst von Geschichtlichkeit geprägt; *das* Geschichtsbewusstsein existiert nicht. Da es nicht nur eine, sondern verschiedene Rekonstruktionen von Vergangenheit gibt, müsste der Begriff eigentlich im Plural verwendet werden. Dies trifft zweifelsohne auch für musikalisches Geschichtsbewusstsein zu.

Generell lassen sich in der Moderne verschiedene Perioden unterscheiden, nach Gernot Böhme etwa – in chronologischer Reihenfolge – die durch eine Mischung von traditionellen und modernen Lebensformen gekennzeichnete „Neuzeit“, die „künstlerische Moderne seit Baudelaire“, in der immer noch traditionale Reste vorhanden sind, die „Hoch- oder Spätmoderne“ und schließlich die „Postmoderne“ (vgl. Böhme 1997). Die Postmoderne wird von Peter Engelmann definiert nicht als eine neue Epoche, sondern als „Wiederaufnahme der Grundideen der Moderne“ (Engelmann 1990, S. 12). Nach Jean-François Lyotard zeichnet sich die Postmoderne im Vergleich zur Moderne vor allem durch gesteigerte Reflexion aus, d. h. sie ist „keine neue Epoche, sondern das Redigieren einiger Charakterzüge, die die Moderne für sich in Anspruch genommen hat, vor allem aber ihrer Anmaßung, ihre Legitimation auf das Projekt zu gründen, die ganze Menschheit durch die Wissenschaft und Technik zu emanzipieren.“ (Lyotard 1988, S. 213) Wie Geschichtsbewusstsein – und speziell musikalisches Geschichtsbewusstsein – historisch gesehen entstanden ist und wie es sich diachron innerhalb der Moderne, von der Neuzeit bis zur Postmoderne, verändert hat, bleibt noch genauer zu erforschen (vgl. zweiter Teil, II. 1, S. 104ff.).⁸²

Um die Einordnung des Begriffs Geschichtsbewusstsein in einen größeren Rahmen zu ermöglichen, möchte ich an dieser Stelle einen weiteren Begriff einführen, der in geschichtswissenschaftlichen Arbeiten zunehmend an Bedeutung gewinnt: den Begriff „Geschichtskultur“. Er bezeichnet nach Rösen „den Gesamtbereich der Aktivitäten des Geschichtsbewußtseins“, genauer gesagt „den Sitz des Geschichtsbewußtseins im Leben, seine Erstreckung in verschiedene Dimensionen der Kultur und deren inneren Zusammenhang.“ (Rösen 1997, S. 38) Dabei erscheinen Erinnerung und Gedächtnis zum einen als grundlegende Funktionen von Geschichtsbewusstsein, zum anderen erscheint das Geschichtsbewusstsein als eine besondere Ausprägung von Erinnerung und Gedächtnis:

„Im Unterschied zur urwüchsigen Kraft der Erinnerung im selektiven Umgang mit der Vergangenheit schließt das Geschichtsbewußtsein auch die Erkenntnisbemühungen ein, die die Wissenschaften der Vergangenheit widmen.“ (Rösen 2001, S. 5)

Im Blick auf moderne bzw. postmoderne Gesellschaften und die Lebensverhältnisse in ihnen unterscheidet Rösen vor allem drei Bereiche der Geschichtskultur: den ästhetischen, den politischen und den kognitiven Bereich. Zum ästhetischen Bereich gehören für ihn u. a. Denkmäler, Museen, historische Werke der bildenden Kunst, der Literatur und des Films, die literarische Gattung der Historiografie und die Formen mündlichen Erzählens (s. Rösen 1997, S. 39).

„Hier geht es einmal um eine spezifische Wahrnehmungsqualität der Vergangenheit, um ihre Faszinationskraft, ihre Erinnerungswürdigkeit; ferner geht es um die Imagination vergangener Lebenswelten und ihrer Veränderung und dann vor allem um die Darstellung, mit der die Vergangenheit die Züge gegenwärtigen menschlichen Lebens annimmt oder zumindest in die wirksamen Triebkräfte der Handlungsorientierung integriert werden kann. Die Ästhetik der Geschichtskultur folgt eigenen Gesichtspunkten, Direktiven und Regeln. Sie bestimmen die Rezeptionsfähigkeit vergegenwärtigter Vergangenheit, die Wahrnehmbarkeit der Geschichte im

⁸² Erste allgemeine bzw. kulturgeschichtliche Bestandsaufnahmen und Analysen siehe Wendorff 1980/1985 und Lukacs 1968/1994.

Erfahrungshorizont der Gegenwart und ihre Eingängigkeit in die Sinnbestimmungen aktuellen Handelns und Leidens.“ (ebd.)

Während es im politischen Bereich von Geschichtskultur vor allem um die Legitimität von Herrschaft geht (Herrscher genealogien, öffentliche Gedenktage, staatlich organisierter Geschichtsunterricht u. Ä.), zielt die kognitive Dimension auf „Wissen und Erkenntnis als Modi der historischen Erinnerung und Bedingung ihrer Zustimmungsfähigkeit“ (a.a.O., S. 40). Sie wird in modernen Gesellschaften vor allem durch die historischen Wissenschaften verkörpert, die sich mit ihrer Methodik um „Objektivität durch intersubjektive Überprüfbarkeit“ bemühen (ebd.). Die drei Bereiche bzw. Dimensionen der Geschichtskultur stehen in einem engen dialektischen Zusammenhang.

„Jedes Phänomen der Geschichtskultur hat ästhetische, politische und kognitive Elemente, natürlich in unterschiedlicher Verteilung und Zusammensetzung. Denkmäler z.B. sind immer zugleich ästhetisch und politisch verfasst, ihr kognitiver Gehalt ist vergleichsweise gering.“ (ebd.)

Als normatives Regulierungsprinzip formuliert Rösen, die verschiedenen Dimensionen in relativer Autonomie zu belassen, aber dennoch zugleich wechselseitig kritisch aufeinander zu beziehen (s. ebd.). Der Zusammenhang der Dimensionen wird nach Rösen von übergreifenden und fundamentalen Kriterien historischer Sinnbildung geregelt. Während in vormodernen Gesellschaften die Religion sinnstiftend gewesen sei, habe man in der Moderne versucht, andere Sinnquellen zu finden (etwa die Geschichtsphilosophie oder neuerdings, im Rahmen der narrativistischen Wende in der Geschichtstheorie, linguistische Prinzipien historischen Erzählens) (vgl. a.a.O., S. 40/41). Grundsätzlich habe jede Dimension der modernen Geschichtskultur ihre eigenen Sinnkriterien und Geltungsansprüche (ästhetische Autonomie, Legitimität durch Grundrechte, methodische Rationalität); gemeinsam sei allen Sinnkriterien jedoch ein „formaler Universalismus“, in dem die Modernität von Geschichtskultur als kulturelles Niveau zum Ausdruck komme (vgl. a.a.O., S. 41). Dieser formale Universalismus müsse, so Rösen, konkretisiert werden:

„Er muß um die Besonderheit und die Vielfalt geschichtlicher Welten bereichert werden, die sich in der Spezifik und Differenz niederschlägt, die jede Ausprägung von Identität kennzeichnet. Der Universalismus der Moderne muß nicht im Reichtum dieser Differenzen relativistisch untergehen (Kulturalismus), sondern kann sich in ihm als Kraft wechselseitiger Anerkennung zur Geltung bringen. Dann bemäße sich das Gelingen der Orientierung von Lebenspraxis durch Geschichtskultur daran, inwieweit und wie tief sich die Subjekte, die in ihr sich selbst und ihre Welt verstehen, in der Lage sind, das Anderssein der Anderen anzuerkennen.“ (ebd.)

Musik wird von Rösen nicht explizit erwähnt. Dennoch gehört auch der Umgang mit Musik zweifellos zur Geschichtskultur. Geschichtsbewusstsein spielt bei der Rezeption und Reproduktion von Musik eine große Rolle. Obwohl der Umgang mit historischen Musikstücken schwerpunktmäßig im ästhetischen Bereich von Geschichtskultur anzusiedeln ist, darf die Bedeutung der anderen Bereiche nicht zu gering veranschlagt werden: Die musikalische Geschichtskultur ist nicht nur ästhetisch, sondern auch – in Rösens Sinne – kognitiv und politisch geprägt.

Bei der Erörterung von Charakteristika des (modernen) Geschichtsbewusstseins blieben zwei wichtige Fragen weitgehend ungeklärt: welche Funktion(en) es in der heutigen Welt erfüllt und wie es sich ontogenetisch entwickelt. Diese beiden Aspekte möchte ich eingehender beleuchten, bevor ich im

dritten Kapitel ein Modell *musikalischen* Geschichtsbewusstseins erstelle. Als erstes befaße ich mich mit der grundsätzlichen Frage, warum überhaupt Menschen sich mit Geschichte beschäftigen; herausfinden möchte ich dabei insbesondere, welche Funktionen das Geschichtsbewusstsein in der heutigen Welt erfüllt. Danach referiere ich aktuelle Forschungsergebnisse zur Entwicklung von individuellem Geschichtsbewusstsein. Anschließend stelle ich ausgewählte geschichtsdidaktische Grundlagen und Prinzipien vor, die mir auch für den Instrumentalunterricht hilfreich zu sein scheinen und an die ich im vierten Teil der Arbeit anknüpfe (s. vierter Teil, II, S. 274ff.).

2. Vom Sinn der Beschäftigung mit Geschichte – Funktionen von Geschichte und Geschichtsbewusstsein

Im zweiten Teil seiner *Unzeitgemäßen Betrachtungen*, dem berühmt gewordenen Essay *Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben* (1874), prangert Friedrich Nietzsche (1844-1900) nicht nur das Übermaß an Historie seiner Zeit als lebensfeindlich an, sondern unterscheidet auch drei lebensförderliche, lebensweltliche Betrachtungsweisen bzw. Funktionen der Historie: eine monumentalische, eine antiquarische und eine kritische (s. Nietzsche 1984, S. 19-34).⁸³

„In dreierlei Hinsicht gehört die Historie dem Lebendigen: sie gehört ihm als dem Tätigen und Strebenden, ihm als dem Bewahrenden und Verehrenden, ihm als dem Leidenden und der Befreiung Bedürftigen. Dieser Dreierheit von Beziehungen entspricht eine Dreierheit der Arten der Historie: sofern es erlaubt ist, eine *monumentalische*, eine *antiquarische* und eine *kritische* Art der Historie zu unterscheiden.“ (a.a.O., S. 19)

Das „Monumentalische“ in der Historie ist das Große, das Klassische, das Seltene, das Nachahmungswürdige. „Nietzsche griff hier den *Exempla*-Topos auf, der aus der Antike stammt und ein Leitbegriff der alteuropäischen geschichtspädagogischen Tradition war – Geschichte als das Feld des Bewundernswerten und Vorbildlichen, mit dem man sich identifiziert, auf das man seine persönlichen und kollektiven Wünsche und Hoffnungen projiziert.“ (Rohlfes 1997a, S. 35) Historische Musik im Instrumentalunterricht vorwiegend aus monumentalischem Interesse zu lehren und zu lernen könnte beispielsweise heißen, dass man sich am Großen, Vorbildhaften und Bewundernswerten in der musikalischen Vergangenheit orientiert; dass man sich mit ihm identifiziert, seine Wünsche und Hoffnungen darauf projiziert.

Als „antiquarisch“ bezeichnet Nietzsche die pietätvolle, affirmativ-konservative Pflege der Vergangenheit (vgl. a.a.O., S. 27ff.). Bezogen auf Instrumentalunterricht könnte das heißen, dass die Vermittlung historischer Musik im Interesse einer Verwurzelung in der Tradition erfolgt; es geht um das dankbare, respektvolle und behutsame Bewahren bzw. Weitergeben von Althergebrachtem, Bewährten. Aus antiquarischem Interesse zu lehren und zu lernen kann auch ermöglichen, sich selbst in der (musikalischen) Tradition zu finden.

⁸³ „Gewiß, wir brauchen Historie [...], wir brauchen sie zum Leben und zur Tat, nicht zur bequemen Abkehr vom Leben und von der Tat oder gar zur Beschönigung des selbstsüchtigen Lebens und der feigen und schlechten Tat. Nur soweit die Historie dem Leben dient, wollen wir ihr dienen [...]“ (Nietzsche 1984, S. 5). „Daß das Leben aber den Dienst der Historie brauche, muß ebenso deutlich begriffen werden als der Satz, [...] daß ein Übermaß der Historie dem Lebendigen schade.“ (a.a.O., S. 19)

„Kritisch“ nennt Nietzsche den Versuch, die Vergangenheit zurechtzurücken, zu verändern und zu vernichten, um aktuelle Bedürfnisse zu befriedigen. Es gehe darum, „sich gleichsam *a posteriori* eine Vergangenheit zu geben, aus der man stammen möchte, im Gegensatz zu der, aus der man stammt“ (Nietzsche 1984, S. 34). „Er [der Mensch] muß die Kraft haben und von Zeit zu Zeit anwenden, eine Vergangenheit zu zerbrechen und aufzulösen, um leben zu können.“ (a.a.O., S. 32) Die Vergangenheit kritisch zu betrachten könnte im Rahmen von Instrumentalunterricht heißen, sich bewusst von musikalischen und didaktischen Traditionen zu lösen, um neue Wege zu gehen; es könnte auch bedeuten, historische Musik im Blick auf die Gegenwart, d. h. auf Bedürfnisse und Vorstellungen heutiger Menschen, zu aktualisieren.

Nach Nietzsche sind alle drei Betrachtungsarten der Vergangenheit – die monumentalische, die antiquarische und die kritische – wichtig, da sie sich gegenseitig ergänzen.

„Dies sind die Dienste, welche die Historie dem Leben zu leisten vermag; jeder Mensch und jedes Volk braucht je nach seinen Zielen, Kräften und Nöten eine gewisse Kenntnis der Vergangenheit, bald als monumentalische, bald als antiquarische, bald als kritische Historie: aber nicht wie eine Schar von reinen, dem Leben nur zusehenden Denkern, [...], sondern immer nur zum Zweck des Lebens und also auch unter der Herrschaft und obersten Führung des Lebens.“ (a.a.O., S. 34)

Es können jedoch auch Gefahren in diesen Betrachtungsweisen der Vergangenheit liegen, wenn sie übertrieben oder verabsolutiert werden. Eine überwiegend monumentalische Betrachtung ist so nach Nietzsche häufig mit Täuschung oder Beschönigung verbunden (vgl. a.a.O., S. 24ff.). Im Musikleben und speziell im Instrumentalunterricht kann sich dies etwa im Personenkult von Komponisten (die „großen Meister“ der Musik), aber auch von Interpreten zeigen.

Eine Gefahr einer antiquarischen Betrachtungsweise sieht Nietzsche in einer Mumisierung des Lebens: „wenn der historische Sinn das Leben nicht mehr konserviert, sondern mumisiert: so stirbt der Baum, unnatürlicherweise, von oben allmählich nach der Wurzel zu ab – und zuletzt geht gemeinhin die Wurzel selbst zugrunde.“ (s. a.a.O., S. 31) Im musikalischen Feld kann das antiquarische Interesse zu einer „blinden Sammelwut“ (ebd.) entarten, die alles Alte für gut hält; es kann Lehrende und Lernende im Instrumentalunterricht in ihrem Handeln – beim Unterrichten, Spielen und Darstellen – lähmen; es kann dazu führen, nur Alte Musik (oder althergebrachte Ansätze und Methoden) zu schätzen, Neue Musik (oder neuere didaktische Grundsätze) aber prinzipiell abzulehnen.

Auch die kritische Betrachtungsart der Geschichte birgt nach Nietzsche Gefahren: Wer die Vergangenheit richtet, sie negiert oder zu vernichten sucht, greift gleichsam mit dem Messer an seine eigenen Wurzeln; denn es ist nicht möglich, sich ganz von der Vergangenheit zu lösen (vgl. a.a.O., S. 33). Die Negierung der Geschichtlichkeit von Musik kann im Instrumentalunterricht beispielsweise zu blassen, eintönigen, ungläubwürdigen Interpretationen führen.

Die Beobachtung und Einsicht Nietzsches, dass – und auf welche Arten – Menschen die Geschichte benutzen, um ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen, wird durch neuere empirische Forschungen bestätigt. So führt Rolf Schörkens Untersuchung der *Geschichte in der Alltagswelt* (1981) deutlich

vor Augen, dass viele Menschen Geschichte wie einen Steinbruch benutzen, um ihre eigenen psychischen, sozialen, kulturellen und metaphysischen Bedürfnisse zu befriedigen. Obwohl sich der alltägliche, nicht-wissenschaftliche bzw. außerwissenschaftliche Umgang mit Geschichte in mancher Hinsicht vom wissenschaftlichen Umgang mit Geschichte unterscheidet, zeigen neuere empirische Untersuchungen die Abhängigkeit des – auch „alltäglichen“ – Geschichtsbewusstseins vom wissenschaftlichen Weltbild und den modernen Rationalitäts- und Argumentationsstandards (vgl. etwa Kölbl/Straub 2001).

Die lebensweltlichen Funktionen des vor- und wissenschaftlichen modernen Geschichtsbewusstseins können nach Joachim Rohlfes in den fünf Grundbegriffen „Orientierung“, „Aufklärung“, „Kritik“, „Legitimation“ und „Identifikation“ zusammengefasst werden (s. Rohlfes 1997a, S. 38ff.).

1. Orientierung

„Orientierung leistet die Geschichte, indem sie das erinnerte und überlieferte geschichtliche Wissen sammelt, prüft, ordnet, erklärt, auslegt, deutet. Solche Orientierung ist unvermeidlicherweise perspektivisch und standortgebunden, vorläufig und überholbar. Sie verhilft nicht zu fraglosen, überzeitlich gültigen Gewißheiten, weil es Grenzen der Beweisbarkeit gibt und weil das fachliche Wissen stets auch außerwissenschaftlich, nämlich politisch, gesellschaftlich, zeitalterspezifisch determiniert wird.“ (a.a.O., S. 38)

Um Orientierung zu ermöglichen, ist es nötig, eindeutige Markierungen und Richtpunkte zu setzen. Dabei besteht jedoch die Gefahr, dass das Denken sich verfestigt bzw. der Blick eng wird, dass fertige, geschlossene Geschichtsbilder übernommen werden. Immer geht es deshalb um eine Balance von festem Orientierungssystem und kritischem Hinterfragen dieses Wissens.

2. Aufklärung

„Aufklärung ist das Bemühen, vermeidbare Wissenslücken zu füllen, Irrtümer zu korrigieren, richtiges von falschem Wissen zu unterscheiden. Ihr stehen Hindernisse aller Art im Wege: veraltetes Wissen, falsche Denkgewohnheiten, Vorurteile, mangelnder intellektueller Mut.“ (a.a.O., S. 40)

Rohlfes führt als Beispiel die Aufklärungsarbeit bezüglich der deutschen nationalsozialistischen Vergangenheit an. Zwar ist Aufklärung der Rationalität besonders verpflichtet, doch oft komme sie eher über „Umwege“ (emotionale Betroffenheit) ans Ziel als mit rationaler Belehrung und inhaltlicher Analyse. Dennoch: „Aufklärung kann auf die Zumutung von Mündigkeit nicht verzichten. Das ist ihre Stärke, aber auch ihre Blöße.“ (a.a.O., S. 41)

3. Kritik

Kritik ist nach Rohlfes „eine Methode, mit Sachverhalten und Aussagen umzugehen“ (ebd.). Sie ist „eine das historische Bewußtsein nicht bloß begleitende, sondern konstituierende Funktion, deren Fehlen Naivität zur Folge hätte.“ (a.a.O., S. 42)

4. Legitimation

„Menschen als einzelne und noch mehr als soziale Gruppen scheinen ein ursprüngliches Verlangen danach zu verspüren, sich ihrer geschichtlichen Herkunft zu vergewissern und sich in ihrer Rolle ‚vor der Geschichte‘ auszuweisen. Historische Legitimation ist sowohl das Bestreben, die

Vergangenheit der eigenen Gegenwart dienstbar zu machen, indem man sie als jenen Prozeß deutet, der die Gegenwart als sein Resultat hervorbrachte, als auch der Wunsch, innerhalb der Geschichte einen Platz einzunehmen, den man verantworten kann.“ (a.a.O., S. 43)

5. Identifikation bzw. Identität

„Menschen [...] benötigen die Gewißheit ihrer Ich- und Wir-Beständigkeit, um sich in der Welt zurechtzufinden, Verhaltensstabilität aufzubauen, Rollenkompetenz zu entwickeln. Individuen, soziale Gruppen, Völker brauchen zu ihrer Selbstbehauptung ein Bewußtsein ihrer Besonderheit und Einmaligkeit. [...] Dabei spielt die historische Dimension eine wichtige Rolle.“ (a.a.O., S. 44)

Hier bleibt zu ergänzen, dass Identität kein homogener Begriff ist. Ein Individuum verkörpert stets mehrere sich überschneidende (Teil-)Identitäten: als Frau, als Europäerin, als Musikerin etc. Identitätsbewusstsein als Fähigkeit, sich mit sich selbst zu identifizieren, setzt Erinnerung und Gedächtnis voraus; dabei ist das Finden einer eigenen Identität auch auf die Wahrnehmung fremder Identitäten angewiesen.⁸⁴

„Die identitätsbildende Kraft der überlieferten und erzählten Geschichte beruht auf zweierlei: auf der Vergegenwärtigung der eigenen Herkunft aus Lebens- und Sozialzusammenhängen, die der eigenen Existenz voraus sind, so daß man nicht mehr über sie verfügen, wohl aber sie akzeptieren oder ablehnen kann; und auf der Auseinandersetzung mit fremden Identitäten, die nicht nur das Profil der eigenen Identität schärfer hervortreten lassen, sondern auch die Frage aufwerfen, ob und wie diese den Vergleich mit den fremden Identitäten besteht.“ (a.a.O., S. 45)

Identität ist immer das Ergebnis einer Geschichte, gleichzeitig aber auch eine Aufgabe und Verantwortung (s. ebd.). Identität meint sowohl „die zugewachsene, kontingente, als auch die willentlich angenommene und gestaltete Identität.“ (ebd.)

Das Phänomen Geschichtsbewusstsein mit seinen elementaren Funktionen von Weltorientierung, Legitimation und Identifikation/Identität (kollektive und personale Identitätsbildung, soziale Integration) sowie den spezifisch modernen, selbstreflexives Bewusstsein und Erkenntnis der Geschichtlichkeit voraussetzenden Funktionen von Aufklärung und Kritik ist für die Mehrzahl der Menschen in heutigen, westlich geprägten Gesellschaften eine Tatsache und schlechterdings unentbehrlich; Fremderfahrung und Wahrnehmung des Anderen durch Distanz schaffende Reflexion ermöglichen eine Erweiterung des eigenen Lebens- und Erkenntnishorizontes. Dies gilt nicht zuletzt auch im Umgang mit Musik (s. zweiter Teil, III. 4, S. 122 f.). Wie sich das Geschichtsbewusstsein in der globalen Informationsgesellschaft verändert, bleibt zu beobachten.⁸⁵

⁸⁴ Das persönliche Identitätsbewusstsein wird von der Psychologie untersucht („Ichbewusstsein“), das Identitätsbewusstsein gesellschaftlicher Gruppen von der Soziologie. Das Identitätsbewusstsein größerer Verbände wie das von Nationen oder Reichen setzt wesentliche Gemeinsamkeiten voraus, etwa gemeinsame Sprache, gemeinsame Kultur, gemeinsame Geschichte oder – für den „vorgeschichtlichen“ Raum – gemeinsame Mythen.

⁸⁵ Für diesbezügliche Überlegungen siehe z.B. Nyíri 1991 und Nyíri 2004.

3. Zur Entwicklung von individuellem Geschichtsbewusstsein

Die für das Lernen und Lehren von Geschichtsbewusstsein außerordentlich wichtige Frage der Ontogenese von Geschichtsbewusstsein, d.h. die Frage, in welchem Alter oder in welchen Altersstufen sich individuelles Geschichtsbewusstsein zu entwickeln beginnt, welche Strukturen es bildet und durch welche Faktoren dies bedingt ist, kann aufgrund des dürftigen Forschungsstandes derzeit leider höchstens partiell beantwortet werden (vgl. Klose 1997). Jörn Rüsen beschreibt das Forschungsmaniko wie folgt:

„Ein großes Desiderat freilich ist zu vermerken: Unangesehen einer reichhaltigen, zumeist psychologischen Literatur zur ontogenetischen und historischen Entwicklung mentaler Kompetenzen ist unser Wissen über die Ontogenese des Geschichtsbewußtseins sehr gering.“ (Rüsen 2001, S. 11)

Häufig wird in geschichtsdidaktischen Lehrbüchern in diesem Zusammenhang auf Modelle der allgemeinen Entwicklungs- und Kognitionspsychologie, vor allem auf das Stufenmodell Jean Piagets über die Entwicklung des kognitiven Denkens, zurückgegriffen. Joachim Rohlfes etwa stellt in seiner *Didaktik der Geschichte* auf knapp zwei Seiten die drei Hauptphasen (die voroperatorisch-anschauliche, konkret-operatorische und formal-operatorische) des Piagetschen Modells der kognitiven Entwicklung vor und zieht folgende Schlussfolgerungen für den Geschichtsunterricht (s. Rohlfes 1997a, S. 161-163):

„Bis zum 6./7. Schuljahr kann man mit Anschaulichkeit und Konkretion nie zuviel tun. [...] Kinder können mit 10, 11 Jahren Machtkonflikte oder technisch-zivilisatorische Entwicklungen ohne weiteres begreifen, aber man darf ihnen nicht abverlangen, sie in allgemeinere Zusammenhänge zu stellen. Nach dem Eintritt in die Phase der formalen Operationen müssen die Schüler genügend Zeit erhalten, sich an den neuen Denkstil zu gewöhnen. [...] Nicht früh genug aber kann man damit beginnen, die Schüler zu selbstständigem Aufgabslösen anzuhalten, sie mit Problemen zu konfrontieren, die ein aktives Lernverhalten erfordern. Je früher, je häufiger und intensiver sie die typischen Arbeitsgänge eines Historikers absolvieren, desto besser begreifen sie, worauf es ankommt, desto tiefer dringen sie in die Sachstruktur des Faches ein.“ (a. a. O., S. 163)

Piagets Theorien – wie etwa seine Untersuchung des Zeitbewusstseins (1974) – und die sich an sie anschließenden Forschungen liefern wertvolle Erkenntnisse über die Entwicklung von (Teil-)Kompetenzen der kognitiven Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Etliche grundlegende Erkenntnisse, etwa die zunehmende Entwicklung des abstrakten, formal-operationalen Denkens ab dem 12. Lebensjahr, wurden auch in neueren empirischen Untersuchungen zum historischen Denken bestätigt.

„Empirische Untersuchungen bestätigen Piagets Stufenmodell insofern, als sich zwischen dem 11. und 12. Lebensjahr formale von konkreten Operationen abheben, was u.a. an der Fähigkeit zur Hypothesenbildung belegt werden kann. Es forciert sich der Prozeß der Trennung von historischer ‚Realität‘ und Fiktionalität im kindlichen Bewußtsein; Erkenntnisse werden verallgemeinernd aus dem situativen Kontext herausgelöst, historische Einzelschicksale (u.a. fiktiver Art) als gruppenrepräsentativ eingeordnet: Zeitvorstellungen werden strukturiert. Es ist möglich, alternative kurzschlüssige Werturteile durch differenziertere Betrachtungsweisen aufzulösen“ (Klose 1997, S. 54).

Zwar baut das Geschichtsbewusstsein auf der kognitiven Entwicklung des Kindes auf, doch die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein selbst als eines komplexen, nicht auf kognitive Faktoren be-

schränkten Phänomens wird durch Piagets Theorien nicht erklärt. Wie weitreichend die Zusammenhänge zwischen Gesetzmäßigkeiten bei der Entwicklung logischer, moralischer und anderer kognitiver Kompetenzen – wie sie von Piaget und seiner Schule erforscht wurden – und Gesetzmäßigkeiten bei der Entwicklung von Geschichtsbewusstsein sind, ist noch weitgehend unklar. Nach Dagmar Klose besteht ein grundsätzliches Problem der Anwendung entwicklungspsychologischer Ansätze wie Piagets Stufenmodell der kognitiven Entwicklung oder Kohlbergs Stufenmodell der Moralentwicklung auf einen Bereich wie den der Geschichte und des Geschichtsbewusstseins darin, dass sie stark generalisieren und nur ein sehr grobes Raster darstellen, „da sie von den spezifischen Lerninhalten abstrahieren, jeweils nur das erstmalige Auftreten eines bestimmten psychischen Phänomens beschreiben und auch keine Differenzierung zwischen den Individuen ermöglichen, sondern sich an Mittelwerten orientieren.“ (a. a. O., S. 51) Ein Grund dafür, dass psychologische Forschungsergebnisse in geschichtsdidaktischen und -wissenschaftlichen Arbeiten traditionell nur eine marginale Rolle spielen ist nach Pandel die Tatsache, dass die Psychologie bevorzugt Ansätze formuliert, die zeitlose Erklärungen liefern, d. h. „daß psychologische Forschung gerade von jenen Bedingungen abstrahiert, die für die Geschichtsdidaktik und -wissenschaft von Interesse sind.“ (a. a. O., S. 234) Erst in neuerer Zeit, im Zusammenhang mit der kulturwissenschaftlichen Wende der Humanwissenschaften, habe auch die Psychologie begonnen, sich Themen wie „Geschichtsbewusstsein“ zuzuwenden (vgl. Rösen 2001, S. 8).⁸⁶

Die wachsende Anerkennung und Verbreitung der Begriffs Geschichtsbewusstsein führte seit Anfang der 90er Jahre dazu, dass die bestehenden Defizite an Wissen über die Entwicklung und Struktur des Geschichtsbewusstseins mehr und mehr in den Blick rückten. Mittlerweile wurden eine ganze Reihe empirischer Untersuchungen zum Thema Geschichtsbewusstsein durchgeführt. Nach wie vor sind jedoch viele Fragen offen, die in weiteren Untersuchungen geklärt werden müssten. Speziell im Bereich des Umgangs mit Musik („musikalisches Geschichtsbewusstsein“) sind bislang keine Untersuchungen durchgeführt worden.

„Es fehlt nach wie vor an empirischen Untersuchungen, insbesondere an Längsschnittstudien, die es erlaubten, diese Entwicklung [des individuellen, modernen Geschichtsbewusstseins] *en détail* zu rekonstruieren und zu beschreiben [...], schließlich theoretisch zu modellieren und zu erklären.“ (Kölbl/Straub 2001, Abs. 22)

Da Geschichtsbewusstsein einen hochkomplexen Zusammenhang unterschiedlicher Faktoren und Dimensionen darstellt, haben empirische Untersuchungen mit großen methodologischen Problemen zu kämpfen.

„Es ist [...] schwer abzugrenzen, von welchen Faktoren individuelles Geschichtsbewußtsein tatsächlich konstituiert wird; ob die Befunde eher auf entwicklungspsychologische Grenzen oder aber auf theoretische und/oder praktische Vorzüge und Nachteile von Geschichtsunterricht bzw. auf außerunterrichtliche Vermittlungsinstanzen zurückzuführen sind.“ (Klose 1997, S. 52)

⁸⁶ In Frankreich und in den USA ist das Verhältnis zwischen Geschichte und Psychologie allerdings schon seit längerer Zeit ein viel engeres als in Deutschland (s. Pandel 1997, S. 343). Ein Grund ist vermutlich, dass die Psychoanalyse in Deutschland im III. Reich verfolgt und vertrieben wurde.

Als problematisch kann auch gelten, dass in vielen Untersuchungen lediglich „Bildungslücken“, d. h. inhaltliche Wissensdefizite, vermessen werden, während andere Inhalte oder strukturelle Eigenschaften des Geschichtsbewusstseins keine Berücksichtigung finden. Der Vielschichtigkeit des Geschichtsbewusstseins angemessen kann letztlich nur eine interdisziplinäre Herangehensweise sein, die, so Klose, „bisher lediglich in ganz bescheidenem Maße entwickelt“ (ebd.) wurde. Wenige Jahre später (2001) schreibt Rösen, die Erforschung des Geschichtsbewusstseins sei inzwischen „unabhängigbar interdisziplinär verfaßt“ (Rösen 2001, S. 9): „Kognitive Linguistik, Erzähltheorie, Geschichtsdidaktik, Geschichtstheorie, aber auch die Geschichtswissenschaft selber in ihrer praktischen Arbeit der Oral History, die Literaturwissenschaft und die Philosophie treffen und vermitteln sich in dem Bemühen, das menschliche Geschichtsbewußtsein mit der Sinnquelle der Erinnerung in der grundsätzlichen Bedeutung zu erschließen, die ihm in der kulturwissenschaftlichen Wendung der Humanwissenschaften zugewachsen ist.“ (ebd.)⁸⁷ Ein großes Forschungs- und Wissensdefizit besteht nach wie vor in der Frage, welche nicht-intentionalen, unbewussten Faktoren die mentalen Vorgänge oder Prozeduren des Geschichtsbewusstseins (mit-)bestimmen (s. Rösen/Straub 1998).⁸⁸ Das Thema Psychoanalyse und Geschichtswissenschaften bzw. Unbewusstheit als Dimension der historischen Sinnbildung wird neuerdings jedoch verstärkt interdisziplinär bearbeitet (s. ebd.).

Für die Entwicklung des individuellen Geschichtsbewusstseins sind in jedem Fall nicht nur endogene Voraussetzungen, sondern auch exogene Faktoren verantwortlich. Geschichtsbewusstsein kann auch in derselben Altersgruppe sehr verschieden ausgeprägt sein. Das biologische Alter ist nur *ein* Faktor; andere Faktoren sind beispielsweise das kulturelle Milieu bzw. Sozialisation und Enkulturation.⁸⁹

„Geschichtsbewusstsein und historisches Selbstbewusstsein entstehen und formieren sich *empirisch*, genauer: im Zuge der Teilhabe von Heranwachsenden an der soziokulturellen Praxis der Temporalisierung, Dynamisierung und ‚Historisierung‘ der Welt und des Selbst.“ (Kölbl/Straub 2001, Abs. 118)

Um einen kleinen Einblick in den Stand der aktuellen geschichtsdidaktischen Forschung ermöglichen, stelle ich nachfolgend ausgewählte Aspekte aus drei jüngst erschienenen Publikationen vor, die

⁸⁷ „Oral History“ stellt eine hermeneutische Methode zur Produktion und Bearbeitung mündlicher Quellen dar, bei der es darum geht, Verarbeitungsformen historischer Erlebnisse und die Veränderungen der Selbstdeutungen von Menschen in der Geschichte zu untersuchen.

⁸⁸ Zur Berücksichtigung präkognitiver Komponenten des Geschichtsbewusstseins im historischen Lernprozess siehe etwa Knigge 1988 oder Schulz-Hageleit 1982.

⁸⁹ Erstaunlich modern muten in diesem Zusammenhang die Untersuchungen und Reflexionen von Heinrich Roth an, der bereits in den 1950er Jahren der Auffassung war, dass Geschichtsbewusstsein schon ab dem Grundschulalter gefördert werden könne und müsse. „Wenn nun trotzdem immer wieder daran festgehalten wird, daß der Geschichtsunterricht erst in und nach der Pubertät möglich sei, so wird diese Teilwahrheit deshalb nicht die ganze Wahrheit. Das wäre ungefähr so, wie wenn wir auch mit der kirchlichen Unterweisung bis zur Pubertät warten würden. Auch sie fordert die Anfänge eines ‚historischen Verständnisses‘.“ (Roth 1955/1962, S. 8) „Die Entwicklung der geschichtlichen Interessen muß in jeder Altersstufe sorgfältig der Reifephase gemäß gepflegt und betreut werden. Es gibt kein plötzliches Aufwachen eines geschichtlichen Sinnes, sondern nur eine allmähliche Entfaltung des Verständnisses für geschichtliche Zusammenhänge. [...] Im übrigen ist der Grad des verstehenden Eindringens wie in allen anderen Fächern so auch in der Geschichte vom Einfluß des Elternhauses, der Umwelt, von den persönlichen Interessen, der Intensität des Unterrichts und vom individuellen Fassungsvermögen abhängig.“ (a. a. O., S. 127)

sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit der Entwicklung von Geschichtsbewusstsein beschäftigen.

Mit seiner Dissertationsschrift *Geschichtsbewußtsein im Jugendalter. Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung* leistet Carlos Kölbl einen durch qualitative Sozialforschung gestützten entwicklungspsychologischen Beitrag zur Erforschung jugendlichen Geschichtsbewusstseins (Kölbl 2004). Kölbl zufolge tritt spezifisch modernes Geschichtsbewusstsein in ausgereifter Form erst in der Adoleszenz auf; dennoch gebe es kindliche Vorstufen von Geschichtsbewusstsein. Angeregt durch Arbeiten von Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, Carol Gilligan, Lew Wygotski, Alexander Luria sowie Jürgen Straub versucht Kölbl, eine kohärente Grundbegrifflichkeit auszuarbeiten, die deutlich macht, „was Entwicklung historischer Sinnbildung psychologisch heißt“ (a.a.O., S. 92). Die Ergebnisse seiner Untersuchung an 36 Schülerinnen und Schülern aus sechsten, achten und zehnten Klassen eines Gymnasiums und einer Hauptschule mittels Gruppendiskussionen und Einzelinterviews lassen die Modernität des adoleszenten Geschichtsbewusstseins klar hervortreten, das allerdings in beträchtlicher, nicht nur alters-, sondern auch schulformenspezifischer Variationsbreite auftrat.

In Untersuchungen, die unter der Leitung Dagmar Kloses unlängst an 250 Kindern des fünften und sechsten Schuljahres zum Thema der Entwicklung historischen Denkens durchgeführt wurden, zeigte sich, dass bereits elf- bis zwölfjährige Kinder in Ansätzen „historisch denken“ können, d. h. dass sie – unter den gegebenen Voraussetzungen und im Rahmen ihres durchaus gefächerten Entwicklungsniveaus – zur Darstellung historischer Zusammenhänge, zum Begründen, zum Schlussfolgern und zu unterschiedlicher Perspektivenübernahme fähig sind (s. Klose 2003, S. 316).

„Indem sie sich in die Gedanken- und Gefühlswelt historischer Menschen ‚einbilden‘ und diese auf sie zurückwirkt, werden auch Momente der Selbsterfahrung angesprochen, die allmählich zur Reflexivität reifen werden.“ (ebd.)

Anknüpfend an Kohlbergs kognitiven Ansatz der Entwicklung des moralischen Urteils unterscheidet Klose in Bezug auf Perspektivität drei Hauptniveaus des historischen Denkens: Während das präkonventionelle Niveau durch eine „Homogenisierung von historischem und lebensweltlichem Urteil unter Dominanz des lebensweltlichen Konzepts“ gekennzeichnet sei, erfolge auf konventionellem Niveau eine „Historisierung und die Orientierung am historischen Kontext“; das postkonventionelle Niveau schließlich beinhalte Reflexion und die Orientierung an metahistorischen Kriterien (universale Prinzipien) (s. ebd.). In der Schüler-Population waren vor allem die ersten beiden Niveaus vertreten, in Ansätzen jedoch auch das dritte Niveau.

In *Klios Kinder und Geschichtslernen heute. Eine entwicklungspsychologisch orientierte konstruktivistische Didaktik der Geschichte* (Klose 2004) verarbeitet Klose verschiedene Ansätze der Kognitions- und Geschichtswissenschaften und stellt die Umriss einer entwicklungspsychologisch-konstruktivistischen Theorie historischen Lernens vor. Historisches Bewusstsein erklärt sie als ein semantisches Netz, das sich durch das Interagieren von Ich-Bewusstsein, Sozialisation und dem je-

weils ausgebildeten kognitiv-emotionalen Niveau entwickelt. Sie veranschaulicht, wie die Kategorien Zeit- und Raumverständnis, Objektivität und Perspektivität, Problemorientierung und Lebensweltbezug auf der Altersstufe von 11 bis 12 Jahren adressatengerecht gefördert werden können. Wichtiger als die Vermittlung historischen Wissens sei generell die Entwicklung historischer Kompetenzen (s. ebd.).

4. Geschichtsbewusstsein lehren und lernen

a) Grundlagen

Obwohl die Geschichtlichkeit von Musik als Herausforderung für den Musik- und Instrumentalunterricht zunehmend erkannt wird, berücksichtigt die Instrumentaldidaktik geschichtsdidaktische Überlegungen und Forschungsergebnisse bei der Formulierung didaktischer Grundlagen bisher so gut wie nicht (vgl. erster Teil, III. 3 und 4, S. 50ff.). Dabei wurden in der Geschichtsdidaktik der vergangenen Jahrzehnte große Fortschritte gemacht; von einem Anhängsel der Geschichtswissenschaften hat sie sich zu einer ernstzunehmenden eigenständigen Disziplin entwickelt. Allgemein kann die moderne Geschichtsdidaktik als empirisch, theoretisch und pragmatisch arbeitende Wissenschaft vom Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft beschrieben werden (s. Schönemann 2003, S. 14); als wichtigstes Teilgebiet der geschichtsdidaktischen Pragmatik gilt die Didaktik des Unterrichtsfachs Geschichte (s. ebd.). Aus der Erfahrung heraus, dass geschichtsdidaktische Erkenntnisse – insbesondere im Zusammenhang mit der Frage nach Möglichkeiten der Förderung von Geschichtsbewusstsein im Instrumentalunterricht –, auch instrumentaldidaktisch anregend sein können, stelle ich im Folgenden – zunächst ohne Transfer auf den Instrumentalunterricht – ausgewählte Grundlagen der Geschichtsdidaktik vor;⁹⁰ im vierten Teil meiner Arbeit übertrage ich die Erkenntnisse auf instrumentaldidaktische Zusammenhänge (s. vierter Teil, II, S. 274ff.).

Im Zentrum des Geschichtsunterrichts steht in Deutschland seit den 70er Jahren unangefochten die Arbeit mit schriftlichen Quellen. Mit ihrer Hilfe ist es möglich, erkenntnistheoretische Probleme zu thematisieren, die Lernenden zu eigener Urteilsbildung, zu Selbsttätigkeit und eigenem Denken anzuregen sowie die Vergangenheit anschaulich und konkret aus erster Hand zu erleben (vgl. Sauer 2001, S. 85). Zu Problemen im Unterricht führt jedoch immer wieder, dass Hintergrundwissen nötig ist, um eine Quelle deuten zu können („Hintergrundnarration“); dass Lernende sich durch Quellenarbeit manchmal über- und manchmal unterfordert fühlen (zu komplizierte und lange versus zu einfache und kurze Texte); dass der Zeitaufwand für Quellenarbeit relativ groß ist (s. a.a.O., S. 85/86).

Sinnvolle Quellenarbeit setzt eine Auswahl geeigneter Quellen voraus: Sie müssen neue Informationen zum Thema enthalten, authentisch sein, Vorstellungsbildung und Alteritätserfahrung bzw. Fremdverstehen ermöglichen (s. a.a.O., S. 86). In der Präsentation sollten die dargebotenen Texte

⁹⁰ Mir liegt daran, meine instrumentaldidaktischen Überlegungen und Folgerungen im vierten Teil transparent und nachvollziehbar zu machen. Zudem möchte ich die Leserinnen und Leser einladen, zunächst selbst entsprechende Überlegungen anzustellen.

weder zu kurz noch zu lang sein, wobei die optimale Länge natürlich auch von der Sache und der Textart abhängt (Augenzeugenbericht, Brief, Flugblatt, Legende, Reisebericht, Vertrag, Zeitung usw.) – eine „Patentlänge“ gibt es nicht (s. a.a.O., S. 87). Die Sprachgestalt sollte auch heutigen Lernenden ein Verstehen ermöglichen. Dennoch ist es ungünstig, wenn jede Fremdartigkeit beseitigt ist:

„Denn die gleichsam aseptische Präsentation nimmt den Quellen ihre historische Anmutung und Aura; Schülerinnen und Schüler können sie nicht mehr als aus einer anderen Zeit stammend wahrnehmen. Dadurch gehen elementare Erfahrungen von zeitlicher Differenz und historischer Andersartigkeit verloren.“ (ebd.)

Natürlich können nicht immer alle Quellen in ursprünglicher Textgestalt präsentiert werden; von Zeit zu Zeit sollten Lernende jedoch auch exemplarisch ein Faksimile oder eine Originalquelle im Archiv zu Gesicht bekommen: „Hier kommt die Materialität eines Textes zum Vorschein, hier kann die Fremdartigkeit besonders deutlich werden.“ (ebd.) Neben Primärtexten können auch Sekundärtexte (historische Darstellungen in Schulbüchern, Fach- und Sachbüchern, historischen Romanen, den neuen Medien) für die Quellenarbeit herangezogen werden.

Über den Erfolg der Arbeit mit Quellen entscheidet nicht zuletzt das methodische Vorgehen. Es existieren verschiedene kleinschrittige Modelle, die in der Verbindung von quellenimmanenter und quellendistanzierter Auslegungsweise auf eine möglichst umfassende Analyse einer Quelle hin angelegt sind. Diese Situation kommt laut Sauter im normalen Schulunterricht jedoch kaum vor, da ein Text meist im Zusammenhang eines bestimmten Erkenntnisinteresses behandelt wird und so der Frage- und Interpretationshorizont bereits vorgegeben ist (s. a.a.O., S. 90). Sauer hält es für ideal, wenn Lernende in dieser Situation spontan eigene Fragen an den Text entwickeln; im Unterricht wesentlich häufiger ist jedoch der Fall, dass Fragen der Lehrkraft oder des Schulbuchs bearbeitet werden (s. ebd.). Fragen, mit denen Lernende konfrontiert werden, sollten sich an einer systematischen Stufenfolge orientieren: 1. Sinnerschließung und Verständnissicherung, 2. Problematisierung, 3. Stellungnahme und Bewertung, 4. Zusammenfassung und Übertragung (s. ebd.). Auf der ersten Stufe benötigen die Lernenden Zusatzinformationen zum Verfasser, zu Entstehung und Funktion des Textes. Um die oft als anstrengend empfundene Arbeit mit Textquellen für Lernende interessant zu machen, sei ein methodisch geschicktes Vorgehen nötig: So kann ein Text etwa als Puzzle präsentiert werden; er bricht an einer entscheidenden Stelle ab oder ist mit Lücken (Schwäzungen) oder Einfügungen („Fälschungen“, Anachronismen) versehen; es werden keine Informationen zur historischen Situation bzw. zum Verfasser gegeben, d.h. die Lernenden müssen versuchen, den Kontext zu rekonstruieren (vgl. a.a.O., S. 152). Besonders auf der zweiten und gegebenenfalls auch auf der vierten Stufe eignen sich handlungsorientierte Arbeitsaufträge wie kreatives Schreiben oder Rollenspiele (s. a.a.O., S. 91).

Quellenarbeit ist nicht auf Texte beschränkt; auch Bilder, Gegenstände, Filme, Lieder, Zeitzeugenaussagen usw. können als historische Quellen eigener Art dienen, mit jeweils wieder spezifischen Problemen und Möglichkeiten. „Da auch die scheinbar absonderlichsten Überreste der Vergangen-

heit Quellenwert bekommen können – die Küchenabfälle von Haithabu, die Sonntagspredigten calvinistischer Geistlicher –, gibt es Sinn zu sagen, Quellen seien das, was der Historiker dazu mache.“ (Rohlfes 1997a, S. 79) Dabei ist ein Vorteil von Sachquellen, dass sie sinnlich wahrnehmbar („greifbar“) sind und die Vorstellungskraft unter Umständen mehr anregen können als sprachliche Quellen. Dennoch sind auch Gegenstände der Vergangenheit nicht die vergangene Realität selbst, denn der Lebenszusammenhang, in dem sie verwendet wurden, ist vergangen.

„Die reale Gegenwärtigkeit historischer Sachgüter täuscht leicht darüber hinweg, daß diejenige Realität, die uns als die eigentlich historische interessiert, nicht das materielle Substrat allein ist, sondern dieses im Kontext des zeitgeprägten Lebenszusammenhanges.“ (a. a. O., S. 81)

Eine größere Rolle im Geschichtsunterricht spielt in neuerer Zeit wieder die seit den 70er Jahren von der Quellenarbeit verdrängte „Geschichtserzählung“. Anders als beim „Lehrervortrag“ (einem von der Lehrkraft selbst stammenden gesprochenen Darstellungstext, der Informationen vermitteln soll und in Beziehung steht zu verschiedenen Formen des Unterrichtsgesprächs) handelt es sich bei ihr um eine in sich geschlossene, ästhetisch-fiktionale Erzählung, die in der Regel von der Lehrkraft dargeboten wird (vgl. Sauer 2001, S. 95-107). Die Wiederentdeckung der Geschichtserzählung hängt zusammen mit der Entdeckung und Erforschung der „narrativen Struktur“ der Geschichte.⁹¹ Für eine erzählerische Vermittlung von Geschichte – in Wort oder Schrift – spricht etwa, dass Erzählungen die Vorstellungskraft stark ansprechen und helfen können, Vorstellungsbilder von Geschichte zu entwickeln; dass durch erzählerische Verfahren wie Konkretisierung und Dramatisierung die Lernenden in ihrer Emotionalität angesprochen werden, d. h. dass Anteilnahme, Betroffenheit oder Identifikation erzeugt werden können, die für lebendige Erfahrungen und intensive Auseinandersetzung mit Geschichte nötig sind; dass Erzählungen ermöglichen, auch Personen in den Blick zu nehmen, die nur wenig Zeugnisse hinterlassen haben (vgl. Sauer 2001, S. 102).

Generell geht es heute jedoch nicht mehr um die Geschichtserzählung alter Art, wie sie vom 19. Jahrhundert bis in die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts üblich war – einer Erzählweise, die auf Nationalstolz, Gemeinschaftsgefühl, Heldenverehrung usw. abzielte. Eine gute Geschichtserzählung muss heute historisch plausibel sein, d. h. sie muss, „trotz aller fiktiven Ausgestaltung, dem entsprechen, was wir an wissenschaftlichen Erkenntnissen über die Sache besitzen. Das gilt für den historischen Rahmen, den Ort, die Zeit, die Figurentypen.“ (ebd.) Geschichte wird nicht mehr naiv personalisiert (Geschichte als Taten berühmter Männer); eher bemüht man sich, aus Quellenzeugnissen über eine Gruppe von Menschen eine repräsentative, typische Figur zu bilden („Personifizierung“). Zudem geht es „gerade nicht mehr um größtmögliche Suggestion, rhetorischen Aufwand und triviale Effekte, auch nicht um plakative Belehrung und Moralisieren. Stattdessen sollte die Darstellungsweise offener und reflektierender sein: Sie sollte Multiperspektivität ins Spiel bringen, keine geradlinigen

⁹¹ Anknüpfend an die Arbeiten Arthur C. Dantos wird unter der narrativen Struktur der Geschichte vor allem die Tatsache verstanden, dass der Historiker die Vergangenheit nicht einfach abbildet, sondern sie je nach Perspektive und Erkenntnisinteresse „organisiert“, indem er nach bestimmten Kriterien der Relevanz auswählt, hervorhebt und eliminiert; Geschichte wird weniger erklärt als erzählt (s. Rohlfes 1997a, S. 65-67). Vgl. auch den Artikel „Narrativität“ in: Bergmann u. a. 1979/1997, S. 157-160.

Helden- und Identifikationsgestalten, sondern ‚gebrochene‘ Figuren präsentieren, Distanzierungen erlauben, Situationen und Motive in ihrer Komplexität beschreiben, Erzählperspektiven differenzieren (eher personaler als auktorialer Erzählstil).“ (a.a.O., S. 103)⁹²

Andere Unterrichtsmethoden oder Themen, die in der Geschichtsdidaktik – parallel zu der Entwicklung in vielen anderen Fachdidaktiken – seit den 70er Jahren an Bedeutung gewonnen haben, sind u.a. entdeckendes Lernen, Projektarbeit, Stationenlernen, Spiele (in Form von Lernspielen oder im darstellenden Spiel) sowie der Einbezug außerschulischer Lernorte (etwa von Museen oder Gedenkstätten). Dabei stellt sich in der Praxis immer wieder die Frage nach Gesetzmäßigkeiten bei der Entwicklung von Geschichtsbewusstsein. Zwar sind viele Fragen in diesem Zusammenhang nach wie vor ungeklärt (s. zweiter Teil, I. 3, S. 88ff.), doch wird allgemein angenommen, dass die Entwicklung eines geschichtlichen Bewusstseins auf jeder Altersstufe gefördert werden kann. In den letzten Jahren bemüht man sich deshalb verstärkt, frühzeitig – in der Grundschule oder sogar bereits vor Schuleintritt –, elementare Zugänge zur Geschichte zu schaffen und jene Kompetenzen zu entwickeln, die eine Voraussetzung für ausgebildetes Geschichtsbewusstsein sind (vgl. etwa Rohrbach 1998, S. 26-32).

So ist es bezeichnend, dass auch das *Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt*, das in den vergangenen Jahren im Auftrag der Berliner Senatsverwaltung von einer Arbeitsgruppe von Wissenschaftler(inne)n und Praktiker(inne)n erarbeitet wurde, auf das Anbahnen und Vermitteln zahlreicher Kompetenzen abzielt, die im Zusammenhang mit der Entwicklung von Geschichtsbewusstsein gesehen werden können (s. Senatsverwaltung 2004). Zu den vielfältigen Kompetenzen – Ich- und Sachkompetenzen, soziale und lernmethodischen Kompetenzen –, die Kinder in der Kindertageseinrichtung erwerben sollen, gehören u.a.: „sich seiner selbst bewusst sein“ (a.a.O., S. 26), „Die eigene Biographie, Familiengeschichte, Familientradition wahrnehmen, sich zugehörig fühlen und erkennen, dass die eigene Identität kulturell geprägt ist“ (a.a.O., S. 27), „Anderen zuhören, sich einfühlen, sich in die Perspektive des anderen versetzen und darauf eingehen“ (ebd.), „Für verschiedene Kulturen aufgeschlossen sein; die kulturellen und religiösen Verschiedenheiten im Leben von Menschen wahrnehmen, anerkennen und achten“ (a.a.O., S. 28), „Anerkennen und achten, dass Andere anders bzw. unterschiedlich sind“ (ebd.), „Wissen, dass andere Menschen anders denken und fühlen“ (a.a.O., S. 49), „Zusammenhänge von der eigenen Lebenswirklichkeit zu geschichtlichen oder kulturellen Unterschieden herstellen“ (a.a.O., S. 51), „Verständnis von der historischen Gewordenheit der Welt entwickeln“ (a.a.O., S. 60). Im Bildungsbereich Bildnerisches Gestalten wird die Anbahnung von Geschichtsbewusstsein unter der Rubrik „Ziele: Weltgeschehen erleben, Welt erkunden“ sogar explizit angesprochen: „Geschichtsbewusstsein entwickeln: Konzepte kennen (‚Früher‘ und ‚Damals‘, ‚Heute‘ und ‚Zukünftig‘)“ (a.a.O., S. 79). Auch im Bildungsbereich Musik sollen die Kinder

⁹² Für ein gelungenes Beispiel einer modernen Geschichtserzählung außerhalb des Geschichtsunterrichts halte ich Theißen 1986.

sich bewusst werden, dass es unterschiedliche musikalische Kulturen gibt (s. a.a.O., S. 85); sie sollen sich selbst als Teil einer bestimmten musikalischen Tradition verstehen, indem andere Traditionen kennengelernt werden (s. a.a.O., S. 87).

Wie können diese Ziele im Alltag einer Kindertagesstätte erreicht werden? Bezogen auf bildende Kunst wird im Programm angeregt, Werke aus verschiedenen Epochen, Stilen und Kulturen im Gruppenraum zu präsentieren, Ausstellungen von Kinderarbeiten aus anderen Zeiten und aus anderen Kulturen zu organisieren oder Alltagsgegenstände aus früheren Zeiten zu benutzen (s. a.a.O., S. 80). Im Bildungsbereich Musik wird vorgeschlagen, Musik aus verschiedenen Ländern und Epochen zu hören, Tänze aus verschiedenen Kulturen und Zeitepochen kennenzulernen (break-dance, Tango oder Menuett), Lieder aus aller Welt zu singen und zu musizieren („Wie klingen russische, chinesische, nigerianische ... Lieder?“) oder das Lieblingslied der Eltern und Großeltern zu erkunden (s. a.a.O., S. 87).

b) Das Prinzip der Multiperspektivität

Perspektivität ist ein unvermeidbarer Tatbestand menschlicher Wahrnehmung und menschlichen Denkens. Bereits Goethe begründete die Notwendigkeit, die Geschichte immer wieder umzuschreiben, mit der Perspektivität und Standortgebundenheit des historischen Urteils:

„Daß die Weltgeschichte von Zeit zu Zeit umgeschrieben werden müsse, darüber ist in unseren Tagen wohl kein Zweifel übriggeblieben. Eine solche Notwendigkeit entsteht aber nicht etwa daher, weil viel Geschehenes nachentdeckt worden, sondern weil neue Ansichten gegeben werden, weil der Genosse einer fortschreitenden Zeit auf Standpunkte geführt wird, von welchen sich das Vergangene auf eine neue Weise überschauen und beurteilen läßt.“ (Johann Wolfgang von Goethe, aus: „Materialien zur Geschichte der Farbenlehre, Dritte Abteilung – Zwischenzeit, Baco von Verulam“, zit. nach Günther 1982, S. 208)

Geschichte wird immer von unterschiedlichen „Sehe-Punkten“⁹³ her betrachtet, d.h. aus einer bestimmten Perspektive und von einem bestimmten Standort aus wahrgenommen und überliefert. Die Wahrnehmungs- bzw. Interpretationsweisen von Geschichte können sich je nach Interesse, sozialer Position, kultureller, religiöser oder nationaler Zugehörigkeit, Geschlecht, Mentalität usw. stark unterscheiden (vgl. Sauer 2001, S. 69).

Der juristische Grundsatz „audiatur et altera pars“ (es soll auch die andere Seite gehört werden) begründet für das historische Lernen das Prinzip der Multiperspektivität, in dem die Kategorie „Perspektivität“ eine wesentliche Rolle spielt (s. Bergmann 2000, S. 9-13). Multiperspektivität als grundlegendes Prinzip für den Geschichtsunterricht – für die Quellenarbeit wie für die Geschichtserzählung oder das darstellende Spiel – bedeutet einen grundsätzlichen Bruch mit dem traditionellen, monoperspektivisch-belehrenden Geschichtsunterricht, in dem es nicht um ein Nachdenken über Vergangenes, sondern um Vermittlung objektiver Fakten über Vergangenes ging.

⁹³ „Der Sehepunkt ist der innerliche und äußerliche Zustand eines Zuschauers, in so ferne daraus eine gewisse und besondere Art, die vorkommenden Dinge anzuschauen und zu betrachten, flüßet“. (Johann Martin Chladenius: *Allgemeine Geschichtswissenschaft*, Leipzig 1752 (ND Wien u.a. 1985), S. 100, zit. nach Bergmann 2000, S. 12)

„Historisches Wissen wird nicht ‚geliefert‘, sondern ist das Ergebnis eines selbstständigen Reflektions- und Aneignungsprozesses. Es wird damit nicht entwertet, sondern Bestandteil eines aufgeklärten Geschichtsbewußtseins, das der Identitätsfindung und dem verantwortlichen politischen Entscheiden und Handeln dient.“ (Dörr 1997, S. 289)

Multiperspektivität heißt nach Bergmann, „sowohl auf der Ebene der *Erfahrung und der Wahrnehmung* durch die Zeitgenossen wie auch auf der Ebene der *Deutung* durch Nachgeborene als auch auf der Ebene der durch Erinnerung angeleiteten *Orientierung* in der Gegenwart und Zukunft viele unterschiedliche Sichtweisen zu beobachten, zu beachten und zu reflektieren.“ (Bergmann 2000, S. 12)

Multiperspektivität beinhaltet drei Formen der Perspektivität:

- Die Perspektivität in den Erfahrungen und Wahrnehmungen der zeitgleich zu einem historischen Prozess Lebenden (Augenzeugen, Ohrenzeugen, Zeitzeugen), so wie sie sich in den Quellen niedergeschlagen hat (= Multiperspektivität im engeren Sinne)
- Die Perspektivität in den Positionen und Deutungen Nachgeborener gegenüber der vergangenen Wirklichkeit (= Kontroversität)
- Die Perspektivität in den Orientierungen derjenigen, die sich mit der Geschichte auseinandersetzen und eigene Perspektiven entwickeln (= Pluralität) (s. a. a. O., S. 25-29).

Multiperspektivität als Prinzip des Geschichtsunterrichts bedeutet, dass ein historischer Sachverhalt mithilfe verschiedener Quellen (sprachliche, bildliche, mündliche, gegenständliche, musikalische etc.) aus mehreren unterschiedlichen Perspektiven dargestellt wird. Es geht also nicht mehr in erster Linie um die Vermittlung von vermeintlich objektivem Geschichtswissen durch allwissende Lehrende; die Schülerinnen und Schüler erarbeiten sich Geschichte selbst („entdeckendes Lernen“). Unter Anwendung der Grundregeln historischen Denkens sollen sie zu einer argumentativ vertretbaren, da empirisch triftigen und in sich widerspruchsfreien eigenständigen Rekonstruktion vergangenen menschlichen Handelns kommen: „Die Lernenden bilden aus Zeugnissen Geschichte und bilden sich in diesem Vorgang.“ (Bergmann 1998, S. 175) Multiperspektivität ist dabei nicht gleichbedeutend mit Beliebigkeit.

„Sich mit unterschiedlichen Auslegungen von Geschichte zu beschäftigen heißt im Übrigen gerade nicht, Deutungen und Wertungen der Beliebigkeit anheim zu geben und dem puren Relativismus zu verfallen. Vielmehr ist es ein Anreiz und eine Mahnung, zu eigenen begründeten und argumentativ vertretbaren Positionen zu kommen, bei denen es um ein Verständnis des historischen Geschehens aus aktueller Perspektive, nicht aber um eine Funktionalisierung zu aktuellen Zwecken geht.“ (Sauer 2001, S. 71)

Bestandteil und Ziel multiperspektivischer Geschichtsdarstellung ist Bergmann zufolge der Diskurs, der es ermöglicht, „daß die verschiedenen Perspektiven, die durch die Geschichts-Darstellung und in der Bearbeitung durch die Lernenden anfallen, nicht nur subjektive Reflexe auslösen, sondern eine objektive Reflexion in Gang setzen, deren norm- und identitätsbildende Kraft darin besteht, daß die an ihr Beteiligten in der Auseinandersetzung mit den wertbesetzten Zeugnissen der Vergangenheit und voneinander lernen und sich zugleich in ihrer vernünftig begründeten Unterschiedlichkeit anerkennen, respektieren und garantieren.“ (Bergmann 1997, S. 302-303)

Grundsätzlich sollen die Schülerinnen und Schüler an unterschiedlich akzentuierten Quellen zum gleichen Sachverhalt lernen, dass es *die eine* Geschichte als ein überzeitlich gültiges System von Urteilen über die menschliche Geschichte nicht gibt und nicht geben kann.

„Die Zeugnisse der Vergangenheit enthalten perspektivische Sichtweisen und Deutungen der historischen Realität, sind aber nicht diese Realität selber. Die Rekonstruktion eines historischen Sachverhalts erfolgt dadurch, daß die Zeugnisse in bestimmten Hinsichten befragt, ideologiekritisch analysiert, interpretiert und miteinander in Beziehung gesetzt werden, um daraus eine für gegenwärtig lebende Menschen sinnvolle Geschichte zu machen.“ (a.a.O., S. 301)

Das historische Wissen ist als erkenntnisgeleitetes Ergebnis von Rekonstruktion und Interpretation selbst wieder ein perspektivisches Produkt: „Darstellungen und Vorstellungen von Geschichte sind gegenwärtige perspektivische Wahrnehmungen, die auf historischen perspektivischen Wahrnehmungen beruhen, die unsere Überlieferung bilden.“ (Sauer 2001, S. 71) Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Sichtweisen und Sehe-Punkten, d.h. mit den perspektivischen Wahrnehmungen, Gefühlen und Wertvorstellungen von historisch Betroffenen oder Beteiligten sowie mit denen späterer Beobachter und Interpreten, macht es notwendig, auch den eigenen Standort (geschichtliches Vorwissen, eigene affektive Vorurteile) und die eigene Perspektivität zu problematisieren und reflektieren.

Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und Empathie muss erst erlernt werden. In diesem Zusammenhang sind nach Piaget zwei Grundkonzepte wichtig: Egozentrismus als Unfähigkeit, die eigene Sichtweise zu transzendieren und Dezentrierung als Fähigkeit, eine Vielfalt von Perspektiven oder Aspekten zu berücksichtigen. Auf dem Weg vom Egozentrismus zur Dezentrierung lassen sich verschiedene Stufen von Dezentrierung unterscheiden, etwa die „Perspektivendifferenzierung“ als Wissen um die Differenz zweier Perspektiven, die „Perspektivenübernahme“ und die „Perspektivenkoordinierung“ als Integration verschiedener Perspektiven auf einer Meta-Ebene (s. Bergmann 2000, S. 50). Nach Robert L. Selman (1982) entwickelt sich die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme in vier Schritten, ausgehend von der 0. Stufe, der egozentrischen Perspektive (3-6 Jahre), über die 1. Stufe der „sozial-informationsbezogenen Perspektivenübernahme“ (6-8 Jahre), die 2. Stufe der „selbstreflexiven Perspektivenübernahme“ (8-10 Jahre) und die 3. Stufe der „wechselseitigen Perspektivenübernahme“ (10-12 Jahre) bis hin zur 4. Stufe, der „Perspektivenübernahme mit dem sozialen und konventionellen System“ (12-15 Jahre und älter) (s. a.a.O., S. 50/51).⁹⁴ Für Bergmann steht jedoch fest, dass Perspektivenübernahme durch Unterricht auf jeder Alterstufe gefördert werden kann, wobei dem Prinzip der Multiperspektivität eine Schlüsselrolle zukommt (s. a.a.O., S. 52/53).

Multiperspektivität ist keine Garantie für historisches Lernen und für die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein. Ein Grundproblem multiperspektivisch orientierten Unterrichts besteht darin, dass die Präsentation perspektivischer Quellen allein nicht ausreicht: Sie muss durch eine historische

⁹⁴ Neuere Forschungen lassen vermuten, dass viele heutige Kinder bereits in der Phase des präoperationalen Denkens, also zwischen dem 2. und 7. Lebensjahr, weniger egozentrisch sind, als Piaget u.a. annahmen (vgl. Bergmann 2000, S. 50).

„Hintergrundnarration“ ergänzt werden, die den Bezugsrahmen und das nötige Hintergrundwissen vermittelt – etwa über ungleiche Lebenschancen durch gesellschaftliche und herrschaftliche Verhältnisse – und die strukturell unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedingungen mitbedenkt und offenlegt (s. Bergmann 1997, S. 302 und Bergmann 2000, S. 56-59; vgl. auch zweiter Teil, I. 4.a, S. 92).⁹⁵ Als Alternative oder Ergänzung zu einer Hintergrundnarration durch die Lehrenden ist es auch möglich, dass die Lernenden selbst sich den Bezugsrahmen erarbeiten, indem sie aufgrund der Quellenarbeit Vermutungen anstellen und diese durch eigene Nachforschungen erhärten oder modifizieren. Eine methodische Weiterführung, in der hervorragend Perspektivenübernahme und einfühlen-des Denken geübt werden können, stellt das historische Rollenspiel dar. Auch muss eine Lösung gefunden werden für das schwierige Problem, dass nicht immer brauchbare Quellen vorhanden sind; es gibt in der Geschichte mehr „sprachlose“ als „sprechende“ Gruppen (z.B. Sklaven, Frauen, Kinder) – wie soll Perspektivenübernahme gelernt werden, wenn die Perspektive nicht überliefert ist? Auf der Grundlage einer Hintergrundnarration können im Rollenspiel die Perspektiven sprachloser Gruppen übernommen und nach dem Prinzip der Handlungsorientierung fiktive Zeugnisse (Erlebnisberichte, Leserbriefe u.a.) selbst hergestellt werden.

Ein weiterer Einwand gegen multiperspektivisch angelegten Unterricht ist neben dem großen Zeitaufwand, der für den Weg „vom Reflex zur Reflexion“ (Bergmann 2000, S. 61) benötigt wird, die Vernachlässigung der Vermittlung von historischem Überblickswissen. Bergmann versucht, diesen Einwand zu entkräften: Zum einen sei erwiesen, dass der traditionelle, monoperspektivisch angelegte Unterricht an der geforderten Vermittlung von Überblickswissen gescheitert sei, u.a. weil Lernende prinzipiell nicht motiviert sind, „ich-gleichgültiges Wissen“ (K. G. Fischer) zu erwerben bzw. zu speichern; zum anderen sei die Vorstellung von *dem* historischen Überblickswissen, das für die Lebenszusammenhänge und -perspektiven der Lernenden eine große Bedeutung hat, ohnehin problematisch (vgl. a.a.O., S. 68/69).

„Die Lernenden werden in der epochalen Strukturkrise, in die sie hineinwachsen, ganz andere Kompetenzen benötigen, als ein historisches Wissen in chronologischer Richtigkeit reproduzieren zu können, das ihrem Leben äußerlich ist, mit ihren Lebensproblemen nichts zu tun hat und dann, wenn es in Krisensituationen des eigenen Lebens in der Zukunft abgerufen werden soll, vergessen oder möglicherweise veraltet ist.“ (ebd.)

„Die Globalisierung erzwingt weniger inhaltliche Ausweitungen der Themenbereiche historischen Lernens als vielmehr die Stärkung der formalen, methodischen und kategorialen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler.“ (a.a.O., S. 66)

Fraglos spielt Wissen auch in einem multiperspektivisch orientierten Unterricht eine große Rolle. Doch wird es weniger von oben vermittelt als selber erarbeitet, daher in der Regel besser verstanden und gespeichert als ein Faktenwissen, das den Lernenden äußerlich bleibt, da es nichts mit ihnen zu tun hat. Die Förderung von Geschichtsbewusstsein durch eine multiperspektivische Herangehensweise und die damit einhergehende Stärkung struktureller Kompetenzen der Lernenden stellen in dieser Hinsicht wichtige Investitionen in die Zukunft dar.

⁹⁵ Dabei ist natürlich auch die Hintergrundnarration selbst wieder Ergebnis von Sehe-Punkt und Perspektive.

c) Das Phänomen der historischen Imagination

„Es ist weder das Finden von Quellen noch das bloße Sehen oder Beobachten, was Geschichte ermöglicht. Es ist die Vorstellungskraft, die den stummen Gegenstand zu einem sprechenden und nicht existierende Menschen zu quasi lebendigen macht. Sie ist es, die uns eine vergangene Welt vor Augen bringt, sie ist es, die Millionen isolierte Dinge in einen Zusammenhang bringt, den wir Geschichte nennen, die Wertmaßstäbe aufstellt, Urteile fällt, Zweifel weckt und Kontrollen entwirft.“ (Schörken 1998, S. 208)

Jede Vergegenwärtigung von Vergangenen ist auf das Imaginations- oder Vorstellungsvermögen angewiesen (vgl. auch zweiter Teil, V, S. 146ff.). Die menschliche Fähigkeit, Vergangenes zu imaginieren, d.h. Geschichte über ein bloßes Buchstaben-Wissen hinaus in der Vorstellung lebendig werden zu lassen, ist ein wichtiger Aspekt von Geschichtsbewusstsein. Historische Imagination ist für jede Beschäftigung mit Geschichte – somit auch für das Lehren und Lernen – unentbehrlich, denn ohne Imagination bleibt geschichtliches Wissen tot; ein Bezug zum persönlichen Leben und Erleben kann nicht hergestellt werden. Auslöser und Träger von Imagination können Sprache, Bilder, Musik, Gegenstände, Plastiken, Bauwerke, Orte, Filme u. Ä. sein.

„Jede Beschäftigung mit Geschichte wird von einem Strom innerer Vorstellungen begleitet, der vom lenkenden Bewußtsein kaum zu beeinflussen ist. Bereits die bloße Rezeption von Geschichte ist ohne Tätigkeit des Vorstellungsvermögens nicht möglich. Auch für das Verstehen und Erklären von geschichtlichen Zusammenhängen und Bedeutungen sind innere Bilder wichtig.“ (Bergmann u.a. 1979/1997, S. 64)

Bezogen auf durch Sprache evozierte Imagination im Erkenntnisprozess des Historikers, d.h. auf die Arten sprachlich hervorgerufener Imagination, die „zentral mit dem Zustandekommen historischer Erkenntnis oder geschichtlicher Selbstvergewisserung im Bewußtsein verbunden sind“ (Schörken 1997, S. 64), unterscheidet Rolf Schörken vier Typen historischer Imagination:

1. Imagination als Moment historischer Rekonstruktion

Prinzipiell beziehen sich Historiker bei der Rekonstruktion der Vergangenheit auf Quellen. Jede Quelle ist nur ein Hinweis auf bzw. ein Zeichen für die vergangene Wirklichkeit, nicht aber die Wirklichkeit selbst. Für diesen Charakter der Quelle haben Jacques Derrida und Paul Ricoeur den Begriff der „Spur“ („la trace“) geprägt.

„Die Spur ist Zeichen und Wirkung in eins. Die beiden Systeme von Beziehungen überschneiden sich: Denn einerseits heißt eine Spur verfolgen, Kausalitätsschlüsse zu ziehen, die die einzelnen Schritte betreffen, aus denen sich die Handlung des ‚dort Vorübergehens‘ zusammensetzt; und die Markierung zum markierten Etwas zurückverfolgen, heißt andererseits, aus allen möglichen Kausalzusammenhängen diejenigen herauszugreifen, die überdies eine Signifikanz aufweisen, wie sie typisch ist für die Beziehung der Spur auf das Vorübergehen.“ (Ricoeur 1991, S. 193)

Eine Spur kann als solche nur erkannt werden, wenn man den Lebenszusammenhang imaginiert, in den sie wohl gehört hat:

„So ist ein Faustkeil, eine verrostete Speerspitze, eine Inschrift in einer unbekanntem Sprache, ein Gebäude u.ä.m. als historische Quelle erst identifizierbar, wenn eine irgendwie geartete Vorstellung des Zusammenhangs ihrer Funktion vorliegt und wenn man aus der großen Zahl möglicher Kausalschlüsse denjenigen als den wahrscheinlichsten auswählt, der einem vorgestellten Lebenszusammenhang entspricht. Eine solche Verortung in einem vorgestelltem Lebenszusammenhang ist mithin Sache der Imagination.“ (Schörken 1997, S. 65)

2. Imagination als Moment historischer Rezeption

Beim Rezipieren von historischen Texten verwandelt das Bewusstsein „eine Fülle von optischen (oder akustischen) Signalen in lebendige Gestalten, Ereignisse und Handlungen – eine Wirklichkeit, in die wir eintreten und aus der wir wieder austreten, in der wir in unserer Vorstellung mithandeln und mitleiden, ‚als ob‘ es unsere Wirklichkeit wäre.“ (ebd.) Durch das Zusammenspiel von Text und Imagination entsteht eine sekundäre Wirklichkeit, eine Wirklichkeit der Vergegenwärtigung (s. ebd.).

„Die Schaffung einer sekundären Gegenwart, die über eine sekundäre Vergangenheit und eine sekundäre Zukunft verfügt, ist die Grundlage aller historischen Arbeit, und sie ist Sache der Imagination.“ (Schörken 1998, S. 210)

3. Imagination als Moment narrativer Identität

Auch die „narrative Identität“ des Individuums und des Kollektivs, die nach Ricoeur auf einer dynamischen Temporalstruktur basiert, ist im Akt des Erzählens und In-Beziehung-Setzens der erzählten Geschichten auf Imagination angewiesen (s. Schörken 1997, S. 65/66).

„Die Geschichte eines Lebens ist nicht ein für allemal festliegend, sondern wird [...] immer neu refiguriert durch all die wahren und falschen Geschichten, die ein Subjekt von sich selber erzählt.“ (ebd.)

So wie die narrative Identität eines Individuums gehe auch auch die eines Volkes „aus der endlosen Rektifikation einer früheren durch eine spätere Erzählung und aus der daraus resultierenden Kette von Refigurationen“ (Ricoeur 1991, S. 398) hervor.

4. Imagination als Moment der Aneignung des historischen Gegenstands

Die Imagination ermöglicht nicht nur, ein lebendiges Bild von einer historischen Situation (Handlung usw.) zu haben, sondern auch, sich diese besser erklären zu können

„Die Vorstellungsfähigkeit gehört mithin nicht nur zu den Elementaria des historischen Lernens, die – etwa im Anfangsunterricht – durch Stärkung der Anschaulichkeit zu fördern ist, sondern begleitet das geschichtliche Verständnis des Individuums durch das ganze Leben. Sie ist der Abstraktionsfähigkeit nicht unter-, sondern zugeordnet, weil historische Begriffe aus dem konkreten historischen Prozeß und nicht durch Systematisierung gebildet werden.“ (Schörken 1997, S. 65/66)

Auch für historisches Fremdverstehen ist Imagination nötig. „Wer über wenig Imaginationsfähigkeit verfügt, hat größere Schwierigkeiten, Fremdes zu verstehen, als derjenige, der aufgrund ausgebildeter Imaginationskraft gewöhnt ist, Fremdheitsschwellen zu überwinden.“ (ebd.) Bereits der Leseakt kann als ein aktiver, kreativer Akt aufgefasst werden („Lesen als Lernen“): Das lesende Subjekt integriert mit Hilfe der Imagination einen Text in seine Welt, macht mit ihm neue und verändert alte Erfahrungen.

Nicht nur Historikerinnen und Historiker nutzen die historische Imagination; prinzipiell jede Vergegenwärtigung von Vergangenem und Fremdem – auch im Bereich der Musik – ist auf das Imaginationsvermögen angewiesen. Imagination als notwendiges Erkenntnismittel der Geschichte stellt jedoch nur eine Seite oder einen Teilbereich des Phänomens der historischen Imagination dar. Historische

Imagination steht nicht nur im Dienste rationaler Erkenntnis, sondern ermöglicht auch das Gefühl unmittelbarer Erkenntnis von historischen Gegebenheiten, das Gefühl ungebrochener Identifikation oder magischen Einsseins mit historischen Personen. Sie ist kein rein mentales Phänomen, sondern geht mit Emotionen und Sinneswahrnehmungen einher.

„Die Produktion ‚innerer Bilder‘ des Vergangenen ist mit Emotionen einschließlich Körperreaktionen verbunden (Lachen und Weinen, Gänsehaut und Würgen, zugeschnürte Kehle und gestäubte Haare, Schüttelfrost und Herzklopfen).“ (von Borries 1998, S. 198)

Nach von Borries ist der imaginierende Umgang mit Geschichte ein „mystisch-magischer Vorgang der Verdichtung, Symbolbildung, der vergegenwärtigenden Neuerschaffung, genauer: des unmittelbaren Dabeiseins, des beobachtenden Mittendrinsteheins und zauberischen Teilhabens.“ (a.a.O., S. 199) Die historische Imagination sei individuell, unvoraussagbar, vernunftüberschreitend und wandlungsfähig (s. a.a.O., S. 198). Für von Borries sind „Fiktion, Imagination und Projektion von Geschichtlichem [...] keine extremen Randerscheinungen, sondern eine Grundform der Geschichtsnutzung; sie sind nicht belanglos für die Konstitution von Geschichtsbewußtsein, sondern zentral wichtig für seine alltagsweltlichen Identitätsdarstellungs- und Orientierungsleistungen, wenn sie auch in der Forschungspraxis zur Geschichtskultur und in der Lehrpraxis des Geschichtsunterrichts bisher meist übersehen oder unterschätzt werden“ (von Borries 1996, S. 5). Dass imaginative Prozesse im Umgang mit Geschichte so wenig erforscht sind, habe seine Gründe: „Die ästhetischen, fiktionalen und triebdynamischen Anteile des Geschichtsbewußtseins sind flüchtig wie ein scheues Reh.“ (ebd.) Sie entziehen sich immer wieder erfolgreich quantitativen wie qualitativen Erhebungen; auch in der Geschichtsschreibung und im Fachgespräch (sogar mit sich selbst) werden sie übergangen oder verleugnet (s. a.a.O., S. 5/6). In seinen Fallstudien zur imaginierten Geschichte (von Borries 1996) führt von Borries darum auch keine neuerliche Befragung zum Geschichtsbewusstsein durch, sondern untersucht anderweitig angefallenes Material aus den Bereichen schöne Literatur, Fiktion, bildende Literatur und Sachbuch auf seine fiktional-imaginativ-projektiven Momente hin. Ein Fazit seiner Untersuchung ist, dass die „*frühe und intensive Existenz von fiktionaler, ästhetischer, projektiver ‚Geschichte‘ in der Erlebniswelt vieler (nicht aller!) Kinder [...] empirisch zureichend sauber beschrieben*“ ist (a. a. O., S. 183). Weiterhin vermutet er, dass imaginierte Geschichte nicht wesentlich auf Kindheit und Jugend konzentriert oder gar beschränkt ist, sondern auch im Erwachsenen- und Greisenalter noch eine wichtige Rolle spielt (s. a.a.O., S. 184).

Seit Geschichte weniger als Kunde von Vergangenen bzw. Belehrung über Vergangenes denn als (Re-)Konstruktion von Vergangenen aufgefasst wird, wächst unter Geschichtsdidaktikern die Einsicht, dass es eine dringende Aufgabe ist, die imaginativen Momente von Geschichtsbewusstsein näher zu untersuchen.⁹⁶ Noch ist die Zuwendung zum Phänomen der historischen Imagination aber die Ausnahme; umfassende Theorien liegen noch nicht vor. Die Mitte der 90er Jahre von Rolf Schörken

⁹⁶ Das von Klaus Bergmann u.a. herausgegebene *Handbuch der Geschichtsdidaktik* enthält beispielsweise in der 1. Auflage 1979 kein Stichwort „Imagination“; erst in der 5., überarbeiteten Auflage 1997 finden sich zwei Artikel zur „Historischen Imagination“.

und Bodo von Borries vorgelegten Versuche, das Phänomen der historischen Imagination theoretisch zu fassen und geschichtsdidaktisch fruchtbar zu machen (s. Schörken 1994 und von Borries 1996) haben zwar einige Diskussionen ausgelöst,⁹⁷ dennoch ist bislang keine größere unterrichtspraktische Erarbeitung erfolgt (s. Schwan 2003, S. 22/23).

Als zukunftsweisend erscheinen in der Geschichtsdidaktik zum gegenwärtigen Zeitpunkt vorwiegend zwei Konzepte: Zum einen die im Zusammenhang mit der Narrativitätstheorie stehende Rehabilitation der Erzählung im Unterricht, die es ermöglicht, die geschichtliche Distanz durch narrativ vermittelte Akte der historischen Imagination virtuell zu überbrücken, zum anderen das – ebenfalls narrativitätstheoretisch beeinflusste – Konzept der „greifbaren Vergangenheit“. Denn wie sich in neueren Befragungen bestätigt hat, ist grundsätzlich nicht abstraktes historisches Wissen interessant, sondern „greifbare“ Vergangenheit, die historische Imagination und damit eine konkrete, lebendige Vorstellung vom Gewesenen ermöglicht bzw. erleichtert (vgl. etwa Kölbl/Straub 2001 und Kölbl 2004). Anschaulichkeit und Konkretheit gehören auch zu den Vorzügen von Museen im Vergleich zum herkömmlichen Geschichtsunterricht und zum Lernen aus (Schul-)Büchern.

„Jene gleichsam plastische Vergangenheit, deren Repräsentation – analog zu den haptischen Qualitäten materieller Objekte, nach denen die Hände greifen können – eine konkrete, lebendige Vorstellung vom Gewesenen vermittelt, ist es, die ihre Verstehensbemühungen anstachelt und sie erfolversprechend erscheinen lässt.“ (Kölbl/Straub 2001, Abs. 96)

„Greifbar“ und damit imaginierbar wird die Vergangenheit zum Beispiel durch Erzählungen von Menschen, die die entsprechende Zeit selbst erlebt haben oder durch den Einbezug symbolischer Objekte, sogenannter „narrativer Abbrüviaturen“, d. h. realer, beschriebener oder imaginierter Gegenstände, die Anlässe für die Vergegenwärtigung von Geschichte bieten.⁹⁸ An ihre Grenze stößt die historische Imagination in der Konfrontation mit dem ganz Anderen, Fremden. Dennoch geht für viele Menschen gerade von der geschichtlichen Anders- bzw. Fremdheit eine besondere Faszination aus.⁹⁹

Es ist anzunehmen, dass das u. a. durch Erzählung und „greifbare Vergangenheit“ vermittelte Konzept der „historischen Imagination“ nicht nur für den Geschichts-, sondern auch für den Musik- und Instrumentalunterricht neue Chancen bietet (vgl. die Überlegungen im vierten Teil, II. 3. d, S. 334ff.; vgl. auch zweiter Teil, V, S. 146ff.).

⁹⁷ Siehe z. B. Veit 1996, Fauser/von Wulfen 1999 oder Fauser/Henke-Bockschatz 2000.

⁹⁸ Fotos sind narrative Abbrüviaturen, die als materielle Spuren der Vergangenheit wesentlich zur Identitätsbildung und zum Entstehen einer individuellen Biografie beitragen können. Auch Musikinstrumente können als narrative Abbrüviaturen fungieren.

⁹⁹ Die von Neugier und Interesse begleitete Erfahrung und Reflexion von Alterität und Fremdheit kann nach Kölbl & Straub als Indikator für die Modernität des Geschichtsbewusstseins gelten (vgl. Kölbl/Straub 2001, Abs. 105).

II. Zeit – Geschichte – Musik

1. Vom Zeitbewusstsein zum Geschichtsbewusstsein

„Ein Tag hat den anderen, ein Jahrhundert das andere gelehrt; die Tradition ist reicher geworden; die Muse der Zeiten, die Geschichte selbst spricht mit hundert Stimmen, singt aus hundert Flöten... Jede Wiederkehr also in die alten Zeiten ... ist Dichtung, es ist dem Begriff der Welt und Zeit nach unmöglich. Wir schwimmen weiter; nie aber kehrt der Strom zu seiner Quelle zurück, als ob er nie entronnen wäre.“ (Herder: *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*, 15. Buch, 4. Kapitel, zitiert nach Wendorff 1980/1985, S. 308)

Geschichtsbewusstsein ist – wie bei der Explikation des Begriffs im vorigen Kapitel deutlich wurde – keine anthropologische Universalie, sondern ein historisches Phänomen. Nach Beleuchtung dieses spezifisch modernen Geschichtsbewusstseins unter funktionalen, ontologischen und didaktischen Gesichtspunkten möchte ich nun der Frage nachgehen, wie sich Geschichtsbewusstsein im Laufe der Geschichte entwickelt hat. Mögliche Antworten auf diese Frage liefern weniger die Geschichtswissenschaften als vielmehr interdisziplinär angelegte Forschungsrichtungen wie die allgemeine Wissenschafts- und Kulturgeschichte. Geschichte hat mit dem Phänomen Zeit zu tun. Doch was eigentlich ist „Zeit“? Und wie hängen Zeit und Geschichte bzw. Zeit- und Geschichtsbewusstsein zusammen?

Das Nachdenken über die Zeit hat Konjunktur – nicht nur in lebenspraktischen Bestsellern wie *Mehr Zeit für das Wesentliche* oder *1×1 des Zeitmanagements*. Es gibt inzwischen kaum eine wissenschaftliche Disziplin, die sich des Phänomens der Zeit nicht angenommen hätte. Seit rund fünf Jahrzehnten existiert eine umfangreiche und unüberschaubar gewordene interdisziplinäre Forschung zum Thema (vgl. Fraser 1988; Wendorff 1980/1985, S. 455-599). Je nach Blickwinkel wird die Zeit unterschiedlich beleuchtet: physikalisch, kosmologisch, biologisch, psychologisch, philosophisch, anthropologisch, theologisch, mathematisch, soziologisch, historisch, musikalisch; die große inter- wie innerdisziplinäre Heterogenität der Zeitkonzepte und daraus resultierende terminologische Begriffsvermengungen erschweren den Überblick und die Vergleichbarkeit der Ergebnisse.

Zeit ist eine Grunderfahrung des Menschen. In der westlichen Welt wird Zeit meist als dreidimensional erlebt, wobei zwischen den drei irreversibel verschlungenen Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft vielfältige Bezüge und Zusammenhänge existieren („Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“). Bereits Isaac Newton (1643-1727) unterschied bei der Zeit – wie auch beim Raum – eine relative, subjektive und eine unabhängige, objektiv gegebene Kategorie. Dies entspricht bis heute der elementaren menschlichen Erfahrung der Nichtkongruenz von gemessener oder objektiver und subjektiv erlebter Zeit. Der Philosoph Henri Bergson (1859-1941) erklärte die subjektive Erlebniszeit („*temps durée*“) für ursprünglich und schöpferisch, die objektive gemessene Zeit („*temps espace*“) hingegen als Verstandeskonstruktion unter dem Gesichtspunkt des Raumes (vgl. Bergson 1989 und Bergson 1993). Bergsons bewusstseinsphilosophische Unterscheidung hatte weitreichende Folgen, insbesondere für die Kunst des 20. Jahrhunderts bis heute. Revolutionär für alle Reflexion

über die Zeit und – oft indirekt – von großem Einfluss auf viele Bereiche menschlichen Lebens und Schaffens war die Entdeckung der Relativität der Zeit am Beginn des 20. Jahrhunderts (vgl. Einsteins Relativitätstheorien von 1905 und 1916 sowie Minkowskis ergänzende Überlegungen). Demnach sind Zeit und Raum keine absoluten, sondern dynamische, relative Größen in einer vierdimensionalen, gekrümmten Raum-Zeit im Wechselspiel mit sich bewegenden Körpern und der Wirkungsweise von Kräften.¹⁰⁰ Aus soziologischer Sicht beschreibt Norbert Elias (1897-1990) „Zeit“ als ein von Menschen geschaffenes Konstrukt, ein Werkzeug, das zwischen den Menschen, den Kräften der Natur und der sozialen Welt vermittelt (s. Elias 1984). Nach Elias ist Zeit weder eine objektive Gegebenheit der Natur noch eine Art angeborener Erlebnisform des Menschen (wie z.B. Kant annahm). Gebildet habe sich das Wissen von der Zeit erst im Lauf der Menschheitsentwicklung, im Zusammenhang mit der Entwicklung von „Zeitbestimmern“ wie Uhren und Kalendern. Elias entwirft das Bild eines fünfdimensionalen Universums. Demnach werden die ersten drei Dimensionen von sozialer Zeit durch den Raum begrenzt; als vierte Dimension komme die Dimension des Nacheinander hinzu. In der fünften Dimension rücken die Menschen, die das Geschehen in Zeit und Raum wahrnehmen und verarbeiten, ins Blickfeld. Indem der wahrnehmende Mensch sich selbst als Beobachter des vierdimensionalen Geschehens sieht, erkennt er auch den Symbolcharakter der vier Dimensionen (Raum und Zeit) als Orientierungsmittel von Menschen.

Das Zeitbewusstsein ändert sich je nach geschichtlichem, d.h. raum-zeitlichem Standort. So hat jede Kultur ihre eigene Zeitdimension und -erfahrung, ihr eigenes Zeitbewusstsein. Beeindruckend sind in dieser Hinsicht z.B. die Ergebnisse von B. L. Whorfs linguistischen Untersuchungen der Sprache der Hopi-Indianer im Vergleich mit der englischen bzw. amerikanischen Sprache. In der Hopi-Sprache gibt es keine Tempora im westlichen Sinn, keine Einteilung in Raum und dreigeteilte Zeit (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft), stattdessen einen Bereich des Subjektiven (das Manifestierende) und des Objektiven (das Manifestierte) (vgl. Rötter 1997, S. 23/24).

Für die europäische Kultur zeichnet Rudolf Wendorff in *Zeit und Kultur. Geschichte des Zeitbewusstseins in Europa* anschaulich nach, wie sich das Zeitbewusstsein im Zusammenhang mit der allgemeinen Kulturgeschichte im Verlauf von über zwei Jahrtausenden entwickelt hat (s. Wendorff 1980/1985). Ziel der interdisziplinär angelegten Untersuchung ist es, das heutige Zeitbewusstsein besser verstehen und beurteilen zu können. Der zentrale Begriff „Zeitbewußtsein“ wird von Wendorff in einem sehr weiten Sinn verwendet: So beinhaltet er für ihn etwa auch Zeitvorstellung, Zeitgefühl, Zeitsensibilität und Zeitverständnis.

Wendorff unterscheidet zwei gegensätzliche Zeitkonzepte: das der zyklischen und das der linearen Zeit.¹⁰¹ Die zyklische Auffassung dominierte beispielsweise bei den Griechen und Römern, die li-

¹⁰⁰ Folglich gibt es keine absolute Weltzeit. Die Zeit hängt immer von der Geschwindigkeit des jeweiligen Körpers ab, d.h. je schneller sich ein Körper bewegt, desto langsamer läuft die Veränderung ab im Vergleich zu etwas, das sich nicht oder erheblich langsamer bewegt.

¹⁰¹ Statische Zeitmodelle werden von Wendorff nicht erwähnt. In jüngster Zeit wird häufig angenommen, dass sich lineare, zyklische und statische Zeitmodelle in verschiedener Amalgamierung in jeder Gesellschaft und Kultur finden.

neare in der jüdisch-christlichen Welt (Auffassung eines linearen Ablaufs von der Schöpfung bis zum jüngsten Tag). In vielen Fällen müsse jedoch von komplizierten Wechselwirkungen zwischen diesen beiden Polen ausgegangen werden.¹⁰² Für die Entwicklung des europäischen Zeitbewusstseins seien insbesondere lineare Vorstellungen von der Zeit bestimmend.

„Das europäische Zeitbewußtsein wurde von frühen Lebenserfahrungen im Vorderen Orient, von religiösen Vorstellungen insbesondere des Judentums und Christentums, von zunehmender Zeitgliederung durch Uhren und Kalender, von der Entwicklung der Naturwissenschaften, von den Bedürfnissen einer städtischen und arbeitsteiligen Gesellschaft, von den Eigengesetzlichkeiten der Bildungseliten sowie später immer größerer Schichten der Gesellschaft geformt und aktiviert.“ (a.a.O., S. 10)

Das moderne Zeit- und Geschichtsbewusstsein, das die westliche Welt seit dem 19. Jahrhundert kennzeichnet, führt Wendorff zurück auf das 18. Jahrhundert, in dem eigentlich erst das Wesen von Geschichte entdeckt worden sei. Nach Wendorff spricht einiges dafür, erst von dem Zeitpunkt an von „Geschichtsbewusstsein“ als einer speziellen Form von Zeitbewusstsein zu sprechen, als der Mensch begann, über die eigene Eingliederung in den „Ablauf der Geschichte“ nachzudenken.¹⁰³ Seither wird Geschichte aufgefasst als Folge ständiger Veränderungen im Leben der Völker.

„Die Zeit fließt nicht mehr wie ein Strom an dem Menschen vorbei, sondern diese stehen nun gewissermaßen in dem Strom der Geschichte. Ihr Verhalten und Handeln kann die Bewegung, kann Inhalt und Intensität von Veränderungen mitbestimmen: die Sensibilisierung geschichtlichen Zeitbewußtseins führt zu einer Dynamisierung des politischen Bewußtseins und Handelns.“ (a.a.O., S. 301)

Das vom linearen Zeitprinzip bestimmte Geschichtsbewusstsein verbreitete sich im 18. Jahrhundert vorsichtig und schrittweise, ausgehend von Überlegungen zu den Variationen der Menschheit im Raum (Verschiedenheit der Völker), die man anschließend auf die Variationen der Menschheit in der Zeit (Verschiedenheit der Zeitalter) übertrug (s. a.a.O., S. 302ff.). Die Geschichte wurde eingeteilt in Epochen, d.h. in Phasen unterschiedlichen Stils und Charakters, denen ein „Zeitgeist“¹⁰⁴ innere und äußere Einheit verleiht. Seit dieser Zeit ist – so Wendorff – „der Stil in der Kunst immer als ein Ausdruck des Zeitgeistes einer Epoche überhaupt zu verstehen.“ (a.a.O., S. 308) Nach und nach wurde die Differenzierung der Zeit nach Jahrhunderten und Epochen wichtiger als die räumliche Differenzierung nach Völkern und Rassen; die Zeitkonzeption wurde global.¹⁰⁵

¹⁰² Zahlreiche heutige Forscher sind der Überzeugung, dass nicht nur im Verlauf der Geschichte, sondern auch im Menschen selbst lineares und nicht-lineares Denken und Empfinden anzutreffen sind. Die menschliche Existenz werde auf der einen Seite durch lineares Zeitbewusstsein, auf der anderen durch nicht-lineares Denken und Empfinden in Form von Raumbewusstsein, Zeitlosigkeit und Rhythmus bestimmt; es gehe nicht darum, einseitig einen Pol zu entwickeln, vielmehr sei eine gesunde Balance von Logisch-Rationalem und Intuitiv-Kreativem anzustreben (vgl. Wendorff 1980/1985, S. 653-663).

¹⁰³ Vgl. auch die Darstellung der Entwicklung des modernen westlichen Geschichtsbewusstseins in: Lukacs 1968/1994, S. 1-50.

¹⁰⁴ Das Wort „Zeitgeist“ wurde 1769 von Johann Gottfried von Herder (1744-1803) als Übersetzung der französischen Begriffe „génie d'un siècle“ und „esprit d'un siècle“ bei Voltaire und Montesquieu in die deutsche Sprache eingeführt. Vermutlich übertrug er dabei ein Phänomen wie „Volksgeist“ aus dem Raum in die Zeit (s. Wendorff 1980/1985, S. 307).

¹⁰⁵ Voltaire (1694-1778) beispielsweise stellte alle gleichzeitigen Kulturen unter der Hauptkategorie des entsprechenden Jahrhunderts nebeneinander.

Als einschneidendes Ergebnis der Entwicklung des Zeit- und Geschichtsbewusstseins im 18. Jahrhundert bezeichnet Wendorff die Begründung des „Fortschrittsdenkens“¹⁰⁶ als großer geistesgeschichtlicher Strömung der europäisch-westlichen Neuzeit – unterstützt von einer Verzeitlichung des Denkens über die Natur, die nun nicht mehr als vorwiegend räumliches, statisches Phänomen aufgefasst wurde (vgl. a.a.O., S. 321ff.). „Im Fortschrittsdenken konstituiert der Europäer Ende des 18. Jahrhunderts das moderne geschichtliche Zeitbewußtsein.“ (a.a.O., S. 327) Bestärkt u.a. durch die Evolutionstheorie Charles Darwins werde das 19. Jahrhundert in allen Bereichen zunehmend von der Macht des linearen Zeitbewusstseins bestimmt. Aufgrund der „sich beschleunigenden, wirksamer und wichtiger werdenden Zivilisations- und Kulturentwicklung“ (a.a.O., S. 340) liege die Aufmerksamkeit und das Interesse klar bei der zeitlichen Differenzierung nach Jahren und Jahrzehnten; die räumliche Differenzierung nach Staaten, Entfernungen etc. verliere an Bedeutung. Dennoch gebe es auch Gegentendenzen:

„Seit der Romantik ist das europäisch-westliche Zeitbewußtsein nicht mehr auf einen Nenner zu bringen, vielmehr kommt es zu einer seitdem andauernden, manchmal latenten, dann wieder stärker in Erscheinung tretenden Spaltung des Zeitbewußtseins in die vorherrschende Linearität und eine Nebentendenz, diese Linearität abzuschwächen oder einzuschränken, zeitlose oder zeitunabhängige Kräfte und Faktoren stärker zu bewerten und rhythmisch oder raumhaft zu empfinden.“ (ebd.)

Das 20. Jahrhundert läßt sich nach Wendorff charakterisieren durch höchste Steigerung (Phänomen: Tempo), aber auch Problematisierung des linearen Zeitbewusstseins in allen Bereichen menschlichen Lebens (vgl. a.a.O., S. 455-663).

Der Prozess, in dem sich um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert – initiiert durch die Aufklärung und im Zusammenhang mit französischer Revolution, industrieller Revolution, (natur-)wissenschaftlicher Revolution, biologischer Revolution (Bevölkerungsexplosion) – das moderne Geschichtsbewusstsein herausgebildet hat, kann als eine der tiefgreifendsten Umwandlungen im menschlichen Denken und Empfinden überhaupt beschrieben werden (vgl. Toulmin/Goodfield 1970). Philippe Ariès spricht in diesem Zusammenhang von der „geistigen Revolution“ des 18. und 19. Jahrhunderts (s. Ariès 1988, S. 257; vgl. auch Kosellek 1987, S. 280 f.).

In einem Aufsatz zur „Entstehung des geschichtlichen Denkens“ skizziert Rolf Breuer den Prozess der Entdeckung der Geschichtlichkeit der Welt (Breuer 1987). Für ihn beinhaltet „geschichtliches Denken“ neben der u.a. auf dem linearen Zeitkonzept basierenden Erkenntnis, dass alles geschichtlich ist und als geschichtlich geworden verstanden werden muss, auch die Einsicht, dass jede Zeit als einmalige ehemalige Gegenwart ihren eigenen Wert und ihre Eigengesetzlichkeit hat. Er fasst „geschichtliches Denken“ oder „historisches Denken“ also in einem engeren Sinn auf als beispielsweise

¹⁰⁶ Wendorff versteht unter „Fortschrittsdenken“ keinen blinden Fortschrittsglauben, sondern eine ziel- und wertfreie dynamische Einstellung zur Geschichte, zu der u.a. folgende Komponenten gehören: lineare Kontinuität, Bedingtheit der Zukunft durch das jeweils Vorangegangene, Irreversibilität, optimistische Grundeinstellung und Erwartungshaltung (s. a.a.O., S. 325/326).

Wendorff, indem er die Begriffe in den Zusammenhang des Historismus als geisteswissenschaftlicher Denkrichtung stellt.

Historismus im engeren Sinn bezeichnet allgemein die sich seit der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts vor allem von Deutschland aus verbreitende geisteswissenschaftliche und philosophische Richtung, die von der geschichtlichen Bedingtheit und Relativität der geistig-kulturellen Erscheinungen und ihrer individuellen Eigengesetzlichkeit im Fluss der Geschichte ausgeht, d.h. alle Hervorbringungen des Menschen als grundverschieden aber völlig gleichwertig ansieht.¹⁰⁷ Als besondere historisch-hermeneutische Methode entwickelte sie das Verstehen durch Einfühlung. Leopold von Ranke fasste 1854 die Geschichtsauffassung des Historismus in folgenden, berühmt gewordenen Worten zusammen: „Ich aber behaupte: jede Epoche ist unmittelbar zu Gott, und ihr Wert beruht gar nicht auf dem, was aus ihr hervorgeht, sondern in ihrer Existenz selbst [...]“ (Leopold v. Ranke: *Über die Epochen der neueren Geschichte*, Gedächtnisausgabe, Darmstadt (WBG) 1954/1980, S. 7, zit. nach Seiffert 1970/1991, S. 67/68).

Breuer erklärt geschichtliches Denken als Reaktion auf die ungeheure Beschleunigung der Veränderungen unserer Umwelt seit der Renaissance und besonders der Industriellen Revolution; er beschreibt, wie die Geschichtlichkeit der Welt in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts erstmals systematisch bedacht wurde. Zunächst manifestierte sich das geschichtliche Denken im ästhetischen Geschmack, in literarischen Kunstwerken, von wo aus es sich in die Geisteswissenschaften allgemein und schließlich auch in naturwissenschaftliche Bereiche verbreitete. Breuer zufolge führte der englische Theologe und Schriftsteller Bischof Richard Hurd (1720-1808) in seinen 1762 erschienenen *Letters on Chivalry and Romance*, einem Traktat in Form von zwölf Briefen, das von großem Einfluss auf die entstehende romantische Bewegung war, die geschichtliche Perspektive in die Literaturwissenschaft und in die Wissenschaften allgemein ein (vgl. Hurd 1811/1969, Bd. 4).¹⁰⁸

Hurd erkannte, dass es keine allgemein verbindlichen „klassischen“ Bewertungsmaßstäbe gibt: Jede Zeit hat ihre Eigengesetzlichkeit. Auch die Kunstwerke früherer Zeiten folgen eigenen Regeln und müssen an diesen gemessen werden.

„Wenn ein Architekt ein gotisches Bauwerk nach griechischen Regeln untersucht, findet er nur Unförmigkeit. Aber die gotische Architektur hat ihre eigenen Regeln; wenn sie nach diesen untersucht wird, zeigt sich, dass sie ihre Vorzüge hat, genau wie die griechische. Die Frage ist nicht, welche der beiden im einfachsten oder besten Geschmack ausgeführt ist: sondern ob nicht in beiden Sinn und Absicht liegt, wenn man sie nach den Gesetzen prüft, auf denen jede basiert.“ (Hurd 1811/1969, S. 278; Übers. A. Welte)¹⁰⁹

¹⁰⁷ Andere, „nichthistorische“ Geschichtsauffassungen wären etwa: der Fortschrittsglaube (das Spätere ist besser als das Frühere), der Verfallsglaube (die Welt wird immer schlechter) oder die Zyklentheorie (Aufstieg und Verfall wechseln sich immer wieder ab) (vgl. Seiffert 1991, S. 64-66).

¹⁰⁸ Im selben Jahr (1762) veröffentlichte Jean Jacques Rousseau (1712-1778) seinen epochemachenden pädagogischen Roman *Emile ou de l'éducation*, der u.a. auf der Geschichtlichkeit des menschlichen Lebens, speziell der Eigengesetzlichkeit der verschiedenen Altersstufen (Kindheit, Jugend, Erwachsensein) fußt (vgl. Breuer 1987, S. 11/12).

¹⁰⁹ “When an architect examines a *Gothic* structure by *Grecian* rules, he findes nothing but deformity. But the *Gothic* architecture has its own rules, by which when it comes to be examined, it is seen to have its merits, as well as the *Grecian*. The question is not, which of the two is conducted in the simplest or truest taste: but whether there be not sense and design in both, when scrutinized by the laws on which each is projected.“

Das geschichtliche Denken bzw. Geschichtsbewusstsein breitete sich nach und nach aus, zunächst vor allem in den Geisteswissenschaften. Anfang des 19. Jahrhunderts entstand beispielsweise die Sprachwissenschaft. Bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts hatte sich geschichtliches Denken in vielen Bereichen und Disziplinen durchgesetzt, so auch in einzelnen Bereichen der Naturwissenschaften. Doch aus der Erkenntnis der geschichtlichen Relativität und Eigengesetzlichkeit ergaben sich auch grundsätzliche Probleme: „So fortschrittlich gegenüber bornierter Selbst- und Gegenwartszentriertheit der Historismus ist: er bringt auch Probleme mit sich. Alles ist ihm gleich wertvoll, es gibt kein Kriterium der Kritik.“ (Breuer 1987, S. 21) Seit der zweiten Jahrhunderthälfte wurde der in weiten Bereichen dominierende Historismus immer häufiger hinterfragt – berühmt wurde vor allem die Kritik Nietzsches in *Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben* (1874) – bis hin zur vieldiskutierten „Krise des Historismus“ in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, in deren Gefolge in vielen Disziplinen systematische, „ahistorische“ Betrachtungsweisen wieder mehr in den Vordergrund gerückt sind (u.a. Strukturalismus und Systemdenken). Dennoch darf die Bedeutung des geschichtlichen Denkens und der – inzwischen äußerst verfeinerten – historischen Methode für die heutige Zeit nicht zu gering veranschlagt werden.

„Durch die historische Methode, wie sie etwas seit der Mitte des achzehnten Jahrhunderts entwickelt wurde, wurden zum ersten Mal in der Geschichte des Denkens und der Wissenschaft Hervorbringungen der Menschen, wie geschichtliche Ereignisse und Zustände, Kunstwerke, Denkweisen und anderes, ‚vergegenständlicht‘, das heißt: durch das erkennende Subjekt aus sich heraus gestellt und als von ihm getrennt so zu erfassen versucht, wie sie ‚wirklich sind‘. Das heißt: das erkennende Subjekt wird sich seiner eigenen Subjektivität bewußt und bemerkt, daß es die Objekte nicht ‚angemessen‘ erkennen kann, wenn es sie im ‚Einmachglas‘ der eigenen Subjektivität läßt.“ (Seiffert 1991, S. 235)

Ob es tatsächlich der englische Bischof Hurd war, der das Phänomen der Geschichtlichkeit „entdeckt“ hat, sei dahingestellt. Es kann jedoch als erwiesen gelten, dass sich das moderne Geschichtsbewusstsein ab Mitte des 18. Jahrhunderts in vielen Ländern Europas verbreitete – ausgehend vielleicht von England und der Betrachtung von bau- und literaturhistorischen Kunstwerken.¹¹⁰ Erst seit dieser Zeit ist es möglich, Anderes – so beispielsweise die Musik früherer Zeiten – wirklich als Anderes bzw. Fremdes, d.h. nicht nur im Licht der eigenen Vorstellungen, Wertmaßstäbe und Interessen, zu sehen und ernst zu nehmen.

¹¹⁰ Zu den Vorboten des modernen Geschichtsbewusstseins zählen die englischen „gothic novels“; ein berühmtes frühes Beispiel ist Horace Walpoles 1764 anonym veröffentlichter Schauerroman *Castle of Otranto*. In Deutschland ist Goethes Hymnus auf das Straßburger Münster von 1772 ein frühes Zeugnis für die sich wandelnde Einstellung im Blick auf historische Kunstwerke („Von deutscher Baukunst“, in: Goethe 1772/1998).

2. Musik und Zeitbewusstsein

Geschichtsbewusstsein kann als eine spezielle, geschichtlich bedingte Form von Zeitbewusstsein gelten. Kaum geklärt wurde bislang der Zusammenhang zur Musik. Zwei wichtige Fragen möchte ich in diesem Zusammenhang anschnitten: Welche Rolle spielen Zeit und Zeitbewusstsein für das Erleben und Produzieren von Musik? Und: Wie hat sich das musikbezogene Zeitbewusstsein im Laufe der Geschichte verändert?

Musik gilt heute als Zeitkunst par excellence.¹¹¹ In Musikwerken wird Zeit gestaltet und kann Zeit erlebt werden.¹¹² Musik ist ein Zeit-Spiel auf allen Ebenen: Komposition, Improvisation, Interpretation und Rezeption von Musik können als Artikulation von Zeit verstanden werden. Jede musikalisch gestaltete Ton- oder Klangfolge ist gespielte, geformte, organisierte Zeit. Musik enthält Zeit (jedes notierte Werk enthält wiederholbare, potentielle Zeit) und ist gleichzeitig in der Zeit (Musik verläuft in der Zeit, z.B. finden Aufführungen statt in der objektiven, „äußeren“ Zeit). Musikalische Gegenwart jedoch wird erst vom wahrnehmenden Bewusstsein erzeugt; Zeit-Bewusstsein entsteht, wenn unterschiedliche zeitliche Verläufe in Beziehung gesetzt werden.

Die musikalische Zeit ist komponierte Erlebniszeit (vgl. Eggebrecht 1985, S. 183). Zum vielschichtigen Verhältnis von „innerer“ und „äußerer“ Zeit eines musikalischen Notats kommt die subjektive Zeit der Interpreten oder Rezipienten hinzu. Das Hervorbringen der inneren Zeit eines Stücks ist variabel und relativ zur subjektiven psychischen Zeit. Auch das Verhältnis von subjektiv erlebter und objektiv messbarer physikalischer Zeit kann sich je nach geschichtlichem Standort und musikalischem Werk verändern. Bis heute gibt es jedoch weder eine im Detail ausgearbeitete Theorie zur Zeit, die alle Aspekte des musikalischen Zeiterlebens umfasst, noch eine Theorie der musikalischen Wahrnehmung und des musikalischen Verstehens im geschichtlichen Wandel (vgl. Kropfinger 1998, Sp. 216 und Sp. 218).¹¹³

Aus musikpsychologischer Sicht untersuchten in neuerer Zeit Wolfgang Auhagen und Veronika Busch das Zeiterleben während des Musizierens bzw. Musikhörens unter drei Hauptaspekten: 1. der empfundenen Dauer (Zeitdauerschätzung), 2. der Gliederung einer Zeitstrecke durch wahrgenommene bzw. produzierte Ereignisse (Metrum und Takt, rhythmische Muster u.a.), 3. des Tempos bzw. der Abfolge von musikalischen Ereignissen (s. Auhagen/Busch 1998, Sp. 2220). Die Untersuchung zeigte, dass Wahrnehmung und Produktion von Musik von zahlreichen zeitlichen Parametern beeinflusst werden.

¹¹¹ „Musik vermag wie keine andere Kunst die Flüchtigkeit von Zeit und Sterblichkeit durch ihr ureigenstes Wesen zu illustrieren.“ (Kreutziger-Herr 2003, S. 8)

¹¹² Die Reflexion über das Verhältnis von Musik und erlebter Zeit stellt gleichwohl ein relativ spätes Phänomen des 19. und 20. Jahrhunderts dar. Nach Simone Mahrenholz wurde die subjektive Dimension des Zeiterlebens bis dahin von Musiktheoretikern generell eher ausgeklammert, vermutlich – so Carl Dahlhaus – aufgrund des starken Einflusses von Issac Newtons naturwissenschaftlicher und Immanuel Kants erkenntnistheoretischer Zeitkonzeption (vgl. Mahrenholz 1998, Sp. 2231).

¹¹³ Vgl. Hans Bäßler: „bislang fehlt eine allgemeinpädagogisch-phänomenologische Aufarbeitung zur Frage der Zeit und des Zeiterlebens ebenso wie eine Geschichte der musikalischen Zeit.“ (Bäßler 1996, S. 9)

Immer wieder vorgebracht wird im Zusammenhang mit empirischer Zeitforschung die Theorie einer „inneren Uhr“, d. h. einer Art Zeitsinn im Inneren des Menschen. Tatsächlich sprechen viele Tatsachen und Beobachtungen auch aus musikalischen Bereichen für die Existenz biologischer Zeitgeber. So sind Interpretinnen und Interpreten fähig, ein einmal für ein Musikstück gewähltes Tempo auch nach Jahren mit nur geringen Abweichungen zu reproduzieren und auch innerhalb eines Stücks nach Tempoänderungen das Anfangstempo wiederaufzunehmen.¹¹⁴ Auch das Konstanthalten der Geschwindigkeit von Abläufen oder das Erkennen von Unregelmäßigkeiten im Kurzzeitbereich ist vermutlich auf interne „Taktgeber“ zurückzuführen (vgl. a. a. O., Sp. 2230 f.). Bei der Verarbeitung zeitlicher Strukturen spielt neben dieser inneren Uhr das Gedächtnis für Vorgänge, die sich über einen bestimmten Zeitraum erstrecken, eine große Rolle; gespeicherte Vorgänge können als eine Art kognitive Schemata aufgefasst werden (vgl. a. a. O., Sp. 2231).

Das Erleben von Gegenwart, die „psychische Präsenzzeit“ oder Gegenwartsdauer, innerhalb der Ereignisse präsent sind und als Einheit verarbeitet werden, umfasst nach allgemeiner Forschungsmeinung im Alltag in der Regel eine Zeitspanne von ca. drei bis fünf Sekunden.¹¹⁵ Dieses Zeitfeld kann sich allerdings beträchtlich ausdehnen, zum Beispiel beim Spielen, Meditieren, Lesen, Musikhören, Tanzen oder Musizieren. In der Veränderung des Jetzt- und Zeit-Empfindens kann ein Grund für den hohen emotionalen Stellenwert von Musik für den Menschen gesehen werden (vgl. Mahrenholz 1998, Sp. 2237). Durch komplexe Gedächtnisleistungen beim Hören und Produzieren von Musik – Erinnern, Schaffen von Beziehungen, Vergleichen, Konstruieren von Erwartungen – wird ein zeitlich geweitetes Aufmerksamkeitsfeld erzeugt, in dem Elemente musikalischer Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft gleichzeitig präsent und miteinander vernetzt sind (imaginäre Gleichzeitigkeit).

In ihrem Artikel „Zeit. Musikästhetische Aspekte“ (s. a. a. O., Sp. 2231-2245) gibt Simone Mahrenholz einen Überblick über Zeit-Organisation bzw. Zeitstrukturen in der europäischen Kunstmusik vom 17. bis zum 20. Jahrhundert. Sie arbeitet heraus, wie die Relativität der Musik – einzelne Zeiteinheiten beziehen ihren Sinn aus dem Verhältnis zu anderen – in der Musik des 17. bis 19. Jahrhunderts mit ihren Hierarchien von Takt, Metrum, Rhythmus und Periodik zum Ausdruck kommt. Als auffallendstes Merkmal bei der Wahrnehmung musikalischer Zeit in Formen europäischer Kunstmusik von circa 1600 bis 1910 beschreibt sie die zugleich lineare und zyklische Bewegung, die gleichsam die Form einer Spirale ergibt:

„So durchläuft sie in den meisten Formen tonaler Musik via Takt- und Periodenorganisation stets von neuem den Kreisweg der Zählzeiten mit Rückkehr auf die metrische Wertigkeit eins – bei gleichzeitiger linearer Fortbewegung in der ‚physikalischen‘ Zeit. [...] Musik spiegelt damit die Form, in der dem Menschen ursprünglich Zeit vermittelt ist. Die zeitgebenden Maßeinheiten Jahr, Tag und Monat entstammen ursprünglich den zyklischen Bewegungsverhältnissen von Sonne,

¹¹⁴ Vgl. die Untersuchungen zur Wahrnehmbarkeit der zeitlichen Ordnung schnell aufeinanderfolgender Ereignisse, bei denen ein für alle Sinne zutreffender Grenzwert von circa 30 bis 50 Millisekunden gefunden wurde. Diese Zeitspanne wird gedeutet als Taktrate eines Zeitgebers in Form eines Neuronenverbandes (s. Auhagen/Busch, Sp. 2230).

¹¹⁵ Aus physiologischer Betrachtungsweise stellt die psychische Präsenzzeit den Moment dar, in dem Sinnesreize bewusst registriert, verarbeitet und interpretiert werden.

Erde, Mond, während die Sekunde in etwa dem Ruhe-Puls des menschlichen Herzens entspricht.“ (a.a.O., Sp. 2233)

Dieses Wechselspiel von zyklischer und linearer Zeit finde sich auch in anderen Musikarten, etwa in zahlreichen außereuropäischen Musikformen, in Volksmusik, in Formen des Jazz und Pop (s. ebd.).

In der Kunstmusik des 20. Jahrhunderts werden die Zeitauffassungen besonders komplex.¹¹⁶ Charakteristisch ist vor allem, dass Raumparameter einbezogen werden, d.h. die vertikale Zeitdimension gleichberechtigt neben die horizontale tritt. Lineare Zeitstrukturen werden bewusst verunklart; die Musik tendiert zu einer gleichsam „geschichtslosen“ Aufhebung der musikalischen Zeit. Durch Einbeziehung des Zufalls, Aufhebung der Unterscheidung von Kunst und Nicht-Kunst, Aushöhlung des Werkbegriffs, Aufwertung des Interpreten u. Ä. versuchen Komponisten wie Anton Webern, Karlheinz Stockhausen, Pierre Boulez, John Cage, Steve Reich, Bernd Alois Zimmermann und Iannis Xenakis – jeder auf seine Art –, neue, „zeitlose“ (aber nicht geschichtslose) Formen der Zeitlichkeit zu finden (vgl. a.a.O., Sp. 2239-2245).

Generell spiegelt Musik die allgemeine Zeitauffassung – bzw. eine von mehreren parallel existierenden Zeitauffassungen – der jeweiligen Kultur, Epoche oder Gesellschaft. Auch die Erfahrung der musikalischen Zeit unterliegt stets Einflüssen geschichtlicher Zeitkonzepte.¹¹⁷ Im Spannungsfeld von Zeit, Geschichte und Musik sind jedoch noch viele Fragen ungeklärt. Weitgehend unerforscht ist zum Beispiel der historische Prozess, in dem sich musikalisches Zeitbewusstsein zum modernen musikalischen Geschichtsbewusstsein entwickelt hat.¹¹⁸ Auch die Frage, was spezifisch *musikalisches* Geschichtsbewusstsein auszeichnet und welche Rolle es bei der Wahrnehmung, Produktion und Reproduktion von Musik spielt, ist bisher höchstens partiell beantwortet.

¹¹⁶ Nach Zender lässt sich in der Neuen Musik besonders deutlich die grundlegende Bedeutung der Zeit erkennen: „Die einzige noch verbleibende Möglichkeit, heute Musik zu beschreiben, wäre, sie eine Strukturierung von Zeit zu nennen; alle ihre sonstigen Eigenschaften wurden in einem bruchlos abrollenden und in jeder Einzelheit verfolgbaren historischen Prozeß außer Kraft gesetzt.“ (Hans Zender, *Happy New Ears*, Freiburg 1991, S. 40, zit. nach Schneider 1994, S. 304)

¹¹⁷ Mahrenholz führt als Beispiel hierfür das rapide gestiegene Schnitttempo von Popmusikvideos zwischen 1985 und 1995 an (s. Mahrenholz 1998, Sp. 2239).

¹¹⁸ Im dritten Teil der Arbeit (s. S. 153ff.) leiste ich anhand der Untersuchung von Instrumentalschulen einen Beitrag zur Erforschung der historischen Entwicklung von musikalischem Geschichtsbewusstsein.

III. Musikalisches Geschichtsbewusstsein – ein Erklärungsmodell

1. Einleitung

Anknüpfend an mein Konzept der Geschichtlichkeit von Musik (vgl. erster Teil, II, S. 32ff.) sowie an musik-, geschichts- und kulturwissenschaftliche Erkenntnisse zum Phänomen Geschichtsbewusstsein (vgl. erster Teil, III, S. 45ff., zweiter Teil, I und II, S. 73ff.) entwickle ich im Folgenden ein Modell spezifisch *musikalischen* Geschichtsbewusstseins, das eine mögliche Antwort auf die Herausforderung der Geschichtlichkeit von Musik in der heutigen Zeit darstellt. Mein Ziel ist dabei weniger eine normative Beschreibung des Phänomens, als vielmehr die Konstruktion eines theoretischen Modells, das grundsätzliche Erkenntnisse über Eigenart, Struktur und Funktion individuellen musikalischen Geschichtsbewusstseins verdeutlicht und weitere Reflexionen, Diskussionen und Forschungen zum musikalischen Geschichtsbewusstsein anzustoßen vermag.¹¹⁹ Dieses Modell von musikalischem Geschichtsbewusstsein beleuchte und hinterfrage ich anschließend aus Sicht der Neuro- und Kognitionswissenschaften; zusätzlich setzte ich mich mit der Rolle der Imagination auseinander.

Musikalisches Geschichtsbewusstsein verstehe ich als ein Geschichtsbewusstsein, das in Beziehung steht zu allem, was mit der Rezeption, Produktion und Reproduktion (Interpretation) von Musik zu tun hat bzw. das durch den Umgang mit Musik evoziert wird. Analog zu Bezeichnungen wie „musikalische Bildung“ oder „musikalisches Verstehen“ verwende ich für dieses musikbezogene bzw. musikbasierte Geschichtsbewusstsein die Bezeichnung „musikalisches Geschichtsbewusstsein“.¹²⁰ Musikalisches Geschichtsbewusstsein ist als Teil der musikalischen Geschichtskultur relevant für alle Bereiche heutiger Musikkultur(en): für den Bereich des Instrumentalunterrichts wie allgemein für die Rezeption von Musik, für das Gebiet historischer Aufführungspraxis, für die Musikwissenschaften, für Komposition, für allgemeinbildenden Musikunterricht etc. Durch die Begrenzung auf Musik umschreibt musikalisches Geschichtsbewusstsein einen engeren Bereich als Geschichtsbewusstsein allgemein; dennoch ist es außerordentlich komplex und facettenreich. Dies liegt nicht nur an der Komplexität von Musik und der Vielfalt ihrer geschichtlichen Daseinsformen, sondern auch daran, dass es allgemein im Umgang mit Musik nicht in erster Linie um geschichtliche Erkenntnis oder um die historische Bedeutung einer Musik geht (Musik als Zeugnis und Dokument der Vergangenheit). Rezeption, Produktion und Reproduktion von Musik sind vielmehr grundsätzlich „ästhetische“, d. h. die sinnliche Wahrnehmung und Erkenntnis betreffende, körperlich-sinnliche Prozesse, für die neben ästhetischen Faktoren auch Emotionen eine große Rolle spielen.¹²¹

¹¹⁹ In meiner Arbeit gehe ich von der gegenwärtigen Situation in Europa bzw. der westlichen Welt aus. Die interessante Frage, wie in anderen Kulturkreisen mit der Geschichtlichkeit von Musik umgegangen wird, muss an anderer Stelle erörtert werden.

¹²⁰ Der Begriff „musikalisches Geschichtsbewusstsein“ wurde bereits in den 1970er Jahren vereinzelt verwendet (vgl. Stefan 1973 und Abel-Struth 1973, darin insbesondere die Beiträge von Lissa und Eggebrecht); im musikwissenschaftlichen und musikpädagogischen Diskurs spielte er danach jedoch so gut wie keine Rolle mehr.

¹²¹ Den Begriff „Ästhetik“ verwende ich als Oberbegriff für eine allgemeine Theorie sinnlicher Erkenntnis. Die Ästhetik ist als traditionelle Lehre vom Schönen, Harmonischen und Wahren in meinem Verständnis ein Teil

Die emotionale und die ästhetische Seite des Phänomens Geschichtsbewusstsein sind in der Geschichtsdidaktik und -wissenschaft zugunsten der rationalen Seite bislang stark unterbelichtet. Zwar wird in neuerer Zeit die Bedeutung von Emotionen für das Geschichtslernen zunehmend ernst genommen. Auch gibt es verschiedentlich Hinweise darauf, dass Geschichtsbewusstsein spezifisch ästhetische Aspekte beinhaltet.¹²² Doch die emotionalen, die ästhetischen und insbesondere die körperlich-sinnlichen, ästhetischen Aspekte von Geschichtsbewusstsein liegen immer noch weitgehend im Dunkeln.¹²³ In meinem Erklärungsmodell zum musikalischen Geschichtsbewusstsein verarbeite ich deswegen nicht nur die oben dargestellten Erkenntnisse zum Geschichtsbewusstsein allgemein. Zusätzlich versuche ich, auf der Basis meiner eigenen Erfahrungen im hörenden, spielenden und vermittelnden Umgang mit Musik die ästhetische (und ästhetische) sowie die emotionale Dimension zu berücksichtigen und zu integrieren.

2. Charakteristika und Prozessformen musikalischen Geschichtsbewusstseins

Allgemein geht es im musikalischen Geschichtsbewusstsein nicht (nur) um das „was war“ bzw. „was geschah“, sondern vielmehr darum, einen inneren Zusammenhang zwischen musikalischer Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft herzustellen. Stets handelt es sich um eine vom gegenwärtigen Standpunkt aus vorgenommene, individuelle Deutung der Vergangenheit, von der aus Perspektiven für die aktuelle und zukünftige musikalische Lebenspraxis entwickelt werden. Musikalisches Geschichtsbewusstsein erzeugt einen neuen geschichtlichen Zusammenhang im veränderten Kontext der Gegenwart. Prozesse der Re- wie der Dekonstruktion spielen hierbei eine große Rolle. Musikalische Gegebenheiten werden beispielsweise rekonstruiert bei der Identifikation und Deutung typischer musikalischer Figuren in Notentexten, aber auch bei der Herstellung von geschichtlichen Zusammenhängen. Zum anderen geht es aber häufig auch um Dekonstruktion, etwa im Umgang mit fertigen „Narrationen“, d. h. etwa bestimmten Notenausgaben oder Texten.¹²⁴

Musikalisches Geschichtsbewusstsein ist ein grundsätzlich dynamisches, variables und offenes Phänomen (vgl. zweiter Teil, I. 1, S. 78 f.): *Das* musikalische Geschichtsbewusstsein existiert nicht. Aufgrund anderer anthropogener wie sozial-kultureller Voraussetzungen ist es bei jedem Menschen verschieden strukturiert und ausgeprägt; dabei geht es nicht um „richtig“ oder „falsch“. In die musikgeschichtliche Bewusstseinsbildung werden nicht nur eigene musikalische Erfahrungen, sondern auch die innerhalb der Familie tradierten Erfahrungen, Erfahrungen der Berufsgruppe („wir Musiker“, „wir Streicher“), der gesellschaftlichen Gruppe, der kulturellen und historischen Gemein-

dieser allgemeinen Wahrnehmungslehre.

¹²² Insbesondere Narrativismus und Textualismus haben die Anerkennung der ästhetischen (poetischen, rhetorischen, metaphorischen) Aspekte des Geschichtsbewusstseins vorbereitet.

¹²³ Inzwischen liegt im Bereich der Kunstpädagogik eine Arbeit vor, in der ausgehend von der Wahrnehmung historischer Objekte im kulturhistorischen Museum die „ästhetische Arbeit am Geschichtsbewusstsein“ aus interdisziplinärer Sicht thematisiert wird (Krefting 2000).

¹²⁴ Vgl. das geschichtsdidaktische Modell der „Teiloperationen des historischen Erkennens“ in: von Borries 2005, S. 372.

schaft einbezogen. Für die Ausbildung von musikalischem Geschichtsbewusstsein können verschiedene Instanzen eine Rolle spielen, zum Beispiel das Elternhaus, der Freundeskreis, die Schule, die Musikschule, die Medien (s. ebd.). Die Ausdehnung musikalischen Geschichtsbewusstseins kann sehr unterschiedlich sein. Prinzipiell erstreckt sich musikalisches Geschichtsbewusstsein in die zeitliche *und* räumliche Dimension, d.h. beispielsweise nicht nur auf verschiedene musikalische Epochen, Stile, Komponisten, Gattungen, sondern auch auf verschiedene Musik- und Stilrichtungen, die gleichzeitig, innerhalb *einer* Zeit, vorhanden sind. Es kann sich auch auf politische, soziale oder wirtschaftliche Strukturen beziehen, die mit Musik zusammenhängen. Bei jedem Menschen gibt es in der Regel charakteristische „Regionen der Verdichtung“ (Lissa 1973, S. 12): Manche verfeinern ihr Geschichtsbewusstsein vornehmlich für europäische Kunstmusik des 18. und 19. Jahrhunderts, andere für Formen Neuer Musik, für zentralafrikanische Musik oder für bestimmte Richtungen populärer Musik der Gegenwart usw. Doch unabhängig davon, wie weit- oder engmaschig musikalisches Geschichtsbewusstsein ist – es bleibt immer offen und fragmentarisch, da jedes Individuum nur kleine Ausschnitte der musikalischen Vergangenheit (und auch diese niemals in allen geschichtlichen Details) erfassen kann.

Ein grundlegendes Charakteristikum musikalischen Geschichtsbewusstseins als eines spezifisch *modernen* Bewusstseins ist das Vorhandensein eines Bewusstseins der Geschichtlichkeit von Musik (vgl. zweiter Teil, I. 1, S. 80ff.). Dies schließt die prinzipielle Erkenntnis vom Eigenwert und von einem eigenen Normensystem der unterschiedlichen Musikkulturen, Epochen, Stile und Musikarten ebenso ein wie die Erkenntnis, dass Musik immer nur ausgehend von der heutigen Vorstellungswelt rezipiert, interpretiert und produziert werden kann. Musikalisches Geschichtsbewusstsein kann sich prinzipiell auf alle Dimensionen der Geschichtlichkeit von Musik beziehen, etwa auf die stilgeschichtliche Dimension, auf musikalische Ausdrucksweisen, auf die musikalische Entstehungsgeschichte, auf die Rezeption (auf körperlich-sinnlicher, emotionaler oder rational-analytischer Ebene), auf die musikalische Interpretation, den Komponisten oder die Komponistin, auf Wirkung, Funktion, Bewegung/Tanz (vgl. erster Teil, II. 3.c, S. 38ff.). Häufig stehen einige Dimensionen im Vorder-, andere mehr im Hintergrund.

Musikalisches Geschichtsbewusstsein schließt prinzipiell eine Haltung des Nach-Denkens und der Reflexion gegenüber sich selbst wie gegenüber der Welt und der Musik ein. Das bedeutet im Blick auf den Instrumentalunterricht beispielsweise, dass über die eigene (musikalische) Biografie und den Umgang mit dem Körper beim Musizieren nachgedacht wird; dass nicht nur zwei oder mehr raum-zeitlich verschiedene musikalische Strukturen (etwa der Dominantseptakkord in verschiedenen Epochen) aufeinander bezogen, sondern dass auch die Kategorien der Beziehung reflektiert werden; dass Möglichkeiten *und* Probleme historischer Unterrichtsinhalte und -methoden kritisch eruiert werden; dass vorliegende Notentexte bzw. Notenausgaben (Urtextausgaben wie Bearbeitungen) prinzipiell mit einem wachen, kritischen Auge betrachtet werden; dass Stereotypen jeglicher Art vermieden bzw. hinterfragt werden, etwa im Bezug auf das eigene Verhalten und Handeln im Unterricht (Um-

gang mit Lernenden, Spielanweisungen) oder auch im Bezug auf das Wissen über verschiedene Komponisten und Musikstile.

Vielleicht kann musikalisches Geschichtsbewusstsein allgemein als Fundament einer Musik-Ethik gelten, wie sie Christian Kaden am Ende seines Buches *Das Unerhörte und das Unhörbare* (Kaden 2004)¹²⁵ anspricht.

„Ich werbe also für einen Umgang mit Musik, gewissenhaft und mit Gewissen, wenn man so will: für eine *Musik-Ethik*. Nicht als akademische Disziplin kann ich sie mir vorstellen, voller Axiome und ausgestattet mit hochdotierten Sittenwächtern, eher als Gesinnung, als ein wägendes Fragen, das musikalisches Handeln und musikalische Reflexion begleitet. Auch anspruchloser ließe sich das Ansinnen ausdrücken: dass es darum gehe, den (Wohl-)Klang zu genießen *und zu überschreiten*, seinen Ort im Leben zu respektieren, den Geist, von dem er gezeugt ist und dem er sich anverwandelt.“ (a.a.O., S. 296/297)

Musikalisches Geschichtsbewusstsein ist selbst eine geschichtliche Erscheinung. Es hat sich in der westlichen Welt erst nach und nach, verstärkt seit dem letzten Drittel des 18. Jahrhunderts, zu seiner heutigen – vorläufigen – Form entwickelt;¹²⁶ gegenwärtig ist es nicht mehr auf den europäisch-abendländischen Kulturbereich begrenzt. Neben dieser ganz bestimmten, spezifisch modernen Art des Umgangs mit musikalischer Vergangenheit (bzw. mit verschiedenen musikalischen Zeiten) existieren in der westlichen Welt – wie weltweit – auch heute noch andere Arten des Umgangs mit musikalischer Vergangenheit. Verbreitet sind etwa Haltungen des Verhaftetseins in der musikalischen Tradition, die anknüpfend an Aleida und Jan Assmann (vgl. Assmann 1988 und 1992) vielleicht unter der Bezeichnung „kollektives musikalisches Gedächtnis“ bzw. „musikalisch-kulturelles Gedächtnis“ oder „musikalisch-kommunikatives Gedächtnis“ subsumiert werden können.

In einem Aufsatz über „Neue Musik – Tradition – Fortschritt – Geschichtsbewußtsein“ spricht Eggebrecht wesentliche Aspekte des modernen musikalischen Geschichtsbewusstseins an:

„Geschichtsbewußtsein heißt nicht platt, daß man Geschichte weiß, z.B. daß die *Musica Enchiridias* das erste Dokument der artifiziellen Mehrstimmigkeit ist oder daß Stockhausens erste Komposition das *Kreuzspiel* war. Sondern Geschichtsbewußtsein heißt zunächst einmal [...], sich dessen bewußt zu sein, daß wir in jedem Augenblick unseres Sprechens und Handelns an Geschichte teilhaben und mitwirken, und zwar weitgehend unbewußt. [...] Geschichtsbewußtsein bedeutet nicht nur, daß man sich in der Geschichte weiß, und nicht nur, daß man beschreibt, wie Geschichte sich auf das Bewußtsein, z.B. auf die Hörerfahrungen oder auf die Begriffe ablagert, sie bereichernd und belastend zugleich, und vor allem nicht, daß man, indem man Geschichte lernt und lehrt, diese Tätigkeit intellektuell oder curricular verdinglicht, sondern Geschichtsbewußtsein heißt, daß man, sich in der Geschichte wissend, die Geschichte wissen will, um die Ste-

¹²⁵ Kaden zeigt in diesem Buch, wie tief jede Art von Musik als von Menschen für andere Menschen Geschaffenes in das religiöse, politische und soziale Leben einer Zeit und eines Ortes eingebunden ist.

¹²⁶ Erste Forschungsergebnisse siehe Wiora 1969, Lissa 1973, Wendorff 1980/1985, Kreutziger-Herr 2003. Ausgehend von einer Analyse des kompositorischen Schaffens hat Zofia Lissa Überlegungen zu verschiedenen Stadien von musikalischem Geschichtsbewusstsein angestellt. Ihrer Auffassung nach verstärkt sich seit Mitte des 19. Jahrhunderts der Bezug zur Zukunft; es wird nicht nur auf die Vergangenheit zurück-, sondern auch auf die Zukunft als eine „potentielle Geschichte“ vorgegriffen (als Symptom dient Wagners Begriff der „Zukunftsmusik“) (Lissa 1973, S. 13). Gleichzeitig erweitere sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts das musikalische Geschichtsbewusstsein „in die Tiefe der Jahrhunderte hinein.“ (a.a.O., S. 14) Im 20. Jahrhundert wachse der Einfluss musikalischen Geschichtsbewusstseins in verschiedenen Bereichen der Musikkultur (Rezeption von Musik, historische Aufführungspraxis, Musikwissenschaft, Komposition) (vgl. a.a.O., S. 17-30).

reotypen zu durchschauen, die das Bewußtsein – unbewußt – determinieren d.h. um den Freiraum zu finden und zu vergrößern, in dem das Ich im Erfassen und Begreifen der gegenwärtigen Wirklichkeit die Entscheidungen trifft über das Abwerfen und Annehmen seiner Determination, das Verwerfen und Akzeptieren von Traditionsprozessen und -objekten, und somit die Geschichte, in der er sich weiß, beherrschen lernt.“ (Eggebrecht 1973, S. 62-63)

Charakteristisch für musikalisches Geschichtsbewusstsein ist ein Drang zur Erforschung der musikalischen Vergangenheit, der mit der Orientierung an wissenschaftlichen Rationalitätsstandards einhergeht. Musikalisches Geschichtsbewusstsein schließt demnach das Bemühen ein, die Deutung historischer Musik auf der Grundlage möglichst vielfältiger Kenntnisse über die vergangene Welt vorzunehmen (Drang nach Erkenntnis und Aufklärung, „die Geschichte wissen wollen“). (Meta-)Reflexion bzw. Selbstreflexion ermöglichen es im Idealfall, die eigenen Vorstellungen und Stereotypen zu durchschauen. Musikalisches Geschichtsbewusstsein als reflektierendes Bewusstsein ermöglicht durch die Wahrnehmung des musikalisch Anderen als Anderen ein Differenz- und Alteritätsbewusstsein im Umgang mit Musik verschiedener Provenienz und Machart. Die Begegnung mit dem musikalisch Anderen kann zu einer Selbstvergewisserung des Subjekts (Stärkung des musikalischen Identitätsbewusstseins), aber auch zum Finden oder Erweitern des eigenen Freiraums im Umgang mit Musik führen.

Musikalisches Geschichtsbewusstsein kann sich auf verschiedene Weise artikulieren. Neben der sprachlichen Ausdrucksweise stehen die genuin musikalischen, in der Regel implizit begriffslosen Artikulationsmodi Interpretation, Improvisation und Komposition von Musik. Als eine weitere implizite Ausdrucksweise ist der Bereich Bewegung/Tanz zu nennen. Die verschiedenen Artikulationsmodi können einzeln, aber auch in Kombination mit anderen auftreten.

Speziell bei der musikalischen Interpretation unterscheidet der Musikwissenschaftler Hermann Danuser drei Modi: den historischen rekonstruktiven, den traditionellen und den aktualisierenden Modus (s. Danuser 1992, S. 13ff., Danuser 1996, Sp. 1057-1059, Danuser 2002, S. 1115ff.). Nach Danuser entstand der historisch-rekonstruktive Modus als jüngster der drei Modi im Zusammenhang mit der Kultur der „Alten Musik“ im 20. Jahrhundert („Historische Aufführungspraxis“); er zielt auf eine geschichtliche (Re)-Konstruktion der ursprünglichen Aufführungsart eines Werks ab. Der traditionelle Modus gehört zur Kultur der „Klassisch-Romantischen Musik“; er zeigt sich in den Strom der musikalischen Wirkungsgeschichte eingebettet, „so wie sich diese als Tradition der Vortragskunst innerhalb der Interpretationskultur der klassisch-romantischen Musik gebildet und gegen 1900 zu einem ‚Repertoire von Meisterwerken‘, einem imaginären Museum der Konzertkultur, verfestigt hat.“ (Danuser 1996, Sp. 1058) Der aktualisierende Interpretationsmodus ist schwerpunktmäßig in der Kultur der „Neuen Musik“ ausgeprägt; ihm liegt die Idee zugrunde, „eine problemgeschichtliche Beziehung zwischen musikalischen Denkformen der Gegenwart und Prinzipien älterer Musik aufzuspüren und Werke so darzustellen, dass Züge, die in ihnen ursprünglich allenfalls verborgen inne-

wohnten, zu lebendiger ästhetischer Gegenwart erhoben werden.“ (a. a. O., Sp. 1059)¹²⁷ Eine Vermittlung zwischen den drei Modi hält Danuser für undenkbar. „Während bei dem ‚traditionellen Modus‘ eine Rückbindung ausschließlich zum Interpretieren stattfindet [...], tritt bei den anderen beiden Modi der Komponist zum Interpretieren hinzu, beim ‚historisch rekonstruktiven‘ der Komponist als Autor des Werkes, beim ‚aktualisierenden‘ der Komponist als Bearbeiter des Werks von einem gegenwärtigen Stand des Komponierens aus.“ (Danuser 2002, S. 1117/1118)¹²⁸

Wie verhält sich musikalisches Geschichtsbewusstsein zu diesen drei Interpretationskulturen bzw. Interpretationsmodi? Musikalisches Geschichtsbewusstsein ist nicht von vornherein einem der drei Interpretationsmodi zuzuordnen. Es kann sich sowohl im historisch rekonstruktiven als auch im aktualisierenden, unter Umständen sogar auch im traditionellen Modus äußern. Zwar ist es ein Kennzeichen des traditionellen Interpretationsmodus, dass er im allgemeinen gerade nicht geschichtsbewusst ist. Dennoch ist es möglich, dass die Entscheidung – nach reiflicher Überlegung und im Bewusstsein der Geschichtlichkeit von Musik – gerade auf diesen Interpretationsmodus fällt. So kann das Ergebnis meiner reflektierten Auseinandersetzung mit der Klaviermusik von Franz Schubert sein, dass ich mich einer seiner Klaviersonaten historisch-rekonstruktiv nähere, dass ich sie aktualisierend bearbeite, oder aber, dass ich sie traditionell interpretiere.

Die musikalische Praxis zeigt, dass es durchaus möglich ist, dass ein Mensch in verschiedenen Situationen auf verschiedene Modi zurückgreift. Die Entscheidung für einen bestimmten Interpretationsmodus hängt dabei nicht nur von der Art des Musikstücks, sondern auch von vielen anderen Faktoren ab, etwa dem Rahmen der Aufführung, den Intentionen des Interpreten oder der Interpretin, dem Adressatenkreis. Ein Beispiel: Eine Geigenlehrerin unterrichtet an einer Musikschule Musik aller Stilepochen auf ihrer modernen Violine (traditioneller Modus); außerhalb des Unterrichts beschäftigt sie sich seit einigen Jahren verstärkt mit älterer Musik und ihrer Aufführungspraxis. Sie hat eine barocke Violine erworben und nutzt diese immer häufiger auch für Kammermusik und Kirchenkonzerte (historisch-rekonstruktiver Modus). Neuerdings hat sie begonnen, selbst Stücke für Barockgeige zu komponieren (aktualisierender Modus).

Auch zwischen den Modi existieren durchaus Mischformen. Beispielsweise beziehen viele traditionell ausgebildete Musikerinnen und Musiker inzwischen Elemente der Historischen Aufführungspraxis bzw. des historisch-rekonstruktiven Modus in ihre Musizierweise, Musikauffassung und instrumentale Unterweisung ein, da sie der Überzeugung sind, dass die Anwendung historischer Spielweisen bestimmten Musikarten besser entspricht und sie besser zur Wirkung kommen lässt als die traditioneller Spieltechniken. Schließlich kann auch beim historisch-rekonstruktiven Modus die musikalische Interpretation, wie beim aktualisierenden, an neue Entwicklungen in der Musikkultur

¹²⁷ „Sie [die musikalische Interpretation] deutet die Vergangenheit aus einem reflektierenden Geist der Gegenwart und bestimmt die Darstellung älterer Werke von der Alterität der gegenwärtigen Musikkultur her“ (ebd.).

¹²⁸ Allgemein drängt sich im Zusammenhang mit dem aktualisierenden Modus die Frage auf, wo die Grenze zwischen der Interpretation und der Bearbeitung eines Werks liegt.

gekoppelt sein. In jedem Fall handelt es sich bei der musikalischen Interpretation – auch auf alten Instrumenten und mit historischen Spieltechniken – um eine Konstruktion der Gegenwart für die Gegenwart.

3. Dimensionen musikalischen Geschichtsbewusstseins

Ich unterscheide drei grundlegende Dimensionen musikalischen Geschichtsbewusstseins: eine rational-erkenntnismäßige, eine emotionale und eine körperlich-sinnliche.

1. Die rational-erkenntnismäßige Dimension

Musikalisches Geschichtsbewusstsein beinhaltet und evoziert geschichtliches Wissen *über* Musik: Komponistennamen und -biografien, analytisches Handwerkszeug, Stilarten und -kennzeichen, aber auch musikalische Entwicklungstendenzen und Differenzen oder Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Strukturen. Dabei beschränkt es sich nicht auf „ein buchhalterisches, chronologisch geordnetes System von Wissensbeständen und Wißbarkeiten“ (Bergmann 1998, S. 118), sondern schließt vielfältige musikbezogene Vorstellungen und Deutungen und ihre gegenseitigen Verknüpfungen mit ein. Es beinhaltet also mehr als eine Aufzählung von Komponistennamen und Jahreszahlen, mehr als die Summe von geschichtlichen Kenntnissen und Fakten über Musik. Da sich historische Tatsachen nicht von den Vorstellungen trennen lassen, die sich heutige Menschen von ihnen machen – das Gestern ist unvermeidbar mit dem Heute verbunden –, treten auch die Inhalte musikalischen Geschichtsbewusstseins als Produkte von Tätigkeiten des menschlichen Bewusstseins immer nur als gedeutete auf; die Deutung ist eine wesentliche Aktivität des Geschichtsbewusstseins.

Sämtliche oben vorgestellten Charakteristika musikalischen Geschichtsbewusstseins (in Stichworten etwa: Bewusstsein der Geschichtlichkeit von Musik, Reflexion/Kritik, Drang nach Erkenntnis und Aufklärung, Orientierung an der Wissenschaft) gehören schwerpunktmäßig zu dieser Dimension. Generell spielen Prozesse des begrifflichen Erfassens und Kategorisierens in ihr eine große Rolle.

2. Die emotionale Dimension

Für das musikalische Geschichtsbewusstsein eine wichtige Rolle spielen jedoch nicht nur rational-erkenntnismäßige Faktoren, Prozesse und Inhalte, sondern auch – bewusste wie unbewusste – Emotionen und emotionale Einstellungen, die unvermeidlich mit jeder Deutung von Musik (bei der Rezeption und bei der (Re-)Produktion) verbunden sind. Emotionen sind ein integraler Bestandteil musikalischen Geschichtsbewusstseins.

Zur emotionalen Dimension des musikalischen Geschichtsbewusstseins gehören auch: die Motivation oder das Interesse für die Beschäftigung mit (einer bestimmten) Musik; das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer bestimmten musikalisch-kulturellen Tradition (bzw. gegebenenfalls zu mehreren Traditionen); das Gefühl, dass die Vergangenheit zu uns durch die Musik spricht; das Gefühl der besonderen Affinität („ich fühle mich unmittelbar angesprochen“) zu einem bestimmten Stil, zu einer

Epoche, zu einem Komponisten, zu einem Musikstück usw.; das Erzeugen von Identifikation und Ermöglichen von Identitätsbildung.

Die emotionale Dimension, in der Bewusstes und Unbewusstes miteinander verbunden sind („emotionales Gedächtnis“), ist der rational-erkenntnismäßigen nicht diametral entgegengesetzt; eher sind beide als komplementär zu verstehen. Emotionen können zu grundlegenden Informationsquellen und Mitteln des Erkennens werden, wenn sie zugelassen bzw. ausgedrückt, bewusst wahrgenommen und – mithilfe der Ratio – entziffert werden. Ebenso können nicht zugelassene oder wahrgenommene Emotionen den Erkenntnisprozess stören. Im lebenslangen Umstrukturierungs- und Erweiterungsprozess des musikalischen Geschichtsbewusstseins geht es nicht darum, Emotionen im Umgang mit Musik zu übergehen, auszuschalten oder stufenweise durch distanzierend-reflexive Rationalität und Wissenschaftlichkeit abzulösen. Die emotionalen Bereiche des unmittelbaren Erlebens und der subjektiven Erfahrung begleiten den rationalen Erkenntnisvorgang; sie bleiben als wichtige Fundamente, auf die immer wieder zurückgegriffen wird, bestehen und sollten als solche auch anerkannt werden. Musikalisches Geschichtsbewusstsein beinhaltet demnach nicht nur die Identifikation des Individuums mit der eigenen Rationalität (Drang nach Wissen, Reflexion, Bewusstsein der Geschichtlichkeit), sondern ebenso die Identifikation mit den eigenen Emotionen im Umgang mit Musik.

3. Die körperlich-sinnliche Dimension¹²⁹

Musikalisches Geschichtsbewusstsein ist nicht auf rational-erkenntnismäßige und emotionale Prozesse beschränkt. Es erzeugt nicht nur Wissen *über* Musik und zeichnet verantwortlich für musikalische Vorlieben und Affinitäten, sondern ist auch beteiligt am körperlich-sinnlichen Erfassen von Musik und an der Produktion musikalischen Handlungswissens (Wissen *von* Musik). Zur körperlich-sinnlichen Dimension des musikalischen Geschichtsbewusstseins gehören etwa die Bereiche der musikalischen Rezeption, der Interpretation und Improvisation. In der körperlich-sinnlichen Dimension liegt – in Verbindung mit den anderen Dimensionen – eine besondere Stärke und Chance *musikalischen* Geschichtsbewusstseins. In der Rezeption von Musik und noch stärker im eigenen Musizieren kann die Geschichtlichkeit von Musik unmittelbar, am eigenen Körper, erlebt werden. Es ist kennzeichnend für musikalisches Geschichtsbewusstsein, dass die Geschichtlichkeit von Musik nicht nur rational, sondern auch mit Körper und Sinnen erfasst und – etwa in der musikalischen Interpretation – sinnlich dargestellt („verkörpert“) und vermittelt werden kann.

Musikalisches Geschichtsbewusstsein ist auf die körperlich-sinnliche Dimension angewiesen. Doch wie bewusst und reflektiert muss diese Dimension sein? Kann auch eine intensive körperlich-sinnliche Erfahrung von Musik, die im Vorbewussten, Präreflexiven, Vorbegrifflichen verbleibt, bereits eine (Vor-)Form musikalischen Geschichtsbewusstseins darstellen? Generell hat man beim Hören und Musizieren von Musik (auch in deren Umsetzung in Bewegung bzw. Tanz) teil an ihrer Geschichte. Inwiefern bzw. unter welchen Bedingungen ist die Verkörperung von Musik in der musika-

¹²⁹ Die Bezeichnung „körperlich-sinnliche Dimension“ umfasst in meinem Verständnis auch die leibliche, leibhafte Dimension („Leiblichkeit“).

lischen Reproduktion bzw. Interpretation eine Art der Geschichtserfahrung? Stellt sich musikalisches Geschichtsbewusstsein bis zu einem bestimmten Grad unmittelbar ein, im und durch das Hören und Spielen verschiedener Musik, und kann es entsprechend auch un- bzw. vorbewusst erworben werden? Wird jedoch andererseits Geschichte als Geschichte nicht erst erfahrbar, wenn ich als Subjekt raum-zeitliche Unterschiede – die Andersartigkeit der musikalischen Vergangenheit, die Geschichtlichkeit von Musik – bewusst erkenne und deute? Oder gibt es auch so etwas wie eine reflexive Sinnlichkeit, ein vorbewusstes und begriffloses Erkennen, Erfahren und Deuten, d.h. ist auch eine Art vorbewusstes musikalisches Geschichtsbewusstsein denkbar?

Ohne diese Fragen übergehen oder wegschieben zu wollen, komme ich zu dem vorläufigen Schluss, dass der körperlich-sinnliche Umgang mit Musik allein noch kein musikalisches Geschichtsbewusstsein ausmacht. Ohne Zweifel ist er eine wichtige Voraussetzung, denn musikalisches Geschichtsbewusstsein baut auf den sinnlichen Erfahrungen mit Musik auf; ohne körperlich-sinnliche Dimension wäre er „blutleer“, ein abstraktes Konstrukt. Grundsätzlich kommt musikalisches Geschichtsbewusstsein jedoch nicht ohne eine strukturell hochentwickelte rationale Dimension und ohne ein kritisch-reflexives Differenzbewusstsein zustande. Ein nicht-reflexiver, kritiklos der Tradition verhafteter körperlich-sinnlicher Umgang mit Musik kann nicht als „geschichtsbewusst“ bezeichnet werden.

Im musikalischen Geschichtsbewusstsein ist die rationale mit der körperlich-sinnlichen Dimension eng verbunden. Zum einen kann durch Wissen über Musik, durch die Anwendung mentaler Schemata und durch begriffliches Denken die Intensität der sinnlichen Wahrnehmung und Bewegung verstärkt werden; zum anderen können sinnliche Wahrnehmung und körperliches Agieren das begriffliche Erfassen stimulieren und vertiefen. Dass sich Rationalität und Körperbewusstsein oder sinnliches Vergnügen nicht ausschließen, bezeugt jede stimmige – subjekt- wie objektadäquate – musikalische Interpretation; in ihr ist die Verkörperung von historischer Musik in der Gegenwart lebendig und mit allen Sinnen erfahrbar.

Generell wird im musikalischen Geschichtsbewusstsein nicht eine Dimension gegen die andere ausgespielt: Alle Dimensionen – die rational-erkenntnismäßige ebenso wie die körperlich-sinnliche und die emotionale – haben ihre Berechtigung. In Wirklichkeit sind die Dimensionen nicht säuberlich getrennt, sondern durchdringen, ergänzen und befördern sich gegenseitig; eine eindeutige Abgrenzung ist nur schwer möglich. Gemeinsam und gleichzeitig erst konstituieren sie musikalisches Geschichtsbewusstsein. Musikalisches Geschichtsbewusstsein vereint in sich die Pole von Sinnlichkeit, Emotionalität und Rationalität und fordert dazu auf, bewusst in diesem Spannungsfeld zu leben.

4. Funktionen musikalischen Geschichtsbewusstseins

Eine grundlegende Funktion musikalischen Geschichtsbewusstseins ist Orientierung: Die Orientierung im Gefüge von musikalischer Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft erst ermöglicht Orientierung in der aktuellen musikalischen Lebenspraxis. Das Orientierungsbedürfnis als fundamentales menschliches Bedürfnis umfasst, auf die Musik und ihre Geschichte bezogen, nicht nur das Bedürfnis nach Wissen über und von Musik, sondern auch nach einer Klärung des eigenen musikgeschichtlichen Standorts und der musikalischen Zukunftsperspektiven.

Charakteristisch für musikalisches Geschichtsbewusstsein ist hierbei seine aufklärerische, kritische Funktion. So geht es nicht nur um die Orientierung an vermeintlich objektiven Fakten, Richtpunkten und fest etablierten Systemen, sondern die Orientierung bedarf gleichzeitig eines kritischen Reflektierens des Wissens und der eigenen Herangehensweise unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Rationalitätsstandards. Musikalisches Geschichtsbewusstsein als kritisches, reflektierendes Bewusstsein ermöglicht erst die Legitimation musikalischer Auffassungen, Interpretationen und Kompositionen.

Eine weitere Funktion musikalischen Geschichtsbewusstseins besteht in seinem Beitrag zu Persönlichkeitsentfaltung, Identitätsfindung, Selbsterkenntnis und Sinnfindung. Die (musikalische) Identität eines Menschen ist ein flexibles Konstrukt, das mehrere Teil-Identitäten umfassen kann. Das Finden einer eigenen Identität ist in den modernen Industriegesellschaften zum großen Problem geworden. Der Philosoph Gernot Böhme spricht von Identität als einer „gesellschaftlichen Zumutung“ (Böhme 1997, S. 692); sie ist dem Menschen nicht gegeben, sondern aufgegeben: „Identität muß geleistet werden.“ (a. a. O., S. 686)

„Offenbar sind die sich in der Neuzeit progressiv durchsetzenden modernen Lebensformen und Gesellschaftsformationen von der Art, daß sie dem einzelnen, und zwar jedermann, abverlangen, was ursprünglich bei Platon Bestandteil philosophischer Lebensführung war, nämlich eine autonome in sich reflektierte Persönlichkeit zu sein.“ (a. a. O., S. 691)

Das Streben nach einer eigenen, reflektierten Identität ist immer auch auf die Wahrnehmung anderer Identitäten angewiesen. Für die Ausbildung einer musikalisch-kulturellen Identität als wesentlichem Bestandteil personaler Identität ist musikalisches Geschichtsbewusstsein unentbehrlich. Musikalisches Geschichtsbewusstsein kann zu einer Erweiterung der eigenen musikalischen Wahrnehmungs- und Darstellungsmöglichkeiten beitragen, etwa indem verschiedene geschichtlich bedingte musikalische Möglichkeiten kennengelernt, verglichen und – in begründeter Auswahl – in das eigene musikalische Profil integriert werden. Dabei kann es nicht mehr um Distanzlosigkeit und naives Sich-Einfühlen gehen; denn auf ein unreflektiertes, aus ungebrochener Überlieferung stammendes Verständnis von Musik aus vergangenen Zeiten – auf die musikalische Tradition als „Herrschaft des Selbstverständlichen“ (Eggebrecht 1973, S. 54) –, kann man sich in der Gegenwart nicht mehr verlassen. Musikalisches Geschichtsbewusstsein ermöglicht jedoch nicht nur Distanzierung, sondern auch Identifikation. Es hilft bei der Konstruktion einer musikalischen Biografie, die einen wichtigen Beitrag leistet beim Versuch der Lösung des modernen Identitätsproblems („Biografie als Kampf ge-

gen Identitätsverlust“, Böhme 1997, S. 696). Der emotionalen und körperlich-sinnlichen Dimension musikalischen Geschichtsbewusstseins kommt in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung zu.

5. Versuch einer Zusammenfassung

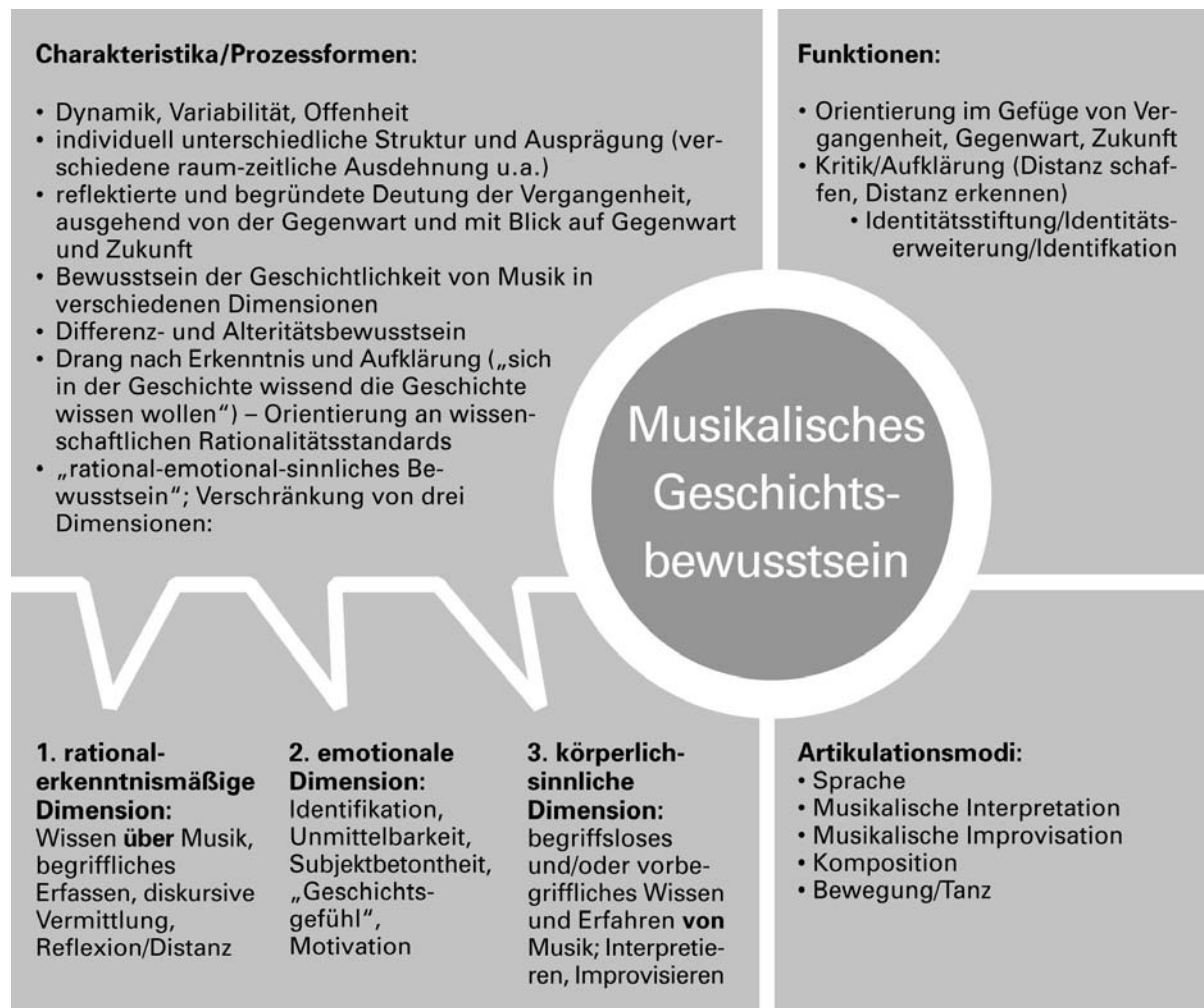


Abbildung 7: Musikalisches Geschichtsbewusstsein

Musikalisches Geschichtsbewusstsein zeichnet sich durch hoch entwickelte Reflexivität und ein Bewusstsein der Geschichtlichkeit von Musik aus. Dennoch ist es nicht auf die rational-erkenntnismäßige Dimension beschränkt, sondern betrifft den Menschen als Ganzen. Es entsteht im Zusammenspiel von Vernunft und Sinnlichkeit, von Denken und Fühlen, von Bewusstem und Unbewusstem, kurz: von rational-erkenntnismäßiger, emotionaler und körperlich-sinnlicher Dimension. So wie die rationale Dimension auf die sinnlichen und emotionalen Tiefendimensionen angewiesen ist, so wollen umgekehrt diese im Zusammenspiel mit der Ratio neu entfaltet werden; die Veränderung eines Teils verändert das Ganze. Musikalisches Geschichtsbewusstsein ist integrativ: Im Spannungsfeld zwischen Reflexion/Distanz und sinnlich-emotionaler Unmittelbarkeit, zwischen dem Drang nach rationaler Aufklärung und dem Bedürfnis nach Identifikation, vermag es die scheinbar gegensätzlichen Funktionen von Kritik/Aufklärung und Identität/Identifikation zu vereinen.

IV. Musikalisches Geschichtsbewusstsein aus der Sicht von Neuro- und Kognitionswissenschaften

1. Einleitung

Als der Neurobiologe Wolf Singer den 43. Historikertag im Jahr 2000 mit einem Vortrag „Über Nutzen und Vorteil der Hirnforschung für die Geschichtswissenschaft“ eröffnete, kam dies für ihn selbst wie für das Publikum nach eigener Aussage einem Abenteuer gleich (s. Singer 2000). Tatsächlich waren die jüngsten Erkenntnisse der Neuro- und Kognitionswissenschaften von den Geschichtswissenschaften und der Geschichtsdidaktik bis dahin kaum zur Kenntnis genommen worden.¹³⁰ Dies ist erstaunlich, da viele neuro- und kognitionswissenschaftliche Kategorien, etwa „Erinnern“, „Vergessen“ und „Gedächtnis“, auch zentrale (geschichts-)didaktische Kategorien darstellen. Zur mentalen Organisationsstruktur von Geschichtsbewusstsein ist allerdings noch wenig bekannt. Das Bewusstsein allgemein zählt trotz spektakulärer Forschungserfolge nach wie vor zu den größten ungelösten Problemen von Philosophie und Naturwissenschaften.

So wie Geschichte generell als Vorstellungskomplex von Vergangenheit genau genommen ein Bewusstseinskonstrukt ist, existiert auch die Geschichtlichkeit von Musik in ihren verschiedenen Ausprägungen und Dimensionen (materiell, inhaltlich, stilgeschichtlich usw.) nicht an sich, sondern ist auf das Bewusstsein des wahrnehmenden und erkennenden Individuums angewiesen. Pointiert gesagt: Musik findet im Gehirn statt und kommt letztlich erst im Bewusstsein des Individuums zur Einheit.¹³¹ Die neurowissenschaftlichen Grundlagen des Umgangs mit Musik sind bis heute jedoch erst in Ansätzen erforscht.

¹³⁰ Für erste Ansätze einer „neurokulturellen Geschichtswissenschaft“ siehe Fried 2004.

¹³¹ Bereits Eggebrechts Antwort auf die Frage, wo überhaupt Musik zu finden ist, wenn nach der Einheit von Identität und geschichtsbedingt wechselnden Darstellungsformen gesucht wird (s. erster Teil, II. 3b, S. 33ff.), nämlich im Ich des Subjekts, kann als ein Verweis auf das individuelle menschliche Bewusstsein gesehen werden.

Wenn ich im Folgenden ausgewählte Erkenntnisse der Neuro- und Kognitionswissenschaften zum Thema Bewusstsein darlege, bin ich mir bewusst, dass es sich um eine vereinfachte Darstellung eines komplexen Phänomens aus einem beschränkten Blickwinkel handelt – mithin nur um *einen* Zugang.¹³² Ein Ziel meiner Beschäftigung mit Forschungsergebnissen der Neuro- und Kognitionswissenschaften ist herauszufinden, ob sie eine materielle Grundlage und Bestätigung für mein Modell musikalischen Geschichtsbewusstseins liefern können – (wie) kann musikalisches Geschichtsbewusstsein hirnhysiologisch erklärt werden? – bzw. ob Korrekturen angebracht sind. Um meinem Modell eine solide Basis zu geben, beleuchte und hinterfrage ich etliche der oben aufgestellten Hypothesen zum musikalischen Geschichtsbewusstsein aus der Sicht der Neuro- und Kognitionswissenschaften. Besonders interessiert mich dabei die Struktur und Funktionsweise musikalischen Geschichtsbewusstseins sowie der Zusammenhang zwischen den drei Dimensionen. Ferner frage ich, ob (und wie) sich neuere, didaktisch relevante Erkenntnisse zu den Themen Bewusstsein, Gedächtnis, Lernen, Bewusstsein und Sprache mit der Vorstellung vom musikalischen Geschichtsbewusstsein vereinbaren lassen. Beim jetzigen Stand der Forschung versteht sich von selbst, dass es sich bei meinen thesenartig präsentierten Überlegungen und Erklärungs- bzw. Übertragungsversuchen nicht um endgültige, verallgemeinerbare Erkenntnisse zum Thema handeln kann – zu vieles bleibt zu überprüfen bzw. weiter zu erforschen.

Vorab einige Erläuterungen zum gewählten Zugang. Neurowissenschaft ist der Oberbegriff für eine interdisziplinäre Forschungsrichtung, die den Aufbau, die Entwicklung und die Funktionsweise des Nervensystems bei Mensch und Tier untersucht. Zu den Neurowissenschaften zählen u.a. die Neurobiologie, die Sinnesphysiologie, die Gehirnforschung und die Neuropsychologie.¹³³ Kognitionswissenschaft ist die Bezeichnung für einen interdisziplinären wissenschaftlichen Bereich, in dem kognitive Fähigkeiten (etwa: komplexe Wahrnehmung, Denken, Lernen, Vorstellungen, Gedächtnis, Aufmerksamkeit, Problemlösen, Sprache) erforscht werden. Die Kognitionswissenschaft ist angesiedelt zwischen u.a. Informatik, Neurowissenschaft, Linguistik, Philosophie und Psychologie.¹³⁴ Im Folgenden versuche ich, Forschungsergebnisse beider Disziplinen zu berücksichtigen, da sich mehr und mehr zeigt, dass Neuro- und Kognitionswissenschaft aufeinander angewiesen sind. Beispielsweise ist für die Neurobiologie, die ja nicht Erinnerungsprozesse per se, sondern vielmehr deren physiologische Grundlagen untersucht, das psychologische Wissen über das Eigentümliche mentaler Prozesse und Erscheinungsweisen sowie über Mechanismen, die dem Verhalten und Erleben zugrunde liegen, unentbehrlich. Aber auch die Psychologie kann von neurobiologischen Forschungen profi-

¹³² Zum Thema Bewusstsein stütze ich mich im Wesentlichen auf folgende Publikationen: Kolb 1996, Roth 1997, Purves 2001, Roth 2002, Roth 2003, Delacour 2004, Pachérie 2004. Zum Thema „Musik und Bewusstsein“ siehe Gruhn 1998, Jourdain 2001, Altenmüller 2002, Roth 2003, Brandstätter 2004, Altenmüller 2006.

¹³³ Neurowissenschaftliche Grundlagen können im Rahmen dieser Arbeit nicht dargelegt werden. Gute Einführungen bieten Purves 2004 oder Kolb 1996.

¹³⁴ Als Einführungen sind zu empfehlen Gardner 1989 oder Lenzen 2002.

tieren, denn sie erfährt, durch welche physiologische Mechanismen bestimmte kognitive Leistungen erbracht werden.

2. Was heißt Bewusstsein? Von den verschiedenen Bewusstseinsarten zum musikalischen Geschichtsbewusstsein

Ich bin mir ebenso bewusst, dass ein Sextakkord aus Terz und Sexte besteht, wie dass ich „ich“ bin, dass ich gerade eine Jeans und ein rotes T-Shirt trage, dass heute Montag ist, dass ich hungrig und müde bin und dennoch in Kürze beginnen werde, meine Schülerin Anna zu unterrichten. Grundsätzlich gibt es nicht *das* Bewusstsein. Selbst wenn man einmal absieht von der vieldiskutierten Frage nach einem Bewusstsein bei Tieren und auch kollektive menschliche Bewusstseinszustände ausschließt – das individuelle menschliche Bewusstsein ist äußerst vielschichtig. Es umfasst eine Menge unterschiedlicher Bewusstseinszustände. Zum einen gibt es die großen, zyklisch ablaufenden Bewusstseinszustände (vor allem Wachen und Träumen), die Stunden dauern können, zum anderen die rasch aufeinander folgenden und sehr unterschiedlichen Gedanken, Erinnerungen, Einzelwahrnehmungen usw., die darin auftreten. Bewusstsein wird in diesem Sinne allgemein als Zustand bzw. Begleitzustand von Erleben, Wahrnehmen, Erkennen, Vorstellen, Erinnern, Reagieren und Bewerten empfunden. Aus neurowissenschaftlicher Sicht erscheint es als eine spezielle, dynamisch-prozessuale Funktion – ein Operationsmodus – des Nervensystems, das sich selbst beobachtet; der bewusste Modus der Informationsverarbeitung ist dabei in der Regel langsamer als der unbewusste.

In der aktuellen Fachdebatte wird oft zwischen einem kognitiven und einem phänomenalen Bewusstsein unterschieden (vgl. Pachérie 2004). Das kognitive Bewusstsein ist immer ein Bewusstsein von etwas, d. h. es bezieht sich auf etwas Konkretes (z. B. die Umgebung, meinen Körper, meine Gefühle, meine Gedanken) und hat einen wirklichen oder imaginären Inhalt. Mit dem phänomenalen Bewusstsein sind dagegen die subjektiven und qualitativen inneren Aspekte bewusster Erfahrung, die sogenannten „Qualia“, gemeint (z. B. wie der Klang einer Violine auf mich wirkt, wie sich ein bestimmter Schmerz für mich anfühlt, wie ich die Farben Rot oder Blau sehe). Während das auch mit dem Begriff „Intentionalität“ bezeichnete kognitive Bewusstsein also gewissermaßen die äußere, kognitive Komponente eines bewussten mentalen Vorgangs ist, geht es bei den Qualia um die subjektiven, inneren Aspekte.¹³⁵ Interessant ist, dass das kognitive Bewusstsein, das von neurobiologischer Seite bisher vorrangig untersucht wurde, mehrere Formen beinhaltet: ‚Ich sitze auf der Bühne. Gleich wird das Konzert beginnen. Ich nehme die gespannte Stille des wartenden Publikums wahr, rieche das Parfum meiner linken Nachbarin und bemühe mich, eine günstige Sitz- und Spielposition einzunehmen. Mein Mund fühlt sich trocken an.‘ Hierbei handelt es sich um die erste, primäre Form des kognitiven Bewusstseins, die aus bewussten Repräsentationen der Umgebung und des Körpers besteht (vgl. a. a. O., S. 6). Die zweite, komplexere Form des kognitiven Bewusstseins ist das intro-

¹³⁵ Ungeklärt ist bislang, warum Menschen überhaupt über subjektives Erleben in Form von Qualia verfügen und warum über genau diese und keine anderen.

spektive oder reflexive Bewusstsein. Es äußert sich in der Fähigkeit, sekundäre Gedanken über die eigenen mentalen Zustände (Gedanken, Wahrnehmungen, Empfindungen) zu fassen, d.h. bewusste Repräsentationen der Repräsentationen zu bilden. Beispielsweise nehme ich nicht nur den Auftakt des Dirigenten wahr – und handele entsprechend –, sondern bin mir auch bewusst, dieser Wahrnehmung bewusst zu sein. Umstritten ist, ob das introspektive Bewusstsein an die Fähigkeit gebunden ist, den Inhalt der mentalen Zustände mitzuteilen, d.h. ob allein sprachbegabte Lebewesen über introspektives Bewusstsein verfügen. Die dritte Form des kognitiven Bewusstseins ist das Ich- oder Selbstbewusstsein: Ich nehme mich selbst als Subjekt meiner Gedanken wahr, begreife meine Existenz als Individuum und unterscheide mich von anderen.

Viele Bewusstseinszustände, insbesondere Sinneswahrnehmungen und Gefühle, haben eine kognitive und eine phänomenale Dimension. Eine Sache ist es z.B. zu fühlen, dass ich durstig bin, eine andere, wie es sich für mich anfühlt, wenn mein Mund trocken ist und ich Durst habe. Auch meine Angst, an einer bestimmten schweren Stelle im Konzert zu scheitern, ist etwa nicht nur dem phänomenalen Bewusstsein zuzurechnen; ich bin mir auch bewusst, dass diese schwere Stelle das gesamte Orchester (kurzzeitig) auseinanderbringen kann.

Wie lässt sich musikalisches Geschichtsbewusstsein als eine besondere, komplexe Bewusstseinsleistung in diese Erkenntnisse der allgemeinen Bewusstseinsforschung einordnen? – Musikalisches Geschichtsbewusstsein basiert auf dem Ich- oder Selbstbewusstsein. Es nutzt nicht nur die primäre, sondern auch die sekundäre Form des kognitiven Bewusstseins. Charakteristisch für musikalisches Geschichtsbewusstsein als eines spezifisch modernen Bewusstseins ist Reflexivität, d.h. das Erreichen der zweiten „Stufe“ von kognitivem Bewusstsein, des reflexiven Bewusstseins. Musikalisches Geschichtsbewusstsein umfasst gleichwohl verschiedene Grade, Formen und Schichten von Bewusstsein und Reflexion. Ferner hat es nicht nur eine kognitive äußere („kognitives Bewusstsein“), sondern auch eine subjektive innere („phänomenales Bewusstsein“) Seite; in der Regel treten beide Dimensionen gleichzeitig auf. Ein Konzert von Mozart auf einem historischen Hammerflügel zu spielen hat beispielsweise eine kognitive, aber auch eine phänomenale Dimension (wie genau fühlt es sich *für mich* an, auf diesem Instrument zu spielen?).

3. Musikalische Wahrnehmung, musikalische Vorstellung und (Geschichts-) Bewusstsein

Was hat das Phänomen Geschichtsbewusstsein mit der Wahrnehmung von Musik zu tun? Inwiefern ist die Wahrnehmung und Vorstellung von Musik auf das Bewusstsein angewiesen? Welche Rolle spielt das musikalische Geschichtsbewusstsein bei der Rezeption von Musik?

Allgemein ist Hören ebensowenig wie Sehen oder Verstehen ein Vorgang der reinen Reizverarbeitung, sondern vielmehr – wie man sich am Phänomen von Sinnestäuschungen, wie etwa Eschers scheinbar endlosen Treppen, verdeutlichen kann –, ein Vorgang, bei dem den durch die Sinne empfangenen Informationen durch das interpretierende Bewusstsein Bedeutung gegeben wird. „Alles,

was wir wahrnehmen, wird als Sinnesdaten aufgenommen und sofort einem selektiven Prinzip der Aufmerksamkeitszuwendung und der deutenden Einordnung in die vorhandenen Wahrnehmungskategorien unterzogen.“ (Gruhn 1998, S. 27). Selbst die einfachsten Wahrnehmungen sind eigentlich Konstruktionen des Bewusstseins; sie beruhen auf Prozessen der Strukturbildung durch Selektion, Analyse und Synthese sowie auf der Identifikation und Anwendung von Mustern (Markierungen oder Referenz-Systemen).¹³⁶

„Was wir als Gegebenheit wahrnehmen, stellt in Wahrheit bereits die Leistung unseres Bewußtseins dar. Denn wir hören nicht Frequenzen, sondern Töne; nicht eine zeitliche Folge einzelner Töne, sondern Motive und Melodien; und nicht eine gleichzeitige Summe von Tönen, sondern Akkorde und Harmonien [...]. Dies setzt die interpretierende Funktion des Bewußtseins voraus, das aufgrund von Erfahrung mit ständigem Feedback der Wirksamkeit mentale Muster als Erkennungsschablonen entwickelt hat, die wir Repräsentationen nennen.“ (a. a. O., S. 29)

„Ein Objekt (distaler Reiz, z.B. ein Gegenstand, ein Klang, eine Aussage) ist somit immer nur über das interpretierende Bewußtsein erfahrbar und nicht von Person und Wahrnehmung unabhängig denkbar.“ (a. a. O., S. 33)

Musikalisches Hören und Verstehen besteht darin, dass in den neuronalen Netzen durch wahrgenommene Klänge, Strukturen oder Stücke bereits bestehende mentale Muster oder Repräsentationen aktiviert werden, die es ermöglichen, dem Gehörten eine Bedeutung zu geben („Erkennen von etwas als etwas“). Es verläuft in den Bahnen und Pfaden des durch Erfahrung (Hören und Spielen, Umgang mit den musikalischen Material, historische Kenntnisse, analytische Kenntnisse, kulturelles Gedächtnis) neuronal gebahnten semantischen Netzes – das wiederum mit anderen Netzen verbunden ist –, und hängt außer von Erfahrung und Wissen auch vom Wahrnehmungsinteresse und der Aufmerksamkeitsrichtung sowie von verschiedenen Persönlichkeitsfaktoren ab (s. a. a. O., S. 35).

Auch das Phänomen der inneren Klangvorstellung („Klang im Kopf“, auditorisches Vorstellungsvermögen) verweist auf das Bewusstsein hinter der Wahrnehmung. Aus neueren Forschungen weiß man, dass bei der inneren Klangvorstellung überwiegend die gleichen Hirnareale aktiviert werden, die auch bei der Wahrnehmung beteiligt sind. Vermutlich entstehen mentale Vorstellungen durch die Aktivierung von im Gedächtnis gespeicherten Antizipationsschemata, die auch für die Wahrnehmung essentiell sind.

„Vorstellungsvermögen scheint keine unabhängige geistige Eigenschaft zu sein, sondern eine Fortführung der Vorahnung (Antizipation), die für alle kognitiven Abläufe erforderlich ist, sei es nun für das Hören eines Liedes oder für das Singen selbst. Für viele Kognitionspsychologen ist Vorstellung nicht mehr als das Auftreten solcher Antizipationen in Abwesenheit einer aktuellen Wahrnehmung oder Bewegung.“ (Jourdain 2001, S. 283)

Mithilfe des Bewusstseins kann man sich etwa eine Melodie oder eine komplexe Musik innerlich vorstellen, ohne sie konkret zu hören oder zu singen. Die meisten Menschen können sich eine Musik nur dann in ihrer ganzen Komplexität vorstellen, wenn sie sie gut kennen, d. h. wenn sie sie vorher bereits gehört haben. Es handelt sich um eine Art Rekonstruktion des ursprünglichen Höreindrucks.

¹³⁶ Die verschiedenen grundlegenden Prozesse und Kategorien, die für die Wahrnehmung allgemein und die Wahrnehmung von Kunst im Besonderen – speziell für die von Kunst und Musik – wichtig sind, werden aus wahrnehmungspsychologischer Perspektive detailliert dargestellt und analysiert in: Brandstätter 2004, S. 137-190.

Auch Notation kann in diesem Sinne als Symbol für bereits gehörte Musik dienen. Es gibt jedoch auch die Möglichkeit, die Partitur einer unbekannteren, noch nie gehörten Musik so zu lesen und zu „verstehen“ wie einen sprachlichen Text; ein neues Musikstück zu erfinden und aus der Vorstellung zu notieren; ein Musikstück allein durch mentales Training, ohne Instrument, zu erarbeiten. Voraussetzung dafür ist, dass nicht nur vorhandene mentale Repräsentationen von Musik¹³⁷ abgerufen, sondern auch Repräsentationen umorganisiert werden, sodass ganz neue Klangvorstellungen und Strukturen geschaffen werden können.

Die musikalische Wahrnehmung ist wie die musikalische Vorstellung letztlich eine Leistung des Bewusstseins. Das musikalische Geschichtsbewusstsein als eine komplexe Form des Bewusstseins ermöglicht es, historische Musik, d. h. Musik, die einer anderen Zeit, einem anderen Ort und/oder einer anderen biografisch-gesellschaftlichen Situation entstammt, als solche, d. h. in ihrer Geschichtlichkeit, zu erkennen und zu „verstehen“. Wie das Bewusstsein allgemein, arbeitet wahrscheinlich auch das musikalische Geschichtsbewusstsein mit hochkomplexen raumzeitlichen Repräsentationen, die Teil eines dynamischen neuronalen Netzwerks sind. Die Ausdehnung und Struktur dieses semantischen Netzes hat weitgreifende Auswirkungen auf die Wahrnehmung und das Verstehen von Musik; auch individuelle Präferenzen und allgemeine Persönlichkeitsfaktoren spielen dabei eine große Rolle. Beispielsweise wird ein 14-jähriger musikalischer Anfänger ein Bicinium aus dem 16. Jahrhundert ganz anders wahrnehmen als ein Lehrer, der nicht nur selbst kontrapunktische Studien betrieben hat, sondern zudem eine Vorliebe für Alte Musik hegt.

Zwar ist es auch ohne spezifisch geschichtliches Bewusstsein möglich, Musik wahrzunehmen, emotional von ihr berührt zu werden oder ihr eine Bedeutung zu geben. Bei enger traditioneller Verbundenheit mit einer bestimmten Musikrichtung mag sogar ein unmittelbares, präreflexives geschichtliches Verstehen möglich sein. Doch wenn es darum geht, einer bestimmten historischen Musik eine nicht nur subjektive Bedeutung zu geben, d. h. wenn der Versuch gemacht werden soll, diese „fremde“ Musik in ihrer Geschichtlichkeit zu verstehen – und gegebenenfalls subjektiv wie objektiv adäquat musikalisch darzustellen –, dann ist musikalisches Geschichtsbewusstsein unabdingbar.

4. Musikalisches Geschichtsbewusstsein als individuelles, kulturabhängiges Phänomen

Die These vom musikalischen Geschichtsbewusstsein als einem individuellen und kulturabhängigen Phänomen kann durch Ergebnisse neurologischer Untersuchungen zumindest indirekt gestützt werden. Messungen mithilfe moderner bildgebenden Verfahren zeigen, dass Gehirne in ihrem Verhalten individuell sehr unterschiedlich sind. Dies konnte auch für die Wahrnehmung und Verarbeitung bzw.

¹³⁷ Allgemein sind mentale Repräsentationen von Musik zu verstehen als komplexe, individuell angelegte raumzeitliche Aktivitätsmuster in hochkomplexen, dynamischen neuronalen Netzwerken; zu den mentalen Repräsentationen von Musik zählen sensomotorische, auditive, visuelle, strukturelle und emotionale Repräsentationen (vgl. Altenmüller 2006, S. 47/48).

Erzeugung von Musik nachgewiesen werden. Verschiedene Teile des Gehirns beschäftigen sich unter unterschiedlichen Aspekten mit derselben Information (verteilte Aktivitätsmuster); musikalische Teilaspekte wie Rhythmen oder Intervalle werden beispielsweise in verschiedenen, teilweise sich überlappenden Hirnregionen verarbeitet. Hinzu kommt, dass die Lage und Ausdehnung der einzelnen Hirnregionen im primären bzw. – für komplexere Muster – sekundären auditorischen Cortex stark erfahrungsabhängig ist: Jeder Mensch verarbeitet Musik im Gehirn aufgrund seiner individuellen musikalischen Lern- und Hörbiografie in etwas unterschiedlichen, über beide Hemisphären verteilten Regionen.

„Als Faustregel gilt, dass frühe Verarbeitungsstufen der Musikwahrnehmung im Gehirn, etwa Tonhöhen- und Lautstärkeunterscheidung, bei allen Menschen in der primären und sekundären Hörrinde beider Hirnhälften erfolgen. Für spätere Verarbeitungsstufen und komplexere Mustererkennung – wie etwa die Wahrnehmung von Melodien und Zeitstrukturen – sind jedoch bei jedem Menschen zumindest teilweise unterschiedliche Hirngebiete zuständig“ (Altenmüller 2002, S. 22).

Bemerkenswert sind die Unterschiede in der Gehirnaktivität beim Musikhören zwischen musikalisch Ungeübten und Berufsmusikerinnen und -musikern. Wie sich bei neueren Untersuchungen zeigte, verarbeiten musikalisch Ungeübte unterschiedliche Tonhöhen vor allem in der rechten Hemisphäre (im hinteren Stirnlappen und in der Schläfenlappenwindung); bei musikalisch Geübten wird beim Vergleich unterschiedlicher Tonhöhen offensichtlich jedoch verstärkt auch die linke Hemisphäre aktiv (s. a.a.O., S. 22/23). Anders verhält es sich bei der Analyse rhythmischer Beziehungen: Einfache rhythmische Beziehungen verarbeiten musikalisch Ungeübte vor allem in der linken Hemisphäre (in prämotorischen Regionen sowie Teilen des Scheitellappens), bei komplexeren Zeitverhältnissen jedoch werden die entsprechenden Regionen in der rechten Hemisphäre aktiv, wobei in beiden Fällen zudem das Kleinhirn¹³⁸ eine Rolle spielt. Bei musikalisch Geübten hingegen waren beim Unterscheiden von Rhythmen und Metren generell eher Teile des Stirn- und Schläfenlappens auf der rechten Seite aktiv (s. ebd.). Die lange vorherrschende Vorstellung einer streng getrennten Verarbeitung von Sprache in der linken und von Musik in der rechten Hemisphäre hat sich also als zu vereinfacht herausgestellt; die Verteilung von Funktionen auf die beiden Hemisphären („Lateralisation“) ist nicht eindeutig. Zwar dominieren auf jeder Seite des Gehirns bestimmte Funktionen – die primäre Hörrinde der rechten Seite etwa stellt eher Beziehungen zwischen gleichzeitig, die der linken zwischen nacheinander ablaufenden Ereignissen her –, doch keine Seite übt bei irgendeiner Funktion die absolute Kontrolle aus. Bei allen Aktivitäten sind grundsätzlich beide Hemisphären aktiv und tauschen wechselseitig Informationen aus. Am wenigsten lokalisierbar sind generell die übergeordneten, sich auf Tiefenstrukturen der Musik beziehenden komplexen Ebenen des musikalischen Hörens und Verstehens. Auch das Erkennen und Verstehen der geschichtlichen Dimension von Musik muss vermutlich in diesem Zusammenhang gesehen werden. Ein „Musikzentrum“, d.h. eine eindeutige

¹³⁸ Das Kleinhirn liegt an der Hinterseite des Gehirns, unter dem Großhirn, und ist u.a. an der Motorik, an der Haltungsregulation und an der Gleichgewichtskontrolle beteiligt. Neurdings wird vermutet, dass es generell für die Feinkoordination von zeitlichen Abläufen zuständig ist.

Lokalisation musikalischer Fähigkeiten bzw. musikalischen Verstehens im Cortex, gibt es nicht: „Streng genommen existieren [...] derzeit etwa sechs Milliarden unterschiedliche ‚Musikzentren‘ auf der Erde – in jedem Gehirn ein etwas anderes!“ (a. a. O., S. 25)

Dass die Repräsentationen von Musik – genau wie die Lateralisation bei der Verarbeitung von Musik – individuell verschieden sind, liegt nicht nur an den kognitiven Präferenzen des Individuums und der Beeinflussung der musikverarbeitenden Netzwerke durch Emotionen¹³⁹, sondern hängt maßgeblich auch vom jeweiligen kulturellen Rahmen bzw. der kulturellen Herkunft eines Menschen ab. Zwar gibt es auch Universalien der Musikwahrnehmung und -verarbeitung, z.B. Tonhöhenwahrnehmung, diskrete Tonhöhenkategorien, Oktavidentität, Gruppierung und Finden von Regelmäßigkeiten bei der Rhythmuswahrnehmung; diese Universalien umschreiben jedoch lediglich die allgemeinen Grenzen, innerhalb derer die mentalen Prozesse zwischen den Kulturen variieren.

Da das Hören und Verstehen von Musik prinzipiell auf Antizipationen angewiesen ist, ist es grundsätzlich sehr schwer, die Musik einer fremden Kultur zu verstehen; die gewohnten Hörerwartungen (Melodiestimmen, Metrum, Harmonik usw.) und -strategien greifen nicht. Jourdain erläutert die Schwierigkeiten, zu einem umfassenden Verständnis der Musik einer fremden Kultur zu kommen, wie folgt:

„Die Schwierigkeiten, die Musik einer fremden Kultur zu verstehen, liegen größtenteils darin, daß die grundlegendsten automatischen Wahrnehmungsprozesse in den verschiedenen musikalischen Traditionen der Welt unterschiedlich eingeübt sind. Wie wir bereits in früheren Kapiteln sehen konnten, kategorisiert ein in der Tradition der indonesischen Musik verwurzelter Hörer Tonleitern und harmonische Intervalle völlig anders als wir. Unsere harterworbenen Kategorisierungsfähigkeiten stellen die unterste Stufe erworbener Reaktionen auf Musik dar. Diese Fähigkeiten sind zwar erlernt, wurden aber auf der Ebene der Wahrnehmung so automatisiert wie die Bewegungen beim Schnürsenkelbinden. Aufmerksamkeit auf einem hohen Niveau kann diese zu tief liegenden, automatisierten Vorgänge nicht beeinflussen. Und deshalb können wir einfach keine indonesische Skala hören, ohne sie wie eine verstimmte westliche Tonleiter wahrzunehmen. Die Fähigkeit, indonesische Musik wahrzunehmen, entwickelt sich – wenn überhaupt – nur langsam und erst dann, wenn der auditorische Cortex durch lange Auseinandersetzung mit den neuen Klängen genügend Flexibilität entwickelt.“ (Jourdain 2001, S. 314/315)

Im Idealfall macht sich ein Mensch, der über musikalisches Geschichtsbewusstsein verfügt, im Umgang mit „fremder“ Musik zunächst eigene, primäre Denk- und Wahrnehmungsautomatismen bewusst. Er weiß, dass es nur durch positive emotionale Zuwendung und intensive, längerfristig angelegte körperlich-sinnliche wie rationale Auseinandersetzung mit der Musik und ihrer Geschichte (Hören und Spielen, historische Kenntnis usw.) gelingen kann, so viel mentale Flexibilität zu entwickeln, dass fremde Musik – durch Bildung neuer Repräsentationen – als solche auch erkannt und „verstanden“ wird.

¹³⁹ Die Rolle der Emotionen für die Musikwahrnehmung und -verarbeitung wurde in der Forschung lange Zeit zu wenig beachtet, wird neuerdings aber verstärkt erforscht (s. Altenmüller 2002, S. 25).

5. Musikalisches Geschichtsbewusstsein zwischen Hintergrund- und Aktualbewusstsein – zur Rolle bewusster Aufmerksamkeit

In der allgemeinen Bewusstseinsforschung wird häufig zwischen einem Hintergrund- und einem Aktualbewusstsein unterschieden (vgl. Roth 2003, S. 127). Das Hintergrundbewusstsein beinhaltet länger andauernde Bewusstseinsprozesse, die den Rahmen für das Aktualbewusstsein bilden, etwa das Gefühl, im eigenen Körper zu stecken, eine eigene Identität zu haben, die eigenen körperlichen und geistigen Handlungen zu kontrollieren, in Raum und Zeit mit Selbst und Körper einen bestimmten Ort einzunehmen, Erlebtes als Realität wahrzunehmen und zwischen Realität und Vorstellung unterscheiden zu können. Für das Aktualbewusstsein hingegen sind ständig wechselnde Inhalte kennzeichnend: Es umfasst zum einen bewusste Sinneswahrnehmungen von Vorgängen in der Umwelt und im eigenen Körper („sensorisches Erlebnisbewusstsein“ von etwas, das von unserem Ich verschieden ist), zum anderen das Erleben eigener Emotionen, Affekte, Bedürfnisse, Wünsche, Absichten und Willensakte (eine „inhaltsarme“, in der Regel körperbasierte Art von Wahrnehmung) und schließlich auch das Erleben von im Vergleich zu den Sinneswahrnehmungen ebenfalls inhaltsarmen, aber unkörperlich erscheinenden „rein geistigen“ Tätigkeiten wie Denken, Vorstellen und Erinnern (s. ebd.).

Musikalisches Geschichtsbewusstsein partizipiert am Hintergrundbewusstsein (musikalisch-geschichtliche Identität, Unterschied Fiktion-Realität etc.). Gleichzeitig ist es aber auch ein Teil des Aktualbewusstseins, da es maßgeblich an einzelnen musikalischen Tätigkeiten bzw. musikbezogenen Vorgängen (Wahrnehmungen, Vorstellungen, Erinnerungen, Emotionen usw.) beteiligt ist.

Aufmerksamkeit gilt allgemein als besonderer Bewusstseinszustand des Aktualbewusstseins. „Sie kann als *reaktive Aufmerksamkeit* durch äußere, überraschende und auffallende Ereignisse hervorgerufen werden oder als *aktive Aufmerksamkeit* innengelenkt sein.“ (ebd.) Aufmerksamkeit als Konzentration auf ein konkretes Geschehnis („Scheinwerfer“, „selektive Aufmerksamkeit“) steigert konkrete Bewusstseinszustände bzw. verstärkt in eigentümlicher Weise Wahrnehmungen, Gefühle und Schmerzen, blendet jedoch andere Geschehnisse aus unserem Bewusstsein aus. Viele Teile der menschlichen Körper- und Gehirnfunktionen sowie der Handlungen sind grundsätzlich nicht von Bewusstsein begleitet, etwa die Verarbeitung visueller Erregung in der Netzhaut oder die für das „passive“ Hören von Musik notwendige auditorische Verarbeitung durch primitive neuronale Schaltkreise im Hirnstamm¹⁴⁰. Andere können von Bewusstsein begleitet sind, ohne dass dies notwendig ist. Kinästhetische Empfindungen etwa, die der Cortex¹⁴¹ vor allem aus den Informationen von Rezeptoren in Muskeln, Sehnen und Gelenke aufbaut, bleiben größtenteils unbewusst, können

¹⁴⁰ Der Hirnstamm ist ein Abschnitt am oberen Ende des Rückenmarks, dessen Nuclei (Anhäufungen von Neuronen) für grundlegende Verarbeitungsprozesse zuständig ist; hier werden Information aus dem Ohr verarbeitet, bevor sie zum Cortex weitergeleitet werden.

¹⁴¹ Der Cortex oder die Großhirnrinde (auch: Neo- oder Isocortex) ist die äußere, vielfach gewundene und eingefaltete Oberfläche des Gehirns, in der Informationen aus untergeordneten Hirnstrukturen verarbeitet werden.

aber teilweise auch bewusst gemacht werden. Auch Sprechen und Schreiben sind Fertigkeiten, die weitgehend ohne Bewusstsein, d. h. automatisiert ablaufen, obwohl sie früher einmal bewusst erlernt werden mussten; besondere Aufmerksamkeit kann sich hier unter Umständen sogar störend auswirken. Mit voller, bewusster Aufmerksamkeit erlernt werden müssen jeweils die ersten Schritte beim Erlernen eines komplexen Bewegungsablaufs wie etwa Fahrrad fahren oder Klavier spielen. Bewusste Aufmerksamkeit ist auch nötig für das Aneignen von Gedächtnisinhalten – etwa für das Verstehen, Speichern und Verarbeiten von gesprochener oder geschriebener sprachlicher Information –, für das Nachahmungslernen und für jedes Problemlösen. Dabei wird das Aufmerksamkeitssystem nur dann voll eingeschaltet, wenn bestimmte, oft unbewusst agierende Bewertungsinstanzen etwas als wichtig und neu einstufen und dies dem Cortex mitteilen. Eine Rolle spielen hierbei neben dem Gedächtnis das limbische System¹⁴² sowie verschiedene Vermittlungssysteme.

Wie für das Verstehen und Verarbeiten von Sprache ist auch für das Verstehen und Verarbeiten von Musik bewusste Aufmerksamkeit nötig. Die Tätigkeit des Musizierens insbesondere, die auf hoch komplexen psycho- bzw. senso-motorischen Prozessen beruht, wäre ohne bewusste Aufmerksamkeit nicht möglich. Dass Musizieren generell ein waches Bewusstsein, Aufmerksamkeit, Achtsamkeit, Spontaneität voraussetzt, heißt jedoch nicht, dass alles permanent mit voller, bewusster Aufmerksamkeit geschehen müsste oder könnte, denn bei schnellen Abläufen ist die Steuerung der Bewegungen nicht mehr bewusst kontrollierbar. Im Prozess des Übens werden unter ständiger Wechselwirkung mit den eingehenden Informationen aus den Sinnesorganen motorische Steuerprogramme erarbeitet; diese zunächst bewussten, aufmerksam gesteuerten Programme werden zunehmend optimiert und „automatisiert“, bis sie ohne bewusste sensorische Kontrolle ablaufen können (vgl. Altenmüller 2006, S. 53/54). Mit der wachsenden Automatisierung motorischer Steuerprogramme im prozeduralen Gedächtnis geht bekanntlich häufig eine Art „Sinnentleerung“ einher (vgl. Roth 2003, S. 92). Musikalisches Geschichtsbewusstsein kann hier gleichwohl wirksam sein: Nicht nur im Hintergrund, indem es etwa die grundlegende Haltung zu einer Musik (mit-)bestimmt oder hilft, interpretatorische Grundlinien festzulegen, sondern auch im Moment des Spielens selbst, indem etwa die durch die Optimierung des senso-motorischen Steuerprogramms freigewordene Aufmerksamkeit gelenkt werden kann auf innere Bilder bzw. Imaginationen.

6. Erkenntnisse der Gedächtnis- und Lernforschung im Blick auf musikalisches Geschichtsbewusstsein

Musikalisches Geschichtsbewusstsein ist prinzipiell auf die Leistungen des menschlichen Gedächtnisses angewiesen. Im Folgenden möchte ich einige Erkenntnisse der neueren Gedächtnis- und Lern-

¹⁴² Beim limbischen System handelt es sich um das zentrale Bewertungssystem im Gehirn, das eine große Rolle für Emotionen, Aufmerksamkeit und Gedächtnis spielt; limbische Strukturen sind über das ganze Gehirn verteilt und umfassen u. a. den cingulären Cortex, Amygdala, Septum, thalamische Kerne, Hippocampus.

forschung zusammenfassend darstellen, die ich im Blick auf die Vermittlung musikalischen Geschichtsbewusstseins für wichtig halte.

Lernen allgemein kann aus neurowissenschaftlicher Sicht als vielschichtiger Prozess der Veränderung im Aufbau innerer Repräsentationen im Gehirn beschrieben werden. Grundlegend hierfür ist nach heutiger Forschungsmeinung die „synaptische Plastizität“, derzufolge sich durch den Lernvorgang die Stärke der Signalübertragung an den Schaltstellen zwischen den Nervenzellen, den Synapsen, verändert. Wenn Menschen (und Tiere) lernen, verändern sich die Verschaltungen der Nervenzellen im Gehirn und speichern damit ein Gedächtnis; Gedächtnis ist kurz gesagt eine Folge neuronaler Verknüpfungen.

Das menschliche Gehirn zeichnet sich generell durch eine hohe Adaption- und Lernfähigkeit („Plastizität“) aus. Interessanterweise ist diese nicht auf Kindheit und Jugend beschränkt, sondern gilt – mit Einschränkungen – auch noch im Erwachsenenalter: Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans vielleicht doch! Das Lernen fällt zwar mit den Jahren schwerer, da die Lernfähigkeit nachweislich abnimmt, aber längst nicht so stark, wie lange geglaubt wurde. So können sich auch im erwachsenen Gehirn noch neue Verschaltungen bilden bzw. können für bestimmte neue Aufgaben zusätzliche Regionen des Gehirn herangezogen werden. Für die synaptischen Veränderungen beim Lernen verantwortlich sind neben Aufmerksamkeit, emotionalem Begleitzustand und Vorwissen (Verknüpfungen zu bereits Gelerntem) auch viele unbewusste Faktoren.

Die Lernpsychologie unterscheidet in Bezug auf das Gedächtnis häufig ein Momentgedächtnis (ein bis drei Sekunden), ein Kurzzeit- oder Arbeitsgedächtnis (wenige Sekunden bis zu einer halben Minute, begrenzt auf vier bis sieben Inhalte) und ein Langzeitgedächtnis (langfristige Verankerung). Aus neurobiologischer Sicht können diese Gedächtnisarten oder -stufen wie folgt erklärt werden:

„Beim Lernen werden über eine ganze Reihe von Mechanismen die Übertragungseigenschaften von Synapsen im Hippocampus, im Cortex, im Kleinhirn und wo auch immer Lernen stattfindet, kurz-, mittel- und langfristig verändert, d. h. die Übertragungsstärke wird erhöht oder vermindert. [...] Während beim Kurzzeitgedächtnis immer kurzfristige physiologische Veränderungen an der Prä- und Postsynapse stattfinden, kommt es bei der Ausbildung von Inhalten des Langzeitgedächtnisses zu strukturellen Veränderungen an den Synapsen bzw. an den Nervenzellen. Synapsen vergrößern oder verkleinern sich, alte Synapsen verschwinden und neue werden gebildet.“ (Roth 2003, S. 100)

Im Vergleich zum Kurzzeitgedächtnis und zum „intermediären Gedächtnis“, einer weiteren Gedächtnisart, die als Zwischenspeicher zwischen Kurz- und Langzeitgedächtnis liegt, sind die Inhalte des Langzeitgedächtnisses zwar relativ wenig störanfällig. Dennoch sind auch sie nicht unveränderlich, sondern werden lebenslang umgebildet. Untersuchungen deuten darauf hin, dass bereits befestigte Gedächtnisspuren beim Erinnern wieder labil werden und – vergleichbar dem ersten Lernprozess – neu konsolidiert werden müssen (s. Singer 2000). Vermutlich geht der Rekonstruktionsprozess des Erinnerns und Abrufens von Gedächtnisinhalten immer auch mit einem Neu-Einschreiben einher, d. h. der alte Inhalt wird überschrieben und unter Umständen aktiv verändert durch den neuen Kontext und die Erfahrungen, die seit dem ersten Lernprozess gemacht wurden (s. ebd.). Generell inter-

pretiert das Gedächtnis eher, als dass es faktengetreu wiedergibt: Im Konstruktionsprozess der Erinnerung vermengen sich erlebte mit erzählten Dingen, Wirklichkeit und Fantasie zu immer neuen Geschichten (vgl. Kotre 1996). Erinnerung findet in der Gegenwart statt.¹⁴³

Neurowissenschaftliche Untersuchungen haben weiterhin gezeigt, dass mindestens drei verschiedene Gedächtnisarten existieren, die mit den Aktivitäten ganz unterschiedlicher Gehirnareale verbunden sind: das deklarative (explizite), das prozedurale (implizite) und das emotionale Gedächtnis.

Ein grundlegender Teil des Bewusstseins sind Inhalte des deklarativen Gedächtnisses, das alles bewusste Wissen umfasst, das reproduziert werden kann. Für das deklarative Gedächtnis sind in erster Linie limbische Strukturen zuständig (u.a. der Hippocampus¹⁴⁴ und die ihn umgebende Hirnrinde). Seine Inhalte werden je nach Funktion und Sinnesmodalitäten vorrangig in verschiedenen Gebieten des Cortex gespeichert.¹⁴⁵ Das deklarative Gedächtnis wird durch konzeptionell gesteuerte „top-down“-Prozesse bestimmt, d.h. der betreffende Mensch reorganisiert im Prozess der Erinnerung aktiv die Informationen. Für die Art und Tiefe der Speicherung von Inhalten des deklarativen Gedächtnisses ist der emotionale Begleitzustand (Motivation) entscheidend; zudem spielt eine große Rolle, ob an vorhandenes Wissen angeknüpft werden kann bzw. ob Verknüpfungen zu anderen Gedächtnisinhalten vorhanden sind. Das Aufrufen von deklarativen Gedächtnisinhalten wird in jedem Fall stark dadurch beeinflusst, wie sie verarbeitet wurden. Innerhalb des deklarativen Gedächtnisses werden im allgemeinen drei Untergedächtnisse unterschieden: erstens das Fakten- oder Wissensgedächtnis, das Tatsachen umfasst, die von Personen, Orten und der Zeit unabhängig sind (allgemeines Weltwissen sowie Expertenwissen), zweitens das episodische Gedächtnis, das konkrete Erlebnisse mit Bezug auf die eigene Person enthält (autobiografisches Gedächtnis), und drittens das Vertrautheitsgedächtnis (etwas wird als bekannt und vertraut erkannt). Obwohl diese drei Gedächtnisarten im Prinzip unabhängig voneinander arbeiten, gibt es auch viele Übergänge; grundsätzlich existieren zahlreiche weitere Unter-Gedächtnisse und Unter-Unter-Gedächtnisse (vgl. Roth 2003, S. 90/91).

Eine ganz andere Gedächtnisart ist das prozedurale oder implizite Gedächtnis. Es ist nicht notwendig von Bewusstsein begleitet und umfasst implizites Wissen sowie Fertigkeiten, die zunächst bewusst eingeübt, dann aber auch ohne besondere Aufmerksamkeit beherrscht werden können (z.B. ein Instrument spielen). „Zu Beginn ist alles noch aufregend und neu, und wir betrachten das zu Lernende im Detail und mit großem Interesse. Mit zunehmender Beherrschung der Aufgabe denken wir uns immer weniger bei dem, was wir da tun und sagen.“ (a.a.O., S. 92) Implizites Wissen kann im

¹⁴³ Bereits Sigmund Freud war sich der interpretierenden Arbeitsweise des Gedächtnisses bewusst: „Unterzieht man die erhaltenen Erinnerungen eines Menschen einer analytischen Prüfung, so kann man leicht feststellen, daß eine Gewähr für die Richtigkeit derselben nicht besteht. Einige der Erinnerungsbilder sind sicherlich gefälscht, unvollständig oder zeitlich und räumlich verschoben. [...] Man wird so von verschiedenen Seiten her zur Vermutung gedängt, daß wir in den sogenannten frühesten Kindheitserinnerungen nicht die wirkliche Erinnerungsspur, sondern eine spätere Bearbeitung derselben besitzen, eine Bearbeitung, welche die Einflüsse mannigfacher späterer psychischer Mächte erfahren haben mag.“ (Freud 1904/1999, S. 55/56)

¹⁴⁴ Der zu den limbischen Schaltkreisen gehörende Hippocampus ist am Phänomen der Aufmerksamkeit und an der Organisation des expliziten Gedächtnisses beteiligt.

¹⁴⁵ Untersuchungen an decortizierten Tieren haben gezeigt, dass Gedächtnisinhalte auch in subcortikalen Strukturen gespeichert werden können (vgl. Kolb 1996, S. 321).

allgemeinen nicht umfassend expliziert, d.h. verbal ausgedrückt werden – so ist es zum Beispiel möglich, menschliche Gesichter auch nach längerer Zeit wiederzuerkennen, ohne die Gesichter jedoch verbal beschreiben zu können. Am prozeduralen Gedächtnis sind andere Teile des Gehirns beteiligt als am deklarativen, u.a. Strukturen der Basalganglien¹⁴⁶. Das Speichern eines impliziten Gedächtnisses beinhaltet, dass auch Teile des motorischen Cortex umorganisiert werden. Die implizite Information wird grundsätzlich fast genauso codiert, wie sie verarbeitet wird, d.h. die Informationsverarbeitung erfolgt durch informationsgesteuerte oder sogenannte „bottom-up“-Prozesse; der Mensch nimmt bei der Codierung eine eher passive Rolle ein und hat deswegen später auch Schwierigkeiten, sich aktiv an diese Inhalte zu erinnern (s. Kolb 1996, S. 307).

Eine dritte Gedächtnisart ist das emotionale Gedächtnis. Es umfasst die Gefühle, die beim Wiedersehen von Dingen oder bei der Erinnerung an bestimmte Dinge und Geschehnisse auftreten. In ihm durchdringen sich bewusste und unbewusste Prozesse in charakteristischer Weise.

Trotz der gängigen Einteilung in verschiedene Gedächtnisarten gibt es jedoch weder einen bestimmten Sitz des Gedächtnisses und eine einfache Lokalisation von Gedächtnisinhalten noch ein einheitliches Gedächtnissystem. Das Gedächtnis ist keine feste Größe, sondern kann als eine dynamische Form der Re- oder Neukategorisierung mentaler Repräsentationen aufgefasst werden. Das Gehirn erinnert sich an Dinge,

„indem es sie kategorisiert, nicht indem es eine Art lebensechten Schnappschuss davon abspeichert. Auf was auch immer das Gehirn trifft, sei es ein visueller Reiz, ein Geräusch, ein Geruch oder eine Tastempfindung, es wird auf seine Grundelemente hin und deren Beziehungen zueinander abgesucht und zerlegt, und dieses Netzwerk von Beziehungen wird dann gespeichert. Wenn sich das Gehirn später an etwas erinnert, aktiviert es diese Beziehungen und erzeugt so eine mentale Vorstellung oder ‚Erinnerung‘. Das bedeutet, daß Erinnerungen nicht unbedingt *wiederaufgefunden*, sondern eher *wiedererschaffen* werden; Erinnerungen sind also Prozesse, keine Objekte.“ (Jourdain 2001, S. 210)

Auch musikalisches Wissen bzw. Wissen über Musik wird in vielfältig miteinander verknüpften Kategorien gespeichert. Beim instrumentalen Üben eines Musikstücks etwa geht es im Gedächtnis nicht um die einfache Abbildung eines bestimmten motorischen Ablaufs, vielmehr um Muster motorischer Abläufe.

„Dabei werden [...] nicht einzelne Muskelinnervationen gespeichert, die zur Hervorbringung einer instrumentalen Passage nötig sind, sondern es findet eine Integration der vielen Einzelabläufe in eine globale Struktur statt, die dann als Kategorisierung gemäß rhythmischen, metrischen, melodischen, harmonischen und agogischen Merkmalen gespeichert wird.“ (Gruhn 1998, S. 225)

Im Idealfall werden die Spielbewegungen also nicht mechanisch erzeugt, sondern von abstrakten Strukturen aus tief im Inneren liegenden, vielschichtigen hierarchischen Repräsentationen des Stücks gelenkt; die Bildung von Tiefenstrukturen hängt offenbar eng mit der auditorischen Vorstellung zusammen (vgl. Jourdain 2001, S. 285/286). Grundsätzlich besitzt jeder Mensch eine flexible Hierarchie musikalischer Kategorien, die auf tatsächlichen Erfahrungen mit Musik basieren und neben

¹⁴⁶ Die Basalganglien sind Anhäufungen von Nervenzellen (Nuclei) unterhalb des Cortex. Sie verarbeiten Informationen aus vielen Teilen des Gehirns und spielen eine wichtige Rolle bei der Steuerung und Ausführung komplexer Bewegungen und beim prozeduralen Lernen.

Erinnerungen auch musikalische Vorstellungen sowie – unter Umständen – neuartige Verknüpfungen und musikalische Einfälle erzeugen können.

Die Repräsentationen verschiedener Sinnesmodi sind im Gehirn eng miteinander verbunden; für die Verknüpfung der Sinnessysteme zuständig sind vermutlich die sogenannten multimodalen Cortexareale. „Musikalisches Üben bedeutet auch immer die Vernetzung der verschiedenen mentalen Repräsentationen von Musik.“ (Altenmüller 2006, S. 56) So erstaunt es nicht, dass Musikerinnen und Musiker im Unterschied zu musikalischen Laien bzw. Ungeübten eine Musik im Gehirn generell nicht nur ein-, sondern mehrfach repräsentieren: akustisch, visuell, sensomotorisch, symbolisch usw. („multiple Repräsentation“). Die starke Korrespondenz der auditorischen und der sensomotorischen Repräsentation von Musik bei Musikerinnen und Musikern konnte in verschiedenen hirnhysiologischen Studien hervorragend belegt werden; allein durch das Hören von Musik kann so etwa auch die Sensomotorik geübt werden (s. a.a.O., S. 57/58). In neueren Untersuchungen konnte gezeigt werden, dass langfristiges musikalisches Üben nicht nur Veränderungen in den neuronalen Netzwerken des Gehirns bewirkt, sondern sogar die Struktur des Gehirns verändert: So vergrößern sich beispielsweise die beteiligten sensomotorischen und auditiven Hirnregionen; übungsbedingt nimmt die Dichte der Nervenzellsubstanz, die Dichte der Synapsen sowie die Anzahl der Nervenzellverzweigungen zu; auch der Balken als wichtigste Verbindung zwischen linker und rechter Hemisphäre ist bei Musikern kräftiger ausgeprägt (s. Altenmüller 2006, S. 59). Auch mentales Üben geht einher mit einer Veränderung der Netzwerke und Erhöhung der Aktivität in verschiedenen Hirnregionen – interessanterweise im wesentlichen in denselben, die auch für die tatsächlich ausgeführte Bewegung zuständig sind (s. ebd.).¹⁴⁷

Musikalisches Geschichtsbewusstsein stellt sich im Licht obiger Erkenntnisse dar als eine individuelle und dynamische Konstruktion, die in einem lebenslangen Lernprozess verändert und angepasst wird. Musikalisches Geschichtsbewusstsein ist auf das Gedächtnis und die darin kategorial gespeicherten individuellen und kollektiven Erfahrungen mit Musik und ihrer Geschichte angewiesen. Es nutzt sowohl das deklarative als auch das implizite (bzw. prozedurale) und das emotionale Gedächtnis. Es umfasst nicht nur Repräsentationen von Klängen, Klangverbindungen, Griffmustern, Rhythmen etc., sondern auch vieles weitere, was mit Musik und ihrer Geschichte zu tun hat (historische Vorstellungen, Repräsentationen von Bildern, kulturgeschichtliche Inhalte, Emotionen usw.).

Wie kann musikalisches Geschichtsbewusstsein sinnvoll vermittelt werden? Nach derzeitigem Wissensstand gibt es keine Patentlösung für effizientes Lernen und Lehren allgemein. Auch musikalisches Geschichtsbewusstsein kann nicht erzwungen werden. Wichtig erscheint in jedem Fall die Berücksichtigung von individuellem Vorwissen und von Vorerfahrungen, d.h. es sollte Gelegenheit gegeben werden, neu Erlerntes mit bereits Gespeichertem zu verbinden. Unabdingbar für nachhalti-

¹⁴⁷ Ein Sonderfall des mentalen Übens ist das Lernen durch Beobachtung – aufgrund des sogenannten „Spiegelneuronnetzwerks“ können Musikerinnen und Musiker auch bereits durch sorgfältiges Beobachten anderer lernen –, dessen hirnhysiologischen Grundlagen erst in den letzten Jahren aufgedeckt wurden.

ges, tiefgehendes Lernen ist ferner die Bereitschaft zum Lernen (Aufmerksamkeit, Motivation). Für die Förderung von Geschichtsbewusstsein heißt das etwa, dass an die Erfahrungswelt der Lernenden angeknüpft und/oder vorhandenes Interesse aufgegriffen bzw. der Versuch gemacht werden sollte, Interesse zu wecken. Letztlich geht es bei der Vermittlung bzw. Förderung musikalischen Geschichtsbewusstseins darum, den Lernenden eigene Wissenskonstruktionen und eigenständiges Denken bzw. Problemlösen zu ermöglichen.

7. Musikalisches Geschichtsbewusstsein als kognitiv-emotionales Phänomen – zur Entstehung von Bewusstsein

Alle nichtemotionalen und nicht den Willen betreffenden psychischen Phänomene bzw. diejenigen Prozesse und Produkte, die auf Grundlage der Leistungsfähigkeit des Gehirns überwiegend auf verstandesmäßige Wahrnehmungen und Erkenntnisse bezogen sind (wie etwa Wahrnehmen, Vorstellen, Erinnern, Denken, Urteilen, Erfinden, Problemlösen), werden häufig Kognitionen genannt.¹⁴⁸ Nach heutiger Forschungsmeinung ist eine Abgrenzung von kognitiven und nicht-kognitiven (prä- oder postkognitiven) Leistungen jedoch nur schwer möglich (s. Roth 1997, S. 29). Untersuchungen zeigen, dass Cortex, limbisches System und Hirnstamm durch auf- und absteigende Verbindungen funktional aufs engste miteinander verbunden sind. Kognitive Leistungen wie das Gedächtnissystem hängen untrennbar zusammen mit Emotionen: Einerseits ist ohne emotionale Bewertung keine Gedächtnisleistung möglich, andererseits ist jede Bewertung auf Gedächtnisleistungen (frühere Erfahrungen und Bewertungen) angewiesen.¹⁴⁹ Emotionen entstehen subcortical, vermutlich auf Grund der Einwirkung von Zentren des limbischen Systems, insbesondere der Amygdala¹⁵⁰, auf den Cortex. Allgemein ist Kognition nicht ohne Emotion möglich. Kognitionen wie Emotionen sind wesentliche Bewusstseinsinhalte.¹⁵¹

Ein grundsätzliches Problem bei der Erforschung des Bewusstseins liegt in der Tatsache begründet, dass innerhalb desselben Bewusstseinszustandes Bewusstes und Unbewusstes häufig nebeneinander existiert und interagiert, so dass bewusste Prozesse von unbewussten Vorgängen nur schwer zu trennen sind.

¹⁴⁸ Eine verbindliche, allgemein akzeptierte Definition des Begriffs Kognition existiert nicht. Zur Problematik siehe etwa den Artikel „Kognition“ in: Städtler 1998, S. 543-546 oder Roth 1997, S. 26-32.

¹⁴⁹ Der Neurobiologe Gerhard Roth ist der Überzeugung, dass Rationalität immer in die affektiv-emotionale Grundstruktur des Verhaltens eingebettet ist und dass letztlich das für Affekte und Emotionen verantwortliche limbische System entscheidet, in welchem Maße Verstand und Vernunft zum Einsatz kommen (s. Roth 2003, S. 164).

¹⁵⁰ Die Amygdala (Mandelkern-Komplex) ist ein wichtiges Zentrum des limbischen Systems. Sie erzeugt und verarbeitet unbewusst emotionale Zustände und Erlebnisse.

¹⁵¹ Vgl. auch das Kapitel „Wahrnehmung und Gefühle“ in: Brandstätter 2004, S. 177-181, in dem Kognitionen und Emotionen, aufbauend auf Theorien Luc Ciompis, als zwei untrennbar verbundene, aber grundsätzlich verschiedene Weisen des Umgangs mit der Wirklichkeit dargestellt werden.

Zum Unbewussten können aus neurobiologischer Sicht gezählt werden (s. a.a.O., S. 143):

- vorbewusste Inhalte von Wahrnehmungsvorgängen;
- unterschwellige Wahrnehmungen (für das Bewusstwerden zu kurze, zu schwache oder durch subcorticale Filter ausgeschlossene Reize);
- Wahrnehmungsinhalte außerhalb des Aufmerksamkeitsfokus;
- verschiedene Prozesse, die im Gehirn vor Ausreifung des assoziativen Cortex ablaufen (vom Fötus bis zum Kleinkind);
- Inhalte des deklarativen Gedächtnisses, die ins Unbewusste abgesunken sind („vergessen“ wurden) und unter günstigen Bedingungen wieder bewusst gemacht werden können;
- konsolidierte Inhalte des prozeduralen Gedächtnisses;
- Inhalte des emotionalen Gedächtnisses.

Der Einfluss unbewusster Faktoren auf das Bewusstsein ist unstrittig,¹⁵² die Macht des Unbewussten auf das Bewusstsein wird jedoch kontrovers diskutiert. Die meisten Lernpsychologen nehmen heute an, dass es auch ein völlig unbewusstes Gedächtnis und unbewusstes Lernen gibt.

„So können wir nicht nur durch unterschwellige Reize konditioniert werden, sondern wir können auch unbewusst Ordnungszusammenhänge erkennen, die uns bewusst gar nicht gegenwärtig sind. Richten wir uns nach diesen Zusammenhängen, dann scheint es uns, als würden wir raten. Wahrscheinlich laufen viele Konditionierungsprozesse in unserem Leben in dieser unbewussten Weise ab, aber es ist experimentell schwierig zu unterscheiden, ob man wirklich unbewusst wahrgenommen oder nur sehr schnell vergessen hat. Wichtig ist aber die Tatsache, dass solch unbewusstes, implizites Lernen nicht bei komplizierteren Sachverhalten funktioniert, sondern nur bei solchen, die ‚semantisch flach‘ sind, also relativ einfache Inhalte betreffen. Komplizierte Dinge können wir nur mit Bewusstsein und Aufmerksamkeit erlernen – zumindest zu Beginn.“ (ebd.)¹⁵³

Zwar ist Bewusstsein auf die Steuerungsinstanz des Cortex angewiesen, an der Entstehung von Bewusstsein sind neben dem Cortex jedoch noch viele andere subcorticale Hirnareale beteiligt. Interessant ist etwa, dass der assoziative Cortex¹⁵⁴ stärker als der übrige Cortex mit dem Hippocampus und dem limbischen System, insbesondere der Amygdala, zusammenhängt. Wo und wie genau Bewusstsein entsteht, ist noch nicht bis in alle Details geklärt. Nach Roth ist Bewusstsein ein komplexer, ganz einzigartiger physikalisch-physiologischer Zustand der „Selbstbeschreibung“¹⁵⁵, der

¹⁵² Drei Grundannahmen Sigmund Freuds können nach Ansicht Roths von der heutigen Hirnforschung bestätigt werden: 1. dass das Unbewusste generell mehr Einfluss auf das Bewusste hat als umgekehrt; 2. dass das Unbewusste zeitlich weit vor den verschiedenen Bewusstseinszuständen entsteht und die Grundstrukturen der Persönlichkeit festlegt; 3. dass das bewusste Ich nur wenig Einsichten in das eigene Unbewusste hat (vgl. a.a.O., S. 151).

¹⁵³ Auf den höchst komplizierten, auf impliziten, unbewussten Lernprozessen basierenden Mutterspracherwerb geht Roth allerdings nicht ein (vgl. Oerter/Montada 2002, S. 520).

¹⁵⁴ Assoziativer Cortex werden allgemein diejenigen Bereiche des Cortex genannt, in denen komplexe und potentiell von Bewusstsein begleitete Informationsverarbeitung innerhalb eines Sinnessystems und/oder zwischen verschiedenen Sinnessystemen stattfindet.

¹⁵⁵ Die interne Erregungsverarbeitung im Cortex übersteigt in ihrem Umfang dasjenige, was an Erregungen in ihn hineindringt und von ihm abgegeben wird, um das Vieltausendfache. „Studiert man die strukturelle und funktionelle Organisation des Cortex, so wird klar, dass ein solches System notwendigerweise hochkomplexe Zustände der *Selbstbeschreibung* entwickelt, die wir dann als Bewusstsein, Wünsche, Meinungen, Ich-Zustände usw. empfinden und die dann *per se* nicht aus der Beobachterperspektive erfahrbar sind.“ (Roth 2003, S. 136)

zellulär auf kurzfristigen Umverknüpfungen corticaler Netzwerke beruht, die stoffwechselfysiologisch viel Energie benötigen (vgl. Roth 2003, S. 134ff.). Bewusstsein entsteht allgemein gesagt dort, wo sich corticales und limbisches System, d.h. Wahrnehmung, Kognition und Emotion durchdringen und zur Grundlage unseres Handelns werden (s. Roth 2002, S. 45).

„Nach neuesten Erkenntnissen scheint bewusste Wahrnehmung zu entstehen, nachdem Verarbeitungszentren außerhalb der Großhirnrinde und in den primären und sekundären sensorischen Arealen des Cortex *unbewusst* die ‚Rohbestandteile‘ der Wahrnehmung vorverarbeitet haben und diese Informationen zu den assoziativen Arealen senden. Dort treffen sie auf Inhalte des deklarativen Gedächtnisses. Die assoziativen Areale formen dann aus diesen primären Informationen und den hiermit vermischten Gedächtnisinhalten einen sinnvollen, bedeutungshaften Zustand und gestalten über rückwirkende Bahnen in den primären und sekundären Arealen die dazugehörigen Wahrnehmungsdetails. Dies ist dann – nach durchschnittlich 300 Millisekunden (bei komplexen Wahrnehmungen bis zu einer Sekunde) – der Moment, in dem Wahrnehmungsinhalte bewusst werden.“ (Roth 2003, S. 133)

Offensichtlich ist es richtig, musikalisches Geschichtsbewusstsein nicht auf die rational-erkenntnis-mäßige Dimension zu reduzieren. Die körperlich-sinnlichen und emotionalen Anteile dürfen in ihrer Wichtigkeit nicht unterschätzt werden. Neurowissenschaftliche Forschungsergebnisse zeigen, dass Kognitionen (als – in meinem Modell – Zusammenwirken der körperlich-sinnlichen und rationalen Dimension) und Emotionen prinzipiell eng verflochten sind. Die Unterscheidung von *drei* Dimensionen musikalischen Geschichtsbewusstseins macht meines Erachtens dennoch Sinn, denn sie ermöglicht, einen besonderen Akzent auf Körperlichkeit und Sinnlichkeit zu legen, die in den bisherigen Forschungen zum Geschichtsbewusstsein zu kurz gekommen sind. Wichtig ist es allerdings, dabei nicht zu vergessen, dass es sich um eine künstliche Trennung handelt: Es gibt keine körperlich-sinnliche Wahrnehmung ohne mentale Prozesse.

Das Bewusstsein generell wird von unbewussten Faktoren beeinflusst. Inwiefern beim musikalischen Geschichtsbewusstsein und speziell beim Erwerb musikalischen Geschichtsbewusstseins unbewusste (Lern)-Prozesse eine Rolle spielen, bedarf weitergehender Forschung.

8. Zur Ontogenese von kognitivem Bewusstsein und Geschichtsbewusstsein

Zur Ontogenese von Geschichtsbewusstsein existieren bislang primär geschichtsdidaktische, aber so gut wie keine neuro- oder kognitionswissenschaftlichen Untersuchungen. Allerdings war die Entwicklung speziell des kognitiven Bewusstseins vom Kleinkind- bis ins Erwachsenenalter in der Vergangenheit Gegenstand zahlreicher kognitionspsychologischer Untersuchungen. Der klassische „Flecktest“ beispielsweise – man beobachtet vor einem Spiegel die Reaktion eines Kindes, dem unbemerkt ein roter Punkt auf die Stirn gemalt wurde – gibt Aufschluss über das Erscheinen des Ich- oder Selbstbewusstseins beim Kind: Kinder unter eineinhalb Jahren versuchen den Fleck im Spiegel wegzuwischen; erst Kinder über eineinhalb Jahren wischen an der eigenen Stirn, da sie nun offensichtlich begreifen, dass sie sich im Spiegel selbst sehen (s. Houdé 2004, S. 32).¹⁵⁶

¹⁵⁶ Auch bei Schimpansen, Gorillas und Orang Utans lässt sich die Spiegelreaktion beobachten. „Wahrscheinlich markiert das Erkennen des eigenen Spiegelbildes einen Schritt in der stammesgeschichtlichen Entwick-

Nach Meinung von Piaget denken Kinder zunächst nur im sogenannten phänomenalen oder perzeptiven Modus, der die direkten Sinneswahrnehmungen begleitet (primäres Bewusstsein, Erfassen von Fakten). Das reflexive Bewusstsein, wie es sich im Wissen um das eigene Handeln, die eigenen Gefühle und Denkvorgänge zeigt – von Piaget „reflektierende Abstraktion“ genannt –, entwickle sich erst allmählich, indem Kinder sich des logischen und mathematischen Gehalts ihrer Handlungen und ihres Denkes bewusst werden (s. ebd.). Piaget war der Auffassung, dass Kinder erst mit sieben oder acht Jahren das Stadium der „reflektierenden Abstraktion“ erreichen, das es ihnen beispielsweise ermöglicht zu erkennen, dass zwei verschieden lange Reihen von Plättchen – die Abstände zwischen den Plättchen sind unterschiedlich groß – die gleiche Anzahl an Plättchen enthalten; Kinder von zwei bis sieben folgen hingegen der Annahme „Länge gleich Anzahl“ und behaupten, dass die längere Reihe mehr Plättchen enthält.

Interessant ist nun, dass nach neueren psychologischen Forschungen Kinder offensichtlich viel früher als Piaget annahm über einen „bewussten neuronalen Arbeitsraum“ (Jean-Pierre Changeux, zit. nach Houdé 2004, S. 32) und damit auch über ein reflexives Zahlenbewusstsein verfügen. Bei einem Versuch mit Bonbons statt mit Plättchen erkannten etwa schon zwei- und dreijährige Kinder, wenn in der kürzeren Reihe mehr Bonbons lagen („Naschsucht macht Mathematiker“, s. ebd.); bei einem anderen Experiment konnten Babys bereits mit vier bis fünf Monaten erkennen, wenn die Erhaltung der Zahl verletzt wurde (s. ebd.). Dennoch irrten sich auch in neueren Versuchen Kinder unter sieben Jahren beim klassischen Piaget-Test und gaben an, die längere Reihe enthielte mehr Plättchen. Nach Meinung des französischen Kognitionspsychologen Olivier Houdé zeigt Piagets berühmter Plättchenversuch nicht das, was Piaget annahm – ob ein Kind über ein reflexives Zahlenbewusstsein verfügt –, sondern er zeigt, ob es einen einfachen, bewährten Denkautomatismus des primären, perzeptiven Bewusstseins („Länge gleich Anzahl“) in einer bestimmten Situation unterdrücken kann (s. a.a.O., S. 34). Wie durch weitere Versuche nachgewiesen wurde, geht es bei der intellektuellen Entwicklung des Individuums offenbar nicht nur darum,

„zu aktivieren, in Beziehung zu setzten und zu abstrahieren, wie Piaget dachte. Vielmehr müssen wir auch lernen, vorhandene Denkmuster zu unterdrücken, das heißt zu hemmen. So muss sich ein Kind durch Reflexion bewusst werden, dass es zwischen verschiedenen Strategien wählen kann, und dass es bisweilen einige davon besser ignoriert, da sie in die Irre führen würden.“ (a.a.O., S. 35)

Das primäre, perzeptive oder phänomenale Bewusstsein ist kein Übergangsstadium, das vom sekundären, reflexiven Bewusstsein abgelöst wird. Auch Jugendliche und Erwachsene, die die höchste Stufe des reflexiven Bewusstseins erreicht haben – das sogenannte formallogische oder hypothetisch-deduktive Denken –, begehen bei bestimmten Aufgaben noch Irrtümer, wenn es ihnen nicht gelingt, den ersten Lösungsimpuls zurückzudrängen (vgl. ebd.). Eine wesentliche Voraussetzung dafür, das primäre Bewusstsein hemmen und aufgrund bewusster, (meta-)kognitiv-emotionaler Erfahrungen

lung zu einem reflexiven Bewusstsein, inklusive der Befähigung, Objekt der eigenen Aufmerksamkeit zu werden und auf Partien des Körpers zu achten, die man normalerweise nicht betrachten kann.“ (Buser 2004, S. 30)

einen anderen Lösungsweg einschlagen zu können, ist, sich auf das eigene Ich („Ich- oder Selbstbewusstsein“) zu besinnen (vgl. a. a. O., S. 36).

Die Ergebnisse neuerer Untersuchungen zur Entwicklung des kognitiven Bewusstseins deuten darauf hin, dass sich ein sekundäres, reflexives Bewusstsein nicht erst im Grundschulalter ausbildet – was Piaget glaubte –, sondern dass bereits im frühen Kindesalter Formen reflexiven Bewusstseins vorhanden sind. Zwar sind Geschichtsbewusstsein und kognitives Bewusstsein nicht deckungsgleich. Dennoch kann angenommen werden, dass es Sinn macht, auch schon bei Kindern Meta-Bewusstseinsprozesse zu fördern, indem geschichtliche Reflexionsprozesse angestoßen werden. Vermutlich entwickelt sich musikalisches Geschichtsbewusstsein allmählich, im Zuge einer intensiven (und gleichwohl spielerischen) (meta-)kognitiv-emotionalen Auseinandersetzung mit verschiedenartiger Musik. Geschichtsdidaktische Forschungen belegen, dass es für die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein generell eine große Rolle spielt, ob und in welchem Maße Geschichtsbewusstsein auch bei den Lehrenden bzw. erwachsenen Bezugspersonen vorhanden ist.

9. Sprache und musikalisches Geschichtsbewusstsein

Sprache ist als wesentlicher Träger von Bewusstsein ein grundlegendes Element des allgemeinen Bewusstseinssystems. Sprachvermögen und Bewusstsein dürfen jedoch nicht gleichgesetzt werden. Spracherwerb setzt zwar Bewusstsein voraus, doch Bewusstsein wird nicht allein durch Sprache determiniert; beispielsweise verfügen auch Säuglinge trotz noch nicht erworbener Sprache offensichtlich über Bewusstsein. Sprache ist generell das wohl wichtigste Mittel des Menschen, seinem Bewusstsein Ausdruck zu geben. „Mit ihrer Hilfe können wir imaginierte Dinge wie die Geschehnisse der Vergangenheit und der Zukunft, aber auch tatsächlich existierende, jedoch aktuell nicht vorhandene Dinge so behandeln, als wären sie anwesend.“ (Roth 2003, S. 61) Sprache fördert zudem die Repräsentation und Vernetzung von Wissen (deklarativem wie prozeduralem) im Gedächtnis.

Im Kontext einer Beschreibung des strukturellen Zusammenhangs zwischen Sprache und Wahrnehmung versteht Ursula Brandstätter Sprache als ein strukturbildendes Wahrnehmungsinstrument auf einem hohen Abstraktionsniveau.

„Sprache stellt eine Wahrnehmungsweise der Wirklichkeit unter anderen dar. Verglichen mit der Konstruktion der Wirklichkeit durch unsere Sinne, befindet sich Sprache auf einem höheren Abstraktionsniveau, das heißt, eine Fülle von Aspekten wird zugunsten übergeordneter Schemata vernachlässigt.“ (Brandstätter 2004, S. 176)

In ihrem Modell geht sie davon aus, dass zum einen die Strukturen der Sprache die Strukturen der Wahrnehmung spiegeln und zum anderen das hierarchische Netzwerk der Sprache dem hierarchischen Netzwerk der Repräsentationen im Gehirn entspricht (vgl. ebd.). Dadurch sind die begriffslose, größtenteils unbewusste Wahrnehmung und die bewusste, begriffliche Wahrnehmung nicht mehr starr polarisiert. Die Sprache erscheint nicht als ein Hindernis für die sinnliche Wahrnehmung, sondern erfüllt verschiedene Funktionen, die Brandstätter mit den metaphorischen Begriffen „Spiegel“, „Anker“ und „Brücke“ charakterisiert.

„Als ‚Spiegel‘ der Wahrnehmungsprozesse legt Sprache das Abstraktionsniveau der Strukturbildung fest: Indem sprachliche Begriffe unsere Aufmerksamkeit leiten, ermöglichen sie den Einstieg in verschiedene Analyse-Ebenen. Als ‚Anker‘ hilft Sprache, kognitive Einheiten zu bewahren und zu festigen. Und als ‚Brücke‘ verbindet sie die automatisierten, unbewussten Wahrnehmungsvorgänge mit den sprachlich geleiteten in einem unabschließbaren Zirkelprozess.“ (a.a.O., S. 176/177)

Ihre besondere Leistungsfähigkeit zeigt Sprache, indem sie es ermöglicht, automatisierte, unbewusste Vorgänge bewusst und damit veränderbar zu machen.

Zweifellos erfüllt die Sprache auch im Zusammenhang mit musikalischem Geschichtsbewusstsein wichtige strukturbildende Funktionen. Sprache „spiegelt“ den individuellen Stand musikalischen Geschichtsbewusstseins; sie dient der Sicherung von kognitiven wie emotionalen Inhalten musikalischen Geschichtsbewusstseins („Anker“); sie verbindet bewusste mit unbewussten Vorgängen bzw. vermag unbewusste Vorgänge und Tatsachen ins Bewusstsein zu rufen („Brücke“).

Sprache ist darüber hinaus vermutlich eine Grundvoraussetzung für die Ausbildung von musikalischem Geschichtsbewusstsein als einem komplexen und hochentwickelten „kognitiv-emotional-kulturell-individuellen“ Phänomen. Nicht nur die zwischenmenschliche Kommunikation und der Austausch über musikalisches Geschichtsbewusstsein werden durch Sprache erleichtert und verfeinert. Geht man davon aus, dass Denken und Sprache zusammenhängen, ermöglicht letztlich erst die Sprache individuelle geschichtsbezogene Reflexion bzw. Metareflexion, die als grundlegend für musikalisches Geschichtsbewusstsein gelten kann.

10. Fazit – Folgerungen für den Instrumentalunterricht

Mein Modell musikalischen Geschichtsbewusstseins ist mit neueren neuro- und kognitionswissenschaftlichen Forschungsergebnissen vereinbar. Zumindest indirekt konnten grundlegende Charakteristika und Prozessformen musikalischen Geschichtsbewusstseins bestätigt werden. Als problematisch hat sich allerdings erwiesen, dass viele Bewusstseinsphänomene – trotz großer Fortschritte in der Erforschung des Gehirns – immer noch nicht ausreichend erhellt sind.

„Wir wissen immer noch nicht genau, was Aufmerksamkeit, Vorstellung und Bewußtsein sind. Wir können jedoch versuchen, verschiedene Theorien darüber aufzustellen und diese Funktionen der einen oder anderen Hirnregion zuschreiben. [...] Aufmerksamkeit, Imagination und Bewußtsein sind [...] notwendige Eigenschaften des Nervensystems, die es ihm erlauben, komplexe Aktivitäten erfolgreich durchzuführen.“ (Kolb 1996, S. 411)

Viele elementare Fragen bleiben ungeklärt, etwa nach welchen Regeln das Gehirn arbeitet, wie eine einheitliche neuronale Sprache die Vielfalt der Sinneswahrnehmungen ermöglicht, wie es prinzipiell möglich sein kann, dass aus Materie Bewusstsein entsteht oder was Bewusstsein seinem Wesen nach ist.¹⁵⁷ Sehr schwierig ist prinzipiell die Erforschung komplexer Detailphänomene wie etwa des Um-

¹⁵⁷ Für eine Standortbestimmung der aktuellen Hirnforschung siehe „Das Manifest. Hirnforschung im 21. Jahrhundert“ in: *Gehirn & Geist*, Heft 6/2004 und die Antwort der Psychologen „Die Psychologie im 21. Jahrhundert“ in: *Gehirn & Geist* 7-8/2005.

gangs mit Geschichte oder mit Musik. Die hirnpfysiologischen Grundlagen des Musizierens und Übens beispielsweise sind erst partiell erforscht.

„Die neuronalen Grundlagen dieses Vorgangs [des Musizierens] sind bislang erst in Ansätzen verstanden. Unbestritten ist, dass Musizieren nahezu alle Hirnareale beansprucht. Somatosensorische, auditive und visuelle Regionen tragen in Wechselwirkung mit dem die Emotionen verarbeitenden limbischen System zu dieser Leistung bei. [...] Durch Üben werden die somatosensorischen, auditiven und die visuell integrativen Fertigkeiten erworben, die für die Beherrschung eines Instruments oder für das Singen notwendig sind. Gleichzeitig werden Gedächtnissysteme angelegt, strukturell analytische Kenntnisse zur Erfassung eines Musikstücks oder eines Notentextes erlernt und expressives, emotionales Musizieren geübt.“ (Altenmüller 2006, S. 47)

Unter den gegebenen Voraussetzungen liegt eine umfassende neuro- und kognitionswissenschaftliche Erforschung eines so komplexen Phänomens wie musikalischen Geschichtsbewusstseins noch in weiter Ferne.

Einige wichtige Ergebnisse meiner Auseinandersetzung mit neuro- und kognitionswissenschaftlichen Forschungsergebnissen bzw. Theorien in Kurzform: Musikalisches Geschichtsbewusstsein stellt sich in hirnpfysiologischer Hinsicht dar als eine individuelle, höchst komplexe, hierarchisch geordnete und flexible Vernetzung zwischen verschiedenen Gehirnbereichen. Es hat eine kognitive äußere („kognitives Bewusstsein“) und eine subjektive innere („phänomenales Bewusstsein“) Seite. Charakteristisch für musikalisches Geschichtsbewusstsein ist u.a. das Erreichen der zweiten „Stufe“ von kognitivem Bewusstsein („reflexives Bewusstsein“). Musikalisches Geschichtsbewusstsein umfasst verschiedene Grade, Formen und Schichten von Bewusstsein und Reflexion. Meine Annahme, dass es nicht auf die rational-erkenntnismäßige Dimension beschränkt ist, kann durch neurobiologische Forschungsergebnisse zum Thema Bewusstsein gestützt werden. Es kann kein Zweifel daran bestehen, dass musikalisches Geschichtsbewusstsein auch eine körperlich-sinnliche sowie eine emotionale Dimension aufweist; diese sollten beim Lehren und Lernen ebenfalls berücksichtigt werden. Insgesamt handelt es sich offensichtlich nicht um drei säuberlich getrennte Dimensionen. Neuere Forschungen belegen, dass Kognitionen (als – in meinem Modell – Zusammenwirken der körperlich-sinnlichen und rational-erkenntnismäßigen Dimension) und Emotionen prinzipiell eng verflochten sind; dies gilt nicht zuletzt auch im Zusammenhang komplexer Bewusstseins- und Speicherprozesse.

Grundlegend für musikalisches Geschichtsbewusstsein sind das musikalische (explizit auf Musik bezogene bzw. implizit durch Musik gestiftete) Gedächtnis und die kategorial in ihm gespeicherten individuellen und kollektiven Erfahrungen mit Musik und ihrer Geschichte. Vermutlich entsteht musikalisches Geschichtsbewusstsein im Zusammenspiel verschiedener hoch entwickelter kognitiver Bewusstseinsprozesse und Gedächtnisinhalte unter maßgeblicher Einflussnahme von Emotionen und unbewussten Faktoren. Entwicklungsgeschichtlich liegt bisher jedoch keine eindeutige Klärung vor. Es ist aber bemerkenswert, dass offensichtlich bereits im Kleinkindalter Formen sekundären reflexiven Bewusstseins, das generell eine wichtige Voraussetzung für (musikalisches) Geschichtsbewusstsein darstellt, in Ansätzen vorhanden sind. – Die meisten heutigen Forscher sind sich einig, dass es auch unbewusste Lern- und Erkenntnisprozesse gibt. Es ist jedoch davon auszugehen, dass musikalische

ches Geschichtsbewusstsein – ähnlich wie andere komplexe Fähigkeiten und Fertigkeiten – nicht völlig unbewusst gelernt werden kann; dennoch darf die Bedeutung unbewusster Prozesse nicht unterschätzt werden. Bei der Vermittlung von musikalischem Geschichtsbewusstsein ist es notwendig, nicht nur Strukturen des deklarativen, sondern auch solche des prozeduralen und des emotionalen Gedächtnisses zu berücksichtigen.

Musikalisches Geschichtsbewusstsein partizipiert am Hintergrund- und am Aktualbewusstsein. Zum einen beinhaltet es länger andauernde Bewusstseinsprozesse, etwa das Bewusstsein der eigenen musikalisch-geschichtlichen Identität, zum anderen umfasst es ständig wechselnde, bewusste Wahrnehmungen, etwa die eigenen Erinnerungen, Emotionen oder konkreten historischen Imaginationen beim Anhören oder Spielen einer bestimmten Musik.

Musikalisches Geschichtsbewusstsein als eine individuelle, dynamische Konstruktion wird in einem lebenslangen kognitiv-emotionalen Lernprozess verändert und angepasst. Was für Lernprozesse allgemein gilt – etwa: Aufmerksamkeit, positiver emotionaler Begleitzustand und Anknüpfung an bereits Gelerntes (Vorwissen, Vorerfahrungen) verbessern das Lernergebnis –, muss auch im Umgang mit musikalischem Geschichtsbewusstsein beherzigt werden.

Musikalisches Geschichtsbewusstsein ist auf Sprache angewiesen und kann von Sprache profitieren. Sprache erleichtert oder ermöglicht den Aufbau, die Sicherung und flexible Anpassung von musikalischem Geschichtsbewusstsein. Sie spielt eine wesentliche Rolle beim zwischenmenschlichen Austausch über kognitiv-emotionale Bewusstseinsprozesse aller Art – somit auch beim Versuch der Vermittlung von musikalischem Geschichtsbewusstsein.

Abschließend formuliere ich thesenartig einige Folgerungen für die musikalische und musikpädagogische Praxis, insbesondere für den Instrumentalunterricht.

Geschichtsbewusst zu musizieren und zu unterrichten heißt,

- Entscheidungen im Umgang mit Musik im Bewusstsein der eigenen Geschichtlichkeit wie der Geschichtlichkeit von Musik zu fällen; wichtige Voraussetzungen hierfür sind ein starkes Ich- oder Selbstbewusstsein, aber auch ein Bewusstsein für die eigene kulturell-geschichtliche Begrenzung (automatisierte Wahrnehmungsprozesse u. a.);
- nicht erst im Jugendlichen- oder Erwachsenenalter (bzw. bei weit Fortgeschrittenen), sondern bereits bei Kindern (und Anfängern) musik- und geschichtsbezogene reflexive Bewusstseins- und Lernprozesse in jeweils individuell und altersspezifisch abgestimmter Art und Weise zu fördern und initiieren;
- vielfältige musik- und geschichtsbezogene Gedächtnissysteme anzulegen bzw. zu erweitern und die vorhandenen Gedächtnissysteme (prozedurales, deklaratives und emotionales Gedächtnis samt ihren Untergedächtnissen) für das Musizieren produktiv zu nutzen;
- die eigenen Emotionen, Bedürfnisse und Wünsche im Umgang mit einer bestimmten Musik und ihrer Geschichte bewusst wahrzunehmen und bei der musikalischen Interpretation wie bei der Improvisation oder Komposition zu berücksichtigen;

- den individuellen Körper als Organ des Erkennens bewusst wahrzunehmen und in die Auseinandersetzung einzubeziehen;
- die Sprache nicht als Hindernis für das Musizieren und Unterrichten, sondern als wichtige Hilfe im bewussten, reflektierten Umgang mit Musik zu erkennen und zu nutzen;
- gleichwohl zu erkennen, dass beim Musizieren und Unterrichten nicht alles bewusst entschieden und gesteuert werden kann, sondern dass immer auch unbewusste Prozesse eine große Rolle spielen.

Beim Musizieren geht es generell darum, einen wachen, freien, produktiven Zustand zu erreichen, in dem in allen Bewusstseinsdimensionen Bewegungsbereitschaft und -fähigkeit vorhanden ist. Dies gilt nicht zuletzt auch für den Umgang mit der Geschichtlichkeit von Musik. Unmittelbarkeit, Spontaneität und musikalisches Geschichtsbewusstsein müssen – und dürfen – sich nicht ausschließen.

V. Musikalisches Geschichtsbewusstsein und Imagination

Imagination ist von großer Bedeutung im Umgang mit Musik wie im Umgang mit Geschichte; musikalisches Geschichtsbewusstsein ist wesentlich auf Imagination angewiesen. In einem Instrumentalunterricht, der sich die Anbahnung und Vermittlung musikalischen Geschichtsbewusstseins zum Ziel setzt, muss die Imagination eine zentrale Rolle spielen.

Imagination – lateinisch *imaginatio*, griechisch *phantasia*, von Paracelsus mit *Einbildungskraft* ins Deutsche übersetzt (deutsch auch: Vorstellung, Vorstellungskraft, Einbildung, Dichtungsvermögen)¹⁵⁸ – bezeichnet allgemein das Vermögen, sich Dinge vorzustellen, auch ohne dass sie real vorhanden bzw. unmittelbar gegenwärtig sind (etwa in der Erinnerung), sowie neue Vorstellungsbilder hervorzubringen (vgl. Lotter 1992, S. 188 und Halder 2000, S. 83). Imagination erfüllt eine produktive Funktion in allen Bereichen des Lebens, im Alltag wie in der Politik, in Wissenschaft und Technik wie in der Kunst. Bereits Aristoteles hob die Doppelstruktur der Imagination („phantasia“) hervor – einerseits ist sie auf sinnlich Gegebenes angewiesen, mit dem sie arbeitet, andererseits kann sie über das sinnlich Gegebene frei verfügen bzw. hinausgehen –, indem er sie als Vermögen zwischen Wahrnehmung und Denken einordnete (vgl. Hügli/Lübcke 1991, S. 146/147).¹⁵⁹ Als Vermögen des bildhaft anschaulichen Vorstellens im Gegensatz zum abstrakten Denken ist die Imagination zum einen Mittel zur Erkenntnis („Phantasie für die Wahrheit des Realen“, Goethe in: Johann Peter Eckermann, *Gespräche mit Goethe*, 25.12.1825 und 27.1.1830), zum anderen ermöglicht sie die Konstruktion neuer Realitäten. Dabei sind zweckgebundenes und „wildes“ Imaginieren nicht grundsätzlich verschieden, sondern eng miteinander verknüpft.

¹⁵⁸ Im Folgenden verwende ich überwiegend den Begriff der Imagination. Eine Differenzierung der Begriffe Imagination, Fantasie und Einbildungskraft kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht geleistet werden.

¹⁵⁹ Die durch die bzw. in der Imagination erzeugten mentalen Bilder (lat. „imago“) spielen für Aristoteles eine ähnliche Rolle wie mentale Repräsentationen in der modernen Kognitionswissenschaft.

Imagination führt nicht notwendigerweise zu Geschichtsbewusstsein (vgl. zweiter Teil, I. 4.c, S. 100ff.) Erst in der Verbindung von Intuition mit Erinnerung (gespeichertes Wissen) und Reflexion wird Imagination zur „historischen“ Imagination, die es u.a. ermöglicht, die Differenz von Gegenwart und Vergangenheit lebendig zu erfahren und gleichzeitig Geschichte als Dimension der Gegenwart aufzufassen.

Um die Rolle der Imagination für *musikalisches* Geschichtsbewusstsein als einer spezifischen, ästhetischen und ästhetischen Form von Geschichtsbewusstsein klären zu können, setze ich mich im Folgenden mit einigen Thesen aus der phänomenologischen Theorie der Imagination von Jean Paul Sartre (1905-1980) auseinander und reflektiere sie auf dem Hintergrund der oben skizzierten neuro- und kognitionswissenschaftlichen Erkenntnisse sowie neuerer philosophisch-ästhetischer Positionen.

Sartres Theorie der Imagination ist zu finden in einer frühen Arbeit, einem philosophischen Essay über das Imaginäre (Sartre 1940, dt. Übersetzung 1971). Im Rückblick schreibt Sartre:

„In diesem Buch versuchte ich zu zeigen, daß Vorstellungen keine neuerweckten oder vom Verstand bearbeiteten Empfindungen und auch keine vom Wissen veränderten und verminderten früheren Wahrnehmungen sind, sondern etwas ganz anderes: eine abwesende Realität, die sich eben gerade in ihrer Abwesenheit dem kundtut, was ich ein *Analogon* genannt habe, das heißt in einem Objekt, das als Analogieträger dient und von einer Intention durchdrungen ist.“ (Sartre 1969 in: Sartre 1971, S. 25)¹⁶⁰

Grundsätzlich differenziert Sartre zwischen einem Wahrnehmungs- und einem Vorstellungsbewusstsein. Das Vorstellungsbewusstsein unterscheidet sich vom Wahrnehmungsbewusstsein dadurch, dass das Wahrnehmungsobjekt aktuell anwesend, das Vorstellungsobjekt jedoch – gegenwärtig oder grundsätzlich – abwesend ist. Wahrnehmung versteht Sartre als einen grundsätzlich begrenzten, unvollständigen und nie abzuschließenden Vorgang. Nach Sartre handelt es sich bei der Imagination im Unterschied zur Wahrnehmung um einen synthetischen, im Bewusstsein abgeschlossenen Akt, denn „das Wahrnehmungsobjekt übersteigt dauernd das Bewußtsein; das Vorstellungsobjekt ist nie mehr als das Bewußtsein, das man von ihm hat“ (Sartre 1971, S. 51).

Vorstellung bzw. Imagination und Wahrnehmung sind nach Ansicht Sartres radikal unterschiedene Bewusstseinsformen, die sich gegenseitig ausschließen, „die beiden großen unreduzierbaren Haltungen des Bewußtseins“ (a.a.O., S. 199). Vorstellungen können durch Wahrnehmungen angeregt werden, „aber diese können sich nur auf Kosten der Auflösung der wahrnehmenden Bewußtseinsformen konstituieren.“ (a.a.O., S. 201) Der Akt der Imagination ist ein magischer Akt, eine Beschwörung, dazu bestimmt, ein Objekt, das man begehrt, derart erscheinen zu lassen, dass man es in Besitz nehmen kann (vgl. a.a.O., S. 205). Das Objekt der Vorstellung ist „anschaulich-abwesend“, ein Irreales. Zu Verwirrungen führt aber immer wieder, dass das Gedächtnis Wahrnehmungen und Vorstellungen vermischt, weil ihm die irrealen und die realen Objekte als Erinnerungen erscheinen (s. a.a.O., S. 225). Stets geht die Imagination von einer bestimmten geschichtlichen „situation“ aus, eta-

¹⁶⁰ Da das Buch als Ganzes in einer deutschen Übersetzung vorliegt, habe ich darauf verzichtet, den französischen Originaltext mit anzugeben.

bliert dann aber ein besonderes, freieres Verhältnis zwischen Mensch und Dingen, zwischen der Existenz und dem Realen.

Für das Bewusstsein gibt es „immer und in jedem Augenblick eine konkrete Möglichkeit, Irreales zu produzieren [...]. Es sind die verschiedenen Motivationen, die in jedem Augenblick bestimmen, ob das Bewußtsein nur realisierend sein wird oder ob es vorstellen wird.“ (a.a.O., S. 289) Das Imaginäre repräsentiert in jedem Augenblick den impliziten Sinn des Realen (s. a.a.O., S. 291). Sinn und Wert des Imaginären beschreibt Sartre wie folgt:

„Jedes Imaginäre erscheint ‚auf Welthintergrund‘, aber umgekehrt impliziert jedes Erfassen des Realen als Welt eine verborgene Überschreitung auf das Imaginäre hin. [...] Es kann kein realisierendes Bewußtsein ohne vorstellendes Bewußtsein geben und umgekehrt. So hat sich die Imagination, weit davon entfernt, als de-facto-Charakteristikum des Bewußtseins zu erscheinen, als eine wesentliche und transzendente Bedingung des Bewusstseins erwiesen. Es ist ebenso absurd, ein Bewußtsein zu denken, das nicht vorstellte, wie ein Bewußtsein, das nicht das cogito vollziehen könnte.“ (a.a.O., S. 291/292)

Am Ende seines Essays deutet Sartre an, was die Untersuchung des Imaginären zum Problem des Kunstwerks beitragen kann. Sartres entscheidende Erkenntnis lautet: „das Kunstwerk ist ein Irreales“ (a.a.O., S. 292), d.h. das ästhetische Objekt wird vom Vorstellungsbewusstsein, das es als unreal setzt, konstituiert und erfasst (s. a.a.O., S. 295); Kunst wird wesentlich durch Imagination konstituiert.¹⁶¹ Im Bezug auf die Malerei führt Sartre aus:

„Was den ästhetischen Genuß angeht, so ist er real, aber er wird keineswegs für sich erfaßt, als von einer realen Farbe hervorgerufen: er ist nur eine Art, das irrealen Objekt zu erfassen, und weit davon entfernt, sich auf das reale Gemälde zu richten, dient er dazu, das imaginäre Objekt durch die reale Leinwand hindurch zu konstituieren.“ (a.a.O., S. 295)

Generell konstituiert der Künstler – ein Maler wie ein Romanautor, ein Schauspieler oder ein Musiker – durch einen äußeren Analogieträger (das „analogon“) ein irrealen Objekt. Sartre räumt ein, dass die Haltung der ästhetischen Betrachtung auch gegenüber realen Ereignissen und Objekten eingenommen werden kann. „In diesem Fall kann man in sich eine Art Abstand zum betrachteten Objekt feststellen, das selbst in das Nichts gleitet. Von diesem Augenblick an wird es nicht mehr *wahrgenommen*; es dient als *Analogon* seiner selbst, das heißt eine irrealen Vorstellung dessen, was es ist, manifestiert sich für uns durch seine augenblickliche Präsenz hindurch.“ (a.a.O., S. 299).

Bezieht man Sartres Überlegungen auf den interpretierenden Umgang mit Musik, so könnte das heißen, dass ein Musikstück vom Wahrnehmungsbewusstsein der Interpreten zunächst nur als reales Objekt (der Notentext als Analogieträger) wahrgenommen wird; erst der über die „reale“ Welt hinausgehende Imaginationsprozess im Kopf der Musizierenden – die Imagination von Zusammenhängen – konstituiert das Musikwerk als ästhetisches Objekt: Musik als Kunst entsteht nach Sartre nicht im Realen, sondern im Imaginären.

¹⁶¹ Ansätze für seine Überlegungen finden sich bereits in *Der Ekel* (*La nausée*, Paris 1938), wo Sartre beschreibt, wie der tagebuchschiebende Antoine Roquentin von seinem existentiellen Ekel vorübergehend durch die Kunst, insbesondere durch die ekstatische Erfahrung von Musik (einem alten Ragtime), erlöst wird.

Sartres Polarisierung von Wahrnehmungs- und Vorstellungsbewusstsein erscheint vor dem Hintergrund neuerer Erkenntnisse der Neuro- und Kognitionswissenschaften als nicht unproblematisch. Obgleich die Existenz verschiedener Bewusstseinsmodi bzw. verschiedener Arten oder Stufen von Bewusstsein unbestritten ist, lässt sich sein Vorstellungsbewusstsein nicht ohne weiteres in die oben skizzierten Erkenntnisse zum Thema Bewusstsein einordnen. Es gibt nichts, das als „bloß“ Wahrgenommenes existiert; bereits die einfachsten Wahrnehmungsprozesse sind von Erinnerungen und Vorstellungen durchsetzt. Auch Wahrnehmung ist nach heutiger Auffassung eine Konstruktion des individuellen, interpretierenden Bewusstseins – und als solche auch immer von Geschichtlichkeit geprägt. Beim Hören von Musik etwa werden bereits bestehende, erlernte Repräsentationen und Gedächtnisinhalte aktiviert, die es ermöglichen, dem Gehörten eine Bedeutung zu geben; diese grundlegenden Wahrnehmungs- und die damit verbundenen Antizipationsprozesse erfolgen jedoch in der Regel unbewusst. Vorstellungen oder Imaginationen erfolgen immer auf Grundlage vorheriger, im Gedächtnis gespeicherter Wahrnehmungen und Erfahrungen; Imaginieren, Wahrnehmen und Erinnern sind eng verknüpft. Die Vorstellung ähnelt zwar der Wahrnehmung, kommt aber – was Sartre besonders hervorgehoben hat – ohne konkreten Wahrnehmungsstimulus aus. Die Frage, wie Vorstellungen/Imaginationen und Wahrnehmungen genau zusammenhängen, was sie aus hirneurophysiologischer Sicht verbindet und was sie unterscheidet, ist aber noch offen. Unstrittig ist, dass es Parallelen zwischen Wahrnehmungs- und Vorstellungsprozessen gibt, und dass Vorstellungen wahrnehmungsanaloge Merkmale zukommen.¹⁶² Generell erzeugt das Bewusstsein durch Prozesse der Imagination im Zusammenspiel mit dem Gedächtnis mentale Bilder („mental imagery“). Diese Bilder können echte, visuelle Bilder sein, die von Farben und Formen bestimmt sind; häufig jedoch handelt es sich um akustische, sprachliche, motorische, kinästhetische, olfaktorische usw. Bilder. Imagination kann in diesem Sinne allgemein verstanden werden als der Inhalt, das Vermögen oder der Vorgang des aktiven und passiven Erzeugens von neuen Bewusstseinsinhalten in Form von mentalen Bildern.

Der Philosoph Martin Seel hält einen Dialog zwischen Wahrnehmung und Vorstellung insbesondere charakteristisch für den Umgang mit *ästhetischen* Objekten: Im Umgang mit Objekten der Kunst gelangen ästhetische Wahrnehmung und ästhetische Imagination in eine enge Verbindung.

„An den Objekten, an denen es zu dieser Verbindung kommt, haben wir beides: eine gesteigerte Hinwendung zur Gegenwart und ein gesteigertes Hinausgehen aus ihr, oft sogar: eine intensivier- te Anschauung der momentanen und zugleich einer imaginären Gegenwart. Wo diese Verbindung auf die eine oder andere Weise eintritt, spreche ich von *Objekten der Imagination*. Dies sind Objekte, die als besondere Objekte der Wahrnehmung zugleich besondere Objekte der Vorstellung sind.“ (Seel 2003, S. 119)

¹⁶² In kognitionspsychologischen Vorstellungstheorien sind laut Walter J. Perrig immer wieder zwei grundlegende Positionen anzutreffen: Nach der „Bildposition“ kommen Vorstellungen über das Absuchen einer mehr oder weniger sensorischen Kopie des ursprünglichen Wahrnehmungsreizes zusammen, d. h. Grundlage der Vorstellungen sind sensorisch perzeptuelle Bilder (sensorisch-motorische, sensorisch-visuelle oder sensorisch-auditive Perzepte), die beim Vorstellen wieder aktiviert werden. Nach der strukturell-symbolischen Position hingegen bilden semantisch interpretierte Wissens- oder Datenstrukturen die Grundlage der Vorstellungen (s. Perrig 1988, S. 21-25).

Dabei unterscheidet Seel zwei Arten von Imagination: eine gebundene, an die Wahrnehmung realer Objekte gebundene, und eine ungebundene, nicht an die Wahrnehmung vorhandener Sinnenobjekte angeschlossene Imagination. Werke der Kunst können – so Seel – als das zentrale Modell gebundener Imagination gelten (s. a.a.O., S. 140/141). Die ungebundenen Imaginationen versteht er als „Variationen der *gebundenen* ästhetischen Imaginationen“ (a.a.O., S. 141), d. h. die imaginierten Objekte stammen von realen Objekten ab: „Sie haben ihre Wurzeln nicht in der bloßen Kraft der *Vorstellung*, sondern in Prozessen der ästhetischen *Wahrnehmung*.“ (a.a.O., S. 142)

Sartre ging es in seinem Essay weniger um das Verhältnis von Wahrnehmung und Imagination, als vorrangig darum, die fundamentale Kontradiktion zwischen dem Wirklichen und dem Imaginären und das im Vergleich zur Wahrnehmung ganz Andere der Imagination, ihre irrealisierende Funktion, zu beschreiben. Inspiriert wurde er dabei insbesondere von Werken Marcel Prousts:

„Proust hat diese Kluft gezeigt, die das Imaginäre vom Realen trennt, er hat deutlich gemacht, daß man keinen Übergang vom einen zum anderen finden kann und daß das Reale immer vom Zusammenbruch des Imaginären begleitet wird, selbst wenn es keinen Widerspruch zwischen ihnen gibt, weil die Unvereinbarkeit von ihrem Wesen und nicht von ihrem Inhalt her kommt.“ (Sartre 1971, S. 235)

Nicht berücksichtigt hat Sartre bei seiner Theorie allerdings, dass Proust in seinem Werk *A la recherche du temps perdu* in der Erinnerung bzw. Imagination des erinnernden Bewusstseins ein wesentliches Vermögen entdeckt hat, diese Kluft zu überbrücken. Dennoch können seine Überlegungen anregend sein für das Verständnis von musikalischem Geschichtsbewusstsein und von den Prozessen, die im „geschichtsbewussten“ Umgang mit Musik bzw. speziell beim Musizieren ablaufen. Ebenso wie das Erkennen und Erfahren von Geschichte – Geschichte „entsteht“ im Bewusstsein u. a. durch die imaginierende Vergegenwärtigung von etwas nicht mehr Gegenwärtigem – basiert jeder ästhetische Prozess grundsätzlich auf Imagination. Auch die ästhetische Erfahrung beim Musikhören und Musizieren geht zwar von der aktuellen sinnlichen Wahrnehmung aus (und kehrt immer wieder zu ihr zurück), erschafft aber erst durch die Imagination das ästhetische Objekt. Musik als Kunst wird konstituiert – *ist* im Sinne Eggebrechts – im Zusammenspiel von Wahrnehmungs- und Vorstellungsbewusstsein. Als quasi magisches Vermögen der Vergegenwärtigung und bildhaft anschaulichen Verlebendigung ist die Imagination ein Bindeglied zwischen sinnlicher, emotionaler und rationaler Erkenntnis. Zu ihren Stärken gehört es, Bewusstes und Unbewusstes gleichermaßen zu berücksichtigen bzw. miteinander zu verknüpfen.

Die Imagination verbindet:

- Körper und Geist;
- Wahrnehmen, Denken und Empfinden;
- Intuition und Reflexion;
- Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft;
- Erinnerung und Neuschöpfung;
- Reproduktion und Produktion;

- Sichtbares und Unsichtbares;
- Reales und Irreales;
- Ich und Unbewusstes;
- Alltag und Kunst;
- Geschichte und Ästhetik.

Die ästhetische Wahrnehmung beinhaltet nach Seel prinzipiell nicht nur sinnliches Vernehmen (Wahrnehmung), sondern auch imaginierendes Vorstellen (Imagination) und reflektierende Besinnung (Reflexion).

„Diese Reflexionen stehen nicht neben der ästhetischen Wahrnehmung, sie sind eine wesentliche *Vollzugsform* der Anschauung von Objekten der Kunst. [...] Für den Prozeß der kunstbezogenen Wahrnehmung ist es nicht entscheidend, welche dieser Kräfte – das sinnliche Vernehmen, das imaginierende Vorstellen oder die reflektierende Besinnung – jeweils die Führung übernimmt; entscheidend ist vielmehr, daß sie auf die eine oder andere Weise zusammen und dabei über kurz oder lang in *eine* Bewegung kommen.“ (Seel 2003, S. 138)

„Ästhetische Wahrnehmung ist für ästhetische Imaginationen grundsätzlich offen. Dies ist ein entscheidender Zug ihrer Konstitution.“ (a.a.O., S. 145)

Ohne Reflexion und ein reiches historisches sowie theoretisches und praktisches Wissen können Kunstwerke in ihrer Besonderheit in der Regel nicht erfahren bzw. verstanden werden.

„Oft setzt uns erst ein von historischen und kunsthistorischen Kenntnissen getragenes Verstehen in die Lage, uns von bestimmten Objekten der Kunst ergreifen zu lassen. Nur durch eine solche interpretative Basis kann häufig gesichert werden, daß unsere auf Kunstwerke gerichtete Imagination ein Mitgehen mit *ihren* Imaginationen ist.“ (a.a.O., S. 139)

Um die Rolle der Imagination speziell bei der musikalischen Interpretation näher bestimmen zu können, ist es hilfreich, sich noch einmal das Erklärungsmodell der musikalischen Reproduktion von Stefan Nachtsheim zu vergegenwärtigen (vgl. erster Teil, IV. 3, S. 70ff.). Nachtsheim bestimmt als Aufgabe des Interpreten, eine sinnliche Manifestation des Werks zu schaffen. Dies kann gelingen, wenn der Interpret die vom Komponisten in der Notation imaginierte, unreal-fundierte ästhetische Gestalt erfasst, das Gestaltschema imaginiert und selbst eine fundierte Gestalt entwirft; um selbst fundierte Gestalten entwerfen zu können, benötigt er immer die Hilfe der Imagination oder produktiven Einbildungskraft. Bei der Imagination des Interpreten handelt es sich nicht um eine freie, beliebige, vielmehr um eine gebundene: Sie muss immer auch den Bestimmungen der – geschichtlich bedingten – Notation entsprechen, d.h. an ihr müssen die vom Komponisten festgelegten Qualitäten und Relationen wiedererkennbar sein (s. Nachtsheim 1981, S. 120). Musik als reproduzierende Kunst wird konstituiert in einem Akt ästhetisch-geschichtlicher Imagination, in einer komplexen Verschränkung von einer – geschichtlich bedingten – Form der Objektivität (die Komposition bzw. das Notat) mit drei – geschichtlich bedingten – Formen der Subjektivität (Komponist, Interpret, Rezipient).

Die Imagination ist in allen Dimensionen des musikalischen Geschichtsbewusstseins aktiv; sie steht nicht nur im Dienst rationaler Erkenntnis, sondern trägt auch zur Entwicklung und Differenzierung der Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeiten bei und kann eine Intensivierung von körperlich-sinnlichen und emotionalen Erfahrungen bewirken. Erst die Imagination ermöglicht die

individuelle Konstruktion und lebendige Erfahrung von Geschichte, etwa indem beim Musizieren imaginäre historische Räume und Situationen erschaffen werden und die Spielenden mit „Kopf, Herz und Hand“ (Pestalozzi) in sie eintauchen (vgl. die instrumentaldidaktischen Überlegungen und Beispiele im vierten Teil, II. 3. d, S. 334ff.). Die Bildung und Gestaltung musikalisch-geschichtlicher Imaginationen gehört wesentlich zur Arbeit des musikalischen Geschichtsbewusstseins.

Dritter Teil

Musikalisches Geschichtsbewusstsein in Instrumentalschulen

I. Einleitung

Die Entwicklung musikalischen Geschichtsbewusstseins in der Geschichte des Instrumentalunterrichts zählt zu den bislang weitgehend unerforschten Themen der Instrumentalpädagogik. In den ersten beiden Teilen meiner Arbeit habe ich mich unter verschiedenen Gesichtspunkten mit der Geschichtlichkeit von Musik und dem Phänomen menschlichen Geschichtsbewusstseins auseinandergesetzt sowie ein Modell spezifisch *musikalischen* Geschichtsbewusstseins erarbeitet. Dieses Modell möchte ich nun an Instrumentalschulen aus drei Jahrhunderten konkretisieren. Instrumentalschulen haben eine erhebliche Bedeutung für die Erforschung der Geschichte des Instrumentalunterrichts. Zum einen sind sie ein wichtiges Reflexionsmedium instrumentaler Lehr- und Lernprozesse; zum anderen stellen sie nicht nur abstrakte theoretische Lehrwerke dar, sondern spielen als „faktische Lehrpläne“ (Röbke 2000, S. 83/84) häufig auch in der Unterrichtspraxis eine große Rolle. Eine anerkannte Definition von Instrumentalschulen liegt allerdings bislang nicht vor. Mit meiner Untersuchung verfolge ich die Absicht nachzuzeichnen, wie sich die Entwicklung musikalischen Geschichtsbewusstseins vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart in europäischen Instrumentalschulen niedergeschlagen hat. Ferner möchte ich dazu beitragen, dass heutige Leserinnen und Leser durch die Beschäftigung mit Zielen und Inhalten historischer Instrumentalschulen ihr Geschichtsbewusstsein im Bezug auf diese Schulen entwickeln können.

Eine große Schwierigkeit der Untersuchung besteht darin, dass trotz etlicher Studien zu einzelnen Aspekten oder Bereichen des Instrumentalunterrichts bislang weder eine umfassende, instrumentenübergreifende Arbeit über Instrumentalschulen („Instrumentalschulanalyse“) noch eine Geschichte des europäischen Instrumentalunterrichts existiert (vgl. Abel-Struth 1985, S. 407, Mahlert 1997a, Sp. 1512, Kruse-Weber 2005, S. 26).

„Die geschichtliche Entwicklung des Lehrens und Lernens im Bereich des Instrumentalspiels ist bisher noch nicht systematisch aufgearbeitet worden. Insbesondere fehlt bislang eine Geschichte des Instrumentalunterrichts, die das aus verschiedenen Epochen überkommene Material zum Erlernen bestimmter Instrumente im Hinblick auf eine instrumentenübergreifende, allgemeine Instrumentaldidaktik reflektiert und in ihren Entwicklungstendenzen darstellt. Die Schwierigkeiten eines solchen Unterfangens liegen zunächst in der immensen Fülle des hierfür zu berücksichtigenden, weit verzweigten Materials. Der nächstliegende Quellenbestand dürfte das Repertoire von Instrumentalschulen bilden.“ (Mahlert 1997a, Sp. 1512)

Instrumentalschulen sind sehr unterschiedlich: Während manche Lehrwerke vorrangig Materialsammlungen für den Unterricht sind, weisen andere ein ausgefeiltes methodisch-didaktisches Konzept auf. Wieder andere stellen sich in erster Linie als Regelwerke mit modellhaften Beispielen dar. Erschwerend kommt hinzu, dass auch die Grenzen zu anderen Veröffentlichungen fließend sind. Die

Heterogenität von Instrumentalschulen hängt damit zusammen, dass das Abfassen einer Instrumentalschule stets in engem Zusammenhang mit gesellschaftlichen Veränderungen, neuen Adressatenkreisen und neuen musikalischen Entwicklungen und Modeerscheinungen steht. Je nach geschichtlichem Standort und in Abhängigkeit vom Adressatenkreis (Anfänger, Fortgeschrittene, Kinder, Erwachsene, Laien, Berufsmusiker) verschieben sich die instrumentalpädagogischen Ziele, Inhalte und Methoden. Instrumentalschulen konnten erst dann in größerem Umfang im Druck erscheinen, als ein lesekundiges, finanzstarkes Publikum über den traditionell mündlichen Unterricht hinaus musikalische Unterweisung suchte. Nach dem Siegeszug des gedruckten Zeichens im 19. Jahrhundert stützte sich der Instrumentalunterricht in der westlichen Welt überwiegend auf schriftliche Medien. Allerdings weicht die Dominanz schriftlicher Medien im Instrumentalunterricht in jüngerer Zeit, verstärkt seit circa dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts, wieder auf. So ist es mittlerweile keine Ausnahme mehr, dass Neuerscheinungen ergänzend auditive – seltener auch audiovisuelle – Medien (Begleit-CDs, CD-Rs usw.) enthalten.¹⁶³ Zusammenfassend bestimme ich Instrumentalschulen wie folgt: Instrumentalschulen oder instrumentale Lehrwerke (die Begriffe werden im Folgenden synonym verwendet) sind Medien, die bei unterschiedlichem methodisch-didaktischem Anteil Materialien enthalten, die der Anleitung zum Musizieren auf einem Instrument dienen.

Jede Untersuchung von Instrumentalschulen, die auch Aufschluss über den realen geschichtlichen Instrumentalunterricht geben soll, hat damit zu kämpfen, dass es häufig nötig ist, gleichsam zwischen den Zeilen zu lesen, da viele Aspekte des Unterrichts – etwa die Intentionen des Autors – in den Lehrwerken nicht direkt thematisiert werden.¹⁶⁴ In besonderem Maße gilt das für die vorliegende Untersuchung.¹⁶⁵ Informationen über musikalisches Geschichtsbewusstsein können aus den meisten Schulen nur indirekt erschlossen werden. Problematisch ist ferner, dass konkrete Unterrichtssituationen prinzipiell viel differenzierter und komplizierter sind, als in Form eines schriftlichen Lehrwerks vermittelt werden kann. Um einen verlässlichen Einblick in die tatsächlichen Unterrichtsverhältnisse zu erhalten, wäre es deshalb wünschenswert, bei der Untersuchung von Instrumentalschulen nicht nur die Schulen selbst, sondern auch zahlreiche andere Quellen zu berücksichtigen: etwa zusätzlich verwendete, aber separat veröffentlichte Musikstücke, Gesangsschulen, Kompositionslehrbücher und Musiklehren¹⁶⁶, allgemeine Schriften über musik- und instrumentalpädagogische Fragen, diverse musik- und sozialgeschichtliche Dokumente, Reiseberichte, Rezensionen

¹⁶³ Es ist interessant, dass bereits in den Instrumentalschulen von Shinichi Suzuki (1898-1998), die seit den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts erschienen sind, das häufige Anhören spezieller auditiver Medien (Platten, Tonbänder, Kassetten) eine zentrale Rolle spielt.

¹⁶⁴ Selbst wenn ein Autor seine Absichten offenlegt, gelingt es ihm nicht immer, sie in seiner Schule auch einzulösen. Hinzu kommt, dass in Schulen oft eher ein Wunschbild als ein Abbild der tatsächlichen Unterrichtsverhältnisse dargestellt wird.

¹⁶⁵ Da meine Untersuchung historisch angelegt ist, geht es in ihr nahezu ausschließlich um Schulen, die in schriftlicher Form vorliegen.

¹⁶⁶ In der Kompositions- und allgemeinen Musiklehre spielte Musik aus vergangenen Zeiten immer eine relativ große Rolle. Das Abschreiben von Musikstücken berühmter Komponisten war verbreitet und trug dazu bei, dass sich auch ältere Musik verbreitete. Padre Martini (1706-1784) etwa, einer der berühmtesten Musikschriftsteller und Lehrer des 18. Jahrhunderts, nutzte nicht nur zeitgenössische, sondern auch Musik des 16. und 17. Jahrhunderts als Modell und Ausgangspunkt für Diskussionen.

u. Ä. Eine solche detaillierte und umfassende Erforschung jeder Instrumentalschule in ihrem geschichtlichen Umfeld kann in der vorliegenden Arbeit, in der es um eine Vielzahl von Schulen geht, nicht geleistet werden.

Auch geht es in meiner Arbeit nicht um eine kritische Beurteilung der Schulen als Anweisungen, ein bestimmtes Instrument zu spielen; d. h. meine Ergebnisse dürfen nicht als globale Aussagen über den Wert einer Schule missverstanden werden. Mein Blick ist zugleich enger und allgemeiner: Ich frage instrumentenübergreifend nach dem Stand musikalischen Geschichtsbewusstseins in Instrumentalschulen. Dabei interessieren mich zum einen die verschiedenen Ausprägungen von musikalischem Geschichtsbewusstsein. Beleuchten möchte ich aber auch die Vorgeschichte musikalischen Geschichtsbewusstseins, d. h. ich möchte den Prozess ergründen, in dem die Geschichtlichkeit von Musik immer mehr als Problem im Instrumentalunterricht – und damit auch für die Abfassung von Instrumentalschulen – erkannt wurde. Auch wenn die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein zweifellos das Ergebnis eines langsamen, weit zurückreichenden Prozesses darstellt, kann nach Meinung vieler Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler erst seit dem letzten Drittel des 18. Jahrhunderts von Geschichtsbewusstsein im engeren Sinne gesprochen werden (s. zweiter Teil, II. 1, S. 104ff., insbesondere S. 107f.). Um die sich wandelnde Einstellung gegenüber historischer Musik und das Aufkommen musikalischen Geschichtsbewusstseins in Instrumentalschulen zeitlich einordnen und im geschichtlichen Kontext würdigen zu können, beginne ich meine Untersuchung in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts.¹⁶⁷ Zunächst behandle ich also Schulen der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts, obwohl in diesen noch kein musikalisches Geschichtsbewusstsein zu erwarten ist; die Entwicklung hin zu einem ausgeprägten modernen Geschichtsbewusstsein einige Jahrzehnte später kann meines Erachtens jedoch nur auf diesem Hintergrund verstanden werden.

Leitfragen meiner Untersuchung sind:

- Wie schlägt sich ein sich entwickelndes musikalisches Geschichtsbewusstsein in Instrumentalschulen nieder? Das heißt: In welchen der behandelten Schulen und auf welche Art und Weise manifestiert sich musikalisches Geschichtsbewusstsein?
- Wie zeigt sich das Bemühen einer Förderung musikalischen Geschichtsbewusstseins explizit oder implizit in den Zielvorstellungen, Inhalten und Methoden von Instrumentalschulen?¹⁶⁸

Generell spielen bei meiner Untersuchung mindestens drei Kategorien ineinander: a) die Entwicklungsgeschichte der Instrumentalschulen (inklusive der Geschichte der musikalischen Interpretation), b) die Geschichtlichkeit der Inhalte von Instrumentalschulen, und c) das in den Schulen greifbare bzw. durch sie vermittelte Geschichtsbewusstsein. In jedem Fall sind fundierte Aussagen über die Entstehung, die individuelle Ausprägung und den Versuch der Förderung musikalischen Geschichts-

¹⁶⁷ Auf früher entstandene instrumentale Lehrwerke, etwa Ganassi (1535/42/43), Ortiz (1553), Santa María (1565), Diruta (1593/1609) oder Morley (1597), gehe ich nicht ein.

¹⁶⁸ Grundsätzlich muss unterschieden werden, ob es ein ausdrückliches Ziel der Schule ist, musikalisches Geschichtsbewusstsein zu vermitteln, oder ob sich das Geschichtsbewusstsein des Autors ohne spezifisch didaktische Absicht in der Konzeption der Schule niederschlagen hat.

bewusstseins in Instrumentalschulen nicht möglich ohne die Auseinandersetzung mit der Entwicklungsgeschichte und den geschichtlichen Eigenheiten von Instrumentalschulen. Musikalisches Geschichtsbewusstsein in Instrumentalschulen zu erforschen heißt somit zum einen, allgemeine Zusammenhänge zu erhellen (etwa: Adressaten der Schule, Ziele der Schule, Entstehungszeit- und -ort, biografische Aspekte des Autors), zum anderen, textbezogene Detailfragen zu beantworten. Die einzelnen Antworten und Teil-Ergebnisse gleichen Mosaiksteinen, die in der übergeordneten Frage nach musikalischem Geschichtsbewusstsein erst zusammen einen Sinn ergeben.

Folgenden Fragen gehe ich nach:¹⁶⁹

- Seit wann überhaupt werden in Instrumentalschulen Musikstücke behandelt, die aus früheren Zeiten und/oder anderen Ländern und Kulturen stammen?
- Um welche Musik bzw. Musikstile geht es in den einzelnen Schulen, d.h. welche Musikstücke (bzw. welche Notentexte) wurden – in welcher Absicht – als Unterrichtsrepertoire ausgewählt?
- Was heißt „guter Vortrag“ und was wird für eine gute Interpretation für unerlässlich gehalten?
- Welche Einstellung gegenüber den Komponisten der Musikstücke wird in den untersuchten Instrumentalschulen erkennbar?
- Welche Inhalte werden in den Schulen behandelt? Enthält die Schule etwa auch musikgeschichtliche, biografische, musiktheoretische oder aufführungspraktische Informationen und Erläuterungen? Welche Dimensionen der Geschichtlichkeit von Musik werden thematisiert?
- Wie verhält sich der Notentext zum Worttext?

Die Fülle existierender Instrumentalschulen machte es notwendig, den Untersuchungsgegenstand einzugrenzen.¹⁷⁰ Hauptsächlich stütze ich mich auf Lehrwerke für Klavier, Violine und Flöte, d.h. auf je ein Tasten-, ein Streich- und ein Blasinstrument. Bei der Auswahl der Schulen habe ich mich an bestehenden Überblicksdarstellungen zur Geschichte des Instrumentalunterrichts und der Instrumentalschulen orientiert.¹⁷¹ Berücksichtigt habe ich neben den großen, berühmten Instrumentalschulen (z.B. Quantz, Bach, Mozart, Czerny) aber auch Schulen, die bisher verhältnismäßig wenig Beachtung fanden.¹⁷² Das letztlich entscheidende Auswahlkriterium war, ob mir die Schule im Hinblick auf meine Fragestellung als bedeutungsvoll und ergiebig erschien.

¹⁶⁹ Nicht alle Fragen werden bei allen Schulen ausführlich erörtert. Auch ist die Liste der Fragen nicht umfassend.

¹⁷⁰ Allein im 18. Jahrhundert erschienen beispielsweise in Frankreich über fünfzig Klavierschulen.

¹⁷¹ Berücksichtigung fanden entsprechenden Kapitel oder Passagen in historischen Werken (vgl. etwa Czerny 1839/1846, Fétis/Moscheles 1840/1973, Kullak 1861, Joachim/Moser 1905), aber auch heutige instrumentengeschichtliche Überblicksdarstellungen (u.a. Grossmann 1996, Mahler 1997a, Rônez 1998, Busch-Salmen/Krause-Pichler 1999).

¹⁷² Etliche französische Schulen, die im Hinblick auf mein Thema – aber auch darüber hinaus – wichtig sind, liegen bis heute meines Wissens nicht in deutscher Übersetzung vor (etwa: Adam, Cartier, Fétis/Moscheles). Relevante Passagen aus diesen Schulen habe ich im Rahmen dieser Arbeit erstmals ins Deutsche übersetzt.

Trotz meiner überwiegend chronologischen Vorgehensweise geht es mir nicht um eine lückenlose, kontinuierliche Geschichte, sondern eher um die Darstellung einiger – raum-zeitlich mehr oder weniger ausgedehnter – wichtiger Stationen. Bei meiner Untersuchung nehme ich in Kauf, dass der falsche Eindruck entstehen könnte, alle Instrumentalschulen im europäischen Raum hätten sich konsequent und eindimensional in Richtung eines musikalischen Geschichtsbewusstseins entwickelt. Tatsächlich gibt es jedoch – wie bei den meisten komplexen Entwicklungsprozessen – zeitgleich zahlreiche gesellschaftliche, politische, nationale, geografische, sprachliche und persönlichkeitsbedingte Unterschiede und Verschiebungen, auf die ich nur am Rande eingehen kann.

Mein Versuch, anhand ausgewählter Instrumentalschulen einige Stationen in der Entwicklung musikalischen Geschichtsbewusstseins zu erfassen, ist ein Vorstoß in Neuland. Vieles bleibt zu erforschen und zu ergänzen.

II. Untersuchung ausgewählter Instrumentalschulen seit dem 18. Jahrhundert

1. Instrumentalschulen der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts

a) Einleitung

Seit dem Ende des 17. Jahrhunderts stieg die Zahl und Verbreitung von pädagogischen Schriften und Lehrwerken, in denen gezielt Anweisungen zum Instrumentalspiel gegeben wurden, in ganz Europa an. Gründe dafür waren neben der wachsenden Spezialisierung und Verselbstständigung der Instrumentalmusik und verbesserten Drucktechnologien in erster Linie veränderte gesellschaftliche Bedingungen. Das Musizieren begann sich in vielen Ländern Europas zunehmend zu einer angesehenen bürgerlichen Freizeitbeschäftigung zu entwickeln.

Am französischen Hof war es am Ende des 17. Jahrhunderts große Mode, Musikunterricht (vokal und/oder instrumental) zu nehmen. In einem Brief vom 3. März 1695 schreibt die Herzogin von Orléans, dass niemand am Hof mehr tanzen will und alle jungen Leute, die etwas auf sich halten – Männer wie Frauen – Musikunterricht nehmen.¹⁷³ Begeistert von der Musik waren bald auch die bürgerlichen Schichten, und dies nicht nur in Frankreich. Johann Mattheson beispielsweise charakterisiert die Situation im Jahr 1728 in Hamburg wie folgt:

„In den meisten vornehmen Häusern werden Informatores zum Spielen oder zum Singen bestellt; [...]. Über fünfzig sogenannte Meister (Laquaien ungerechnet) informiren in dieser Stadt allein auf dem Clavier; was ist noch auf der Violin, Laute, Flöte, Hautbois, und andern Instrumenten, ingleichen im Singen? wiewol die Anzahl der Sang-Meister leider! die kleinste ist. Ungezehlt will ich sie wol für anderthalb hundert annehmen.“ (Mattheson, *Der Musicalische Patriot*, Hamburg 1728, S. 58, zit. nach Roske 1985, S. 23 und S. 28)

¹⁷³ «Ici [la cour] personne ne veut plus danser; par contre, ils apprennent tous la musique. C'est la très grande mode maintenant. Elle est suivie par tous les jeunes gens de qualité, tant hommes que femmes.» (Lettre de Madame, Duchesse d'Orléans, Princesse Palatine, zit. nach Lescat 1991, S. 9)

Durch das wachsende Interesse breiterer Bevölkerungsschichten an der Musik und am aktiven Musizieren wurde der Bedarf an nicht zu schweren und leicht zugänglichen Instrumentalschulen geweckt.¹⁷⁴ Die meisten bürgerlichen wie adeligen Schülerinnen und Schüler lernten das Instrumentalspiel wahrscheinlich anhand von Instrumentalschulen bei Privatmusiklehrern (vgl. Lescat 1991, S. 9). Da es nicht allen Interessierten an allen Orten möglich war, bei einem Privatmusiklehrer kontinuierlichen Unterricht zu erhalten,¹⁷⁵ waren auch Schulen für den mehr oder weniger autodidaktischen Gebrauch gefragt.¹⁷⁶ Anstatt spezieller Instrumentalschulen waren allerdings bis zum Ende des 18. Jahrhunderts im Instrumentalunterricht für Laien häufig auch Gesangsschulen in Gebrauch, denn das musikalische Repertoire – zeitgenössische Tänze, Opern- und Operettenmelodien – war größtenteils identisch (vgl. a. a. O., S. 113 und S. 120/121). Mit steigenden Ansprüchen, der Weiterentwicklung instrumentaler Spieltechniken und der Verselbstständigung der Instrumentalmusik wuchs aber immer mehr auch das Bedürfnis nach klarer methodischer Unterweisung speziell für das jeweilige Instrument. Während im Bereich des Gesangs die italienische Schule im 18. Jahrhundert unbestritten das große Vorbild blieb, wurden die Italiener am Ende des 17. und Anfang des 18. Jahrhunderts im Bereich der Instrumentalmusik von den Franzosen überflügelt. Französische Instrumentalschulen wie die 1707 in Paris veröffentlichten *Principes de la flûte traversière, ou flûte d'Allemagne, de la flûte à bec, ou flûte douce, et du haut-bois* von Jacques Hotteterre, die *Méthode facile pour apprendre à jouer du violon* von Michel Pignolet de Montéclair (Paris 1711/12) oder die Cembaloschule *L'art de toucher le clavecin* von Francois Couperin (Paris 1717) fanden europaweit Beachtung und verbreiteten den spezifisch französischen Instrumental- und Musikstil.

Im Anschluss an die französischen Lehrwerke erschien in Europa eine Flut von Instrumentalschulen in allen Umfängen und Ausführungen, von kleinformatigen, für die alltägliche Praxis verfassten Taschen-Lehrbüchern, die in Frankreich und England sehr in Mode kamen („pocket-preceptors“) bis hin zu wertvollen Prachtausgaben.¹⁷⁷ Die Vielfalt an Schulen, die sich inhaltlich zu meist an Couperins *L'art de toucher le clavecin* und Hotteterres *Principes de la flûte* orientierten,

¹⁷⁴ Es ist auch charakteristisch, dass sich in dieser Zeit das öffentliche Konzertwesen auszubreiten begann.

¹⁷⁵ Die potenzielle Klientel für musikalischen Privatunterricht (Adelige, Geistliche, wohlhabende Bürger), der in der Regel mehrmals wöchentlich stattfand, machte in Europa um die Mitte des 18. Jahrhunderts höchstens 10 % der Gesamtbevölkerung aus (vgl. Roske 1985, S. 161).

¹⁷⁶ Hotteterre beispielsweise schreibt im Vorwort seiner Flötenschule, dass die Regeln und Veranschaulichungen für viele Personen, die eine natürliche Veranlagung zum Spielen dieses Instruments haben, sogar die fehlenden Lehrer ersetzen können: «Ces Regles & démonstrations pourront même suppléer au deffaut des Maîtres, pour bien des personnes qui ont naturellement de la disposition a jouër de cet Instrument.» (Hotteterre 1707/1941, Préface)

¹⁷⁷ Speziell in Deutschland wurden in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts in erster Linie musiktheoretische Werke (insbesondere Generalbassschulen) und musikästhetisch ausgerichtete Schriften veröffentlicht. Interessant ist, dass im *Musicalischen Lexicon* von Johann Gottfried Walther (1732), dem ersten deutschsprachigen Musiklexikon, das an das *Dictionnaire de Musique* von Sébastien de Brossard (1703) anknüpft, auch Informationen über Musiker verschiedener Nationen und Epochen dargeboten werden: „Die Musici, welche so wohl in alten als neuern Zeiten, ingleichen bey verschiedenen Nationen, durch Theorie und Praxis sich hervor gethan, und was von jedem bekannt geworden, oder er in Schrifften hinterlassen, mit allem Fleisse und nach den vornehmsten Umständen“ (Walther 1732/1967, Titelblatt).

spiegelt die verschiedenen Interessen der Abnehmer und die unterschiedlichen Unterrichtssituationen.

Die meisten der neuen Instrumentalschulen enthalten neben praktischen Anweisungen zur Spielweise und zum musikalischen Vortrag auch eine Anzahl einfacher bis mittelschwerer Musikstücke: Oft handelt es sich dabei um einfache Tanzsätze, die vom Autor der Schule komponiert wurden, manchmal auch um berühmte Opern- und Operettenmelodien der Zeit. Einige Schulen enthalten auch spezielle Übungsstücke (von ganz leicht bis ziemlich schwer), die auf die größeren Musikstücke vorbereiten sollten. Michel Pignolet de Montéclair z.B. erklärte in seiner 1709 erschienenen *Nouvelle méthode pour apprendre la musique*, einer Schule für Gesang und Instrumente, dass er im Interesse von Lehrern und Schülern viele ein- und zweistimmige Übungsstücke verschiedenen Schwierigkeitsgrades, Transpositionen und Tanzsätze beigefügt habe, da es zuviel Zeit koste, wenn der Lehrer die Stücke – insbesondere für fortgeschrittene Schüler – selbst komponieren müsse.¹⁷⁸

„Übrigens habe ich bemerkt, dass die Zeit, die ein Meister benötigt, um Lektionen vor allem für fortgeschrittene Schüler zu komponieren, für ihn oder für sie verloren ist: Folglich glaubte ich, ihnen gleichermaßen entgegenzukommen, indem ich mehrere ein- und zweistimmige Lektionen – leichte und schwere in allerlei Taktarten, Tonarten und Tänzen – beifügte, damit jeder etwas für ihn Passendes finden kann.“ (Montéclair, *Nouvelle méthode* (1709), S.*****, zit. nach Lescat 1991, S. 110; Übers.: A. Welte)¹⁷⁹

Einige der neu entstandenen Instrumentalschulen enthalten aber nur wenige kurze Notenbeispiele („exemples“) und gar keine fertigen Musikstücke. Prominentes Beispiel ist Hotteterres berühmte Flötenschule *Principes de la flûte* (Paris 1707), die erste erhaltene Traversflötenschule. Die *Principes* müssen allerdings im Zusammenhang mit Hotteterres kurz darauf separat veröffentlichten Stücken – zwei Sammlungen von Flötenstücken mit Generalbassbegleitung (op. 2, 1708 und op. 5, 1715), einem Buch mit Triosonaten (op. 3, 1711) sowie einer Ausgabe von Duos (op. 4, 1712) – gesehen werden (vgl. Sauter 1998, S. 62 und S. 114). In manchen Lehrwerken, z.B. der Cembalo-Schule von Saint-Lambert (1702), wurden die Lehrenden auch aufgefordert, selbst die jeweils passenden Musikstücke für ihre Schülerinnen und Schüler auszusuchen.¹⁸⁰

b) Die Cembaloschule von François Couperin (1717)

Der berühmte französische Komponist, Organist, Cembalist und Lehrer François Couperin (1668-1733) behandelt in *L'art de toucher le clavecin* von 1717 die Grundsätze schönen Cembalospieles. Er beschreibt alles, was er für notwendig hält, um zu einer guten Ausführung der für das Cembalo geschriebenen französischen Stücke seiner Zeit, insbesondere seiner eigenen Kompositionen, zu

¹⁷⁸ Bekanntlich komponierten aber dennoch viele Lehrende bis mindestens zum Ende des 18. Jahrhunderts eigenhändig Übungen und kleine Übungsstücke für ihre Schülerinnen und Schüler.

¹⁷⁹ «Au reste, j'ay remarqué que le tems qu'un maître employe à composer des leçons sur tout aux écoliers qui sont déjà avancés est perdu par lui ou pour eux: ainsy j'ay crû que je leur ferois également plaisir d'en mettre plusieurs à une et à deux voix, des faciles et des difficiles sur toutes sortes de mesures, de transpositions et de dances afin que chacun puisse trouver à sa portée.»

¹⁸⁰ «Passant de la théorie à la pratique, le bon maître savait choisir pour chacun de ses écoliers les pièces qui conviennent le mieux à la disposition de la main.» (Saint-Lambert, *Principes du clavecin ...*(1702), p.V., zit. nach Lescat 1991, S. 109)

gelangen (s. Couperin 1717/1933, Préface, S. 9).¹⁸¹ Couperin, der zwar fest in der französischen Tradition verankert war, aber auch italienische Einflüsse aufnahm,¹⁸² schuf mit seinen Kompositionen einen modernen französischen Instrumentalstil, der schließlich für die meisten europäischen Höfe im 18. Jahrhundert vorbildhaft wurde.

Es ist bezeichnend, dass alle musikalischen Beispiele seines Lehrwerks, an dem er über ein Jahr lang arbeitete, von ihm selbst stammen. Anfängerinnen und Anfängern empfiehlt er nach dem langsamen Üben von Verzierungen und verschiedenen Fingerübungen (Passagen, Arpeggios) seine „Kleinen Übungen“ („petits exercices“) als Vorübungen für die von ihm komponierten Stücke, die dann mit großer Sorgfalt gelernt werden sollten (vgl. a.a.O., S. 12 und S. 18).

Die abgedruckten „petits exercices“ (sequenzierte kleine Spielformeln, Terzengänge, Trillerketten u. Ä.) versteht er als Modelle, die es ermöglichen sollen, sich weitere Übungen auszudenken (s. a.a.O., S. 12). Couperin berichtet, er habe seine Schüler als Vorbereitung für die komponierten Stücke immer solche Übungen spielen lassen und sie dabei unmerklich von den einfachsten bis zu den schwierigeren Tonarten geführt. Gleichzeitig könnten die Übungen, von denen man nach Couperin gar nicht genug geben kann, als stets verfügbare Materialien (Bausteine) bei vielen Gelegenheiten nützlich sein (s. ebd.). Ausführlich erläutert Couperin ferner anhand von Notenbeispielen, welche Fingersätze bei bestimmten schweren Stellen seiner *Pièces de Clavecin (Premier et second livre*, erschienen 1713 und 1717)¹⁸³ anzuwenden sind.

Im Vorwort des dritten Buches seiner *Pièces de clavecin* (Paris 1722) kritisiert Couperin scharf einen zu freien Umgang mit seinen Stücken und fordert, dass sie so gespielt werden sollen, wie er sie konzipiert und bezeichnet hat.

„Es überrascht mich stets (nach der Mühe, die ich mir gab, um die meinen Stücken geziemenden Verzierungen einzuzichnen, über die ich außerdem noch in meiner unter dem Titel ‚L’Art de toucher le Clavecin‘ bekannten Schule eine leichtverständliche Erläuterung schrieb), meine Stücke von solchen Personen spielen zu hören, welche sie erlernten, ohne von den Zeichen Kenntnis zu nehmen. Eine Venachlässigung, die unentschuldig zu nennen ist, da es niemandem anheimgestellt wird, ihm beliebige Verzierungen anzuwenden. Ich erkläre daher, daß meine Stücke so zu spielen sind, wie ich sie vorzeichnete, und daß sie auf Personen guten Geschmacks nur dann die gewünschte Wirkung ausüben werden, wenn man sie dem Buchstaben nach vorträgt, ohne etwas hinzuzufügen oder wegzulassen.“ (Couperin 1722, Vorwort, dt. Übersetzung nach der Ausgabe Edition Musica Budapest, hrsg. von József Gát, 1970)¹⁸⁴

¹⁸¹ Couperin knüpft mit der Anlage seiner Schule an ältere französische Lautenschulen an, in denen knappe Hinweise und Regeln als Hilfe zum Spielen der abgedruckten Lautenstücke gegeben wurden (z.B. Perrine, *Pièces de luth en musique...*(1680) oder Mouton, *Pièces de luth sur différents modes...* (ca. 1698) (vgl. Lescat 1991, S. 13/14).

¹⁸² Couperin war stark von den Werken Arcangelo Corellis beeinflusst. Aus verschiedenen Kompositionen Couperins wird ersichtlich, dass er beide Stile, den französischen wie den italienischen, gut beherrschte. Auch andere französische Komponisten, wie z.B. Joseph Bodin de Boismortier, schrieben ab circa 1725 Stücke, in denen sie französische und italienische Stilelemente kombinierten.

¹⁸³ Bei den *Pièces de Clavecin* Couperins handelt es sich um Cembalostücke programmatischen Inhalts, bei denen ein enger Zusammenhang zwischen dem Titel und der musikalischen Darstellung besteht, z.B. „Les papillons“ (die Schmetterlinge) oder „Les Ondes“ (die Wellen) aus dem *Premier Livre*. Insgesamt wurden vier Bücher veröffentlicht.

¹⁸⁴ «Je suis toujours surpris (après les soins que je me suis donné pour marquer les agréments qui conviennent à mes Pièces, dont j’ay donné, à part, une explication assés intelligible dans une Méthode particulière, connue

Interessant ist auch, mit welcher Begründung Couperin dafür plädiert, jungen Schülern im Cembalounterricht „insensiblement“ (d. h. unmerklich, nach und nach) auch musiktheoretische Kenntnisse (über Intervalle, Tonarten, Kadenz, Akkorde, Bezifferungen) zu vermitteln: Dadurch bilde sich eine Art „lokales Gedächtnis“, das sie beim Spielen sicherer mache und ihnen helfe, nach etwaigen Fehlern im Spiel fortzufahren (s. Couperin 1717/1933, S. 22).¹⁸⁵

Das Lehrwerk endet mit acht meisterhaften Préludes Couperins. Das Prélude allgemein erklärt Couperin als eine „freie Komposition, bei der die Fantasie allen Einfällen nachgibt“ (a. a. O., S. 33). Es deute nicht nur zweckmäßig auf die Tonart der zu spielenden Stücke hin, sondern diene auch dazu, die Finger zu lösen und fremde Instrumente auszuprobieren (vgl. a. a. O., S. 28). Couperin habe, so erläutert er, diese Préludes, die in den Tonarten seiner Stücke des ersten und zweiten Clavecinbuches stehen, deshalb komponiert, weil fast alle Schülerinnen nur das kleine Prélude können, das sie zuerst gelernt haben (s. ebd.).¹⁸⁶ Offensichtlich verstand Couperin seine Préludes nicht nur bzw. nicht in erster Linie als Modelle für eigene Kompositionen der Schülerinnen und Schüler. Die Préludes könnten vielmehr als Ersatz für eigene Stücke dienen, „da man ziemlich selten Genies findet, die fähig sind im Augenblick vollendet zu gestalten“ (a. a. O., S. 33).^{187,188} Ein Grund, weswegen er die Préludes in Takte eingeteilt habe, sei, „daß sie auf diese Weise sowohl leichter zu lehren wie auch zu lernen sein werden“ (ebd.).¹⁸⁹

Insgesamt ging es Couperin in seinem Lehrwerk um den modernen französischen Clavecin-Stil seiner Zeit. Dabei zeigte er sich überzeugt davon, dass die eigens für das Cembalo geschriebenen Stücke besser für das Cembalo geeignet seien als andere Stücke (s. a. a. O., S. 22).¹⁹⁰ In einem Abschnitt der Schule, in dem Unterschiede zwischen französischen und italienischen Tempi und die – typisch französische – inégale Spielweise thematisiert werden, schreibt er:

sous le titre de L'art de toucher le Clavecin) d'entendre des personnes qui les ont apprises sans s'y assujétir. C'est une négligence qui n'est pas pardonnable, d'autant qu'il n'est point arbitraire d'y mettre tels agréments qu'on veut. Je déclare donc que mes pièces doivent être exécutées comme je les ay marquées: et qu'elles ne feront jamais une certaine impression sur les personnes qui ont le goût vray, tant qu'on n'observera pas à la lettre, tout ce que j'y ay marqué, sans augmentation ni diminution.» (Couperin 1722, Préface)

¹⁸⁵ «Cela leur forme une espèce de mémoire locale qui les rend plus sûres; et qui sert à les remettre, avec connoissance, Lorsqu'ils ont manqué.»

¹⁸⁶ «J'ai composé les huit préludes suivans, sur les tons de mes Pièces, tant de mon premier livre; que du second qui vient d'être mis au jour: ayant remarqué que presque toutes les écolières de clavecin ne savent que le petit prélude par où elles ont été commencées.»

¹⁸⁷ «Mais, comme il est assés rare de trouver des génies capables de produire dans l'instant.»

¹⁸⁸ Bemerkenswert erscheint auch eine Bemerkung Couperins, wonach er, wenn er vor der Entscheidung stünde, den Generalbass oder die Stücke zur Vollkommenheit zu bringen, aus Eitelkeit die Stücke wählen würde (vgl. a. a. O., S. 25).

¹⁸⁹ «Une des raisons pour laquelle j'ai mesuré ces Préludes, ça été la facilité qu'on trouvera, soit à les enseigner; ou à les apprendre.»

¹⁹⁰ In Übereinstimmung mit der am Hof Ludwigs des XIV. üblichen Aufführungspraxis erklärte Couperin gleichzeitig, dass diese Cembalostücke – entsprechend angepasst – auch auf zwei einstimmigen Instrumenten (Violinen, Flöten usw.) ausgeführt werden könnten (s. ebd.).

„Meiner Ansicht nach liegen in unserer Musikniederschrift Mängel, die in unserer Sprachniederschrift begründet sind. Wir notieren nämlich abweichend von unserer wirklichen Ausführung; daher spielen die Ausländer unsere Musik weniger gut *als wir ihre*.“ (a.a.O., S. 23; Übers. von Anna Linde, kursiv gedruckte Korrektur von A. Welte)¹⁹¹

Selbstbewusst fährt er fort: „Ich wünschte wohl, jemand gäbe sich die Mühe, uns zum Nutzen der Ausländer zu übersetzen und ermöglichte ihnen, so über die Vortrefflichkeit unserer Instrumentalmusik selbst zu urteilen.“ (a.a.O., S. 24)¹⁹² Deutlich artikuliert er, dass er Paris für das Zentrum des guten Geschmacks hält.¹⁹³ Schülerinnen und Schülern rät er, ihr Spiel nach dem guten Geschmack von heute zu bilden, der unvergleichlich reiner als der von früher sei.¹⁹⁴

An Couperins Schule ist im Hinblick auf musikalisches Geschichtsbewusstsein zweierlei hervorzuheben: Zum einen, dass sie – wie auch die meisten anderen Schulen, die am Beginn des 18. Jahrhunderts in Europa veröffentlicht wurden – ganz auf die musikalische Gegenwart an einem Ort (d. h. den in Paris verbreiteten guten Geschmack, speziell den modernen französischen Cembalo-Stil) zentriert ist; zum anderen, dass Couperin mit Nachdruck fordert, fremde Stücke so zu spielen, wie der Komponist sie intendiert und bezeichnet hat.

c) Die Kunst des Präludierens von Jacques Hotteterre (1719)

Zwölf Jahre nach seinen *Principes de la flûte*, die zahlreiche Neuauflagen erfuhren und europaweit bekannt wurden, veröffentlichte Hotteterre ein zweites, nicht minder bedeutendes – aber deutlich weniger Verbreitung findendes – Lehrwerk: eine Abhandlung über die Kunst des freien Präludierens bzw. Improvisierens (*L'art de préluder sur la flûte traversiere, sur la flûte-à-bec, sur le haubois, et autres instruments de dussus*, Paris 1719).¹⁹⁵ Dieses Werk richtet sich an fortgeschrittene Spieler von Melodieinstrumenten. Hotteterre erläutert im Vorwort, er versuche als erster, sichere und klare Regeln zum freien Improvisieren eines sogenannten „prélude de caprice“, anzugeben (vgl. Hotteterre 1719/1978, Vorwort). Er veranschaulicht seine Erklärungen und Anleitungen (u.a. zur Form eines Prélude, zur Modulation, zur Kadenz, zum Transponieren) systematisch anhand unzähliger Modelle in allen Ton- und Taktarten und unterschiedlichen Charakteren.¹⁹⁶ Hotteterres Hauptthema ist zwar

¹⁹¹ «Il y a selon moy dans notre facon d'écrire la musique, des deffauts qui se raportent à la manière d'écrire notre langue. C'est que nous écrivons diffèremment de ce que nous exècutons; ce qui fait que les étrangers jouent notre musique moins bien que nous ne fasons la leur.»

¹⁹² «Je souhaite que quelqu'un se donne la peine de nous traduire, pour L'utilité des étrangers; Et puisse leur procurer les moyens de juger de L'excèlence de notre Musique jnstrumentale.»

¹⁹³ «Paris étant le centre du bon» (a.a.O., S. 20).

¹⁹⁴ «Enfin, former son jeu sur le bon-goût d'aujourd'huy, qui est sans comparaison plus pur que l'ancien.» (a.a.O., S. 33)

¹⁹⁵ Von 1707 bis 1741 wurden Hotteterres *Principes* in Paris, Amsterdam und London insgesamt neun Mal neu aufgelegt (leider ist die jeweilige Auflagenhöhe nicht mehr bekannt). 1775 erschienen sie in einer erheblich erweiterten Fassung, ergänzt u.a. durch eine Sammlung von Musikstücken; von *L'art de préluder* hingegen sind keine Nachauflagen bekannt (vgl. Lescat 1991, S. 186 und Sauter 1998, S. 23 und S. 61).

¹⁹⁶ Im dreizehnten Kapitel („De L'Art de Préluder“) seiner Flötenschule von 1735 nimmt Michel Corrette deutlich Bezug auf Hotteterres *L'art de préluder*. Viele seiner als „Préludes“ bezeichneten Übungsstücke halten allerdings dem Vergleich mit den musikalisch gehaltvollen Préludes Hotteterres nicht stand (vgl. Sauter 1998, S. 162/163).

das Präludieren vor einem Stück, er behandelt aber auch Möglichkeiten der Erschließung und musikalischen Gestaltung von Vortragsstücken. Im elften Kapitel, in dem Taktarten behandelt werden, kommt Hotteterre verschiedentlich – und ohne Wertung – auf Unterschiede zwischen französischer und italienischer Musik und der jeweils angemessenen Spielweise zu sprechen (s. a. a. O., S. 57ff.). In diesem wie in einigen anderen Kapiteln werden auch kurze Beispiele aus Musikstücken (u. a. aus Opern, Suiten, Sonaten) verschiedener anderer französischer und italienischer Komponisten angeführt (u. a. von Clérambault, Couperin, Hernier und Corelli). Am Ende des Lehrwerks stehen zwei kunstvoll ausgearbeitete Préludes von Hotteterre.

Hinsichtlich der Entstehungsgeschichte musikalischen Geschichtsbewusstseins ist bemerkenswert, dass *L'art de préluder* – anders als die *Principes de la flûte* – sowohl zahlreiche Hinweise auf nationalstilistische Unterschiede als auch kurze Notenbeispiele aus Stücken verschiedener – vor allem zeitgenössischer – Komponisten enthält; der musikalische Horizont erscheint in diesem Lehrwerk also bereits deutlich geweitet.

d) Die Lehrbuch-Sammlung von Peter Prelleur (1731)

Ab circa 1720 wurde in England und Frankreich das Einfache, Eingängige und leicht Fassliche als neue ästhetische Qualität entdeckt. Nicht mehr das Artifizielle, Virtuose, sondern einfache, natürliche (Volks-)Melodien entsprachen nun dem ästhetischen Ideal.¹⁹⁷ Viele Liebhaberinnen und Liebhaber suchten in einer Instrumentalschule vor allem das Modisch-Aktuelle. Kurzen Anweisungen, die Grundlagen des Instruments betreffend, folgten darum immer häufiger Sammlungen leichter bis mittelschwerer populärer Literatur (Übungsstücke, Tanzsätze, modische Opernmelodien, Préludes, Märsche).

Während in der Schule von Couperin ausschließlich Musikstücke von Couperin selbst als Unterrichtsrepertoire dienen, ist das 1731 in London anonym unter dem Titel *The Modern Musick-Master or the Universal Musician* veröffentlichte Kompendium des Organisten, Cembalisten, Komponisten und Musikpädagogen Peter Prelleur (1705?-1741) ein gutes Beispiel für instrumentales Lernen anhand progressiv geordneter Musikstücke verschiedener Komponisten. Die mit Kupferstichen ausgestattete Sammlung von sechs elementaren Lehrbüchern („instruction books“) für Gesang und für die Instrumente Blockflöte, Traversflöte, Oboe, Violine und Cembalo/Orgel richtete sich vor allem an die verwöhnte englische Liebhaberschicht und wurde für mehrere Jahrzehnte zum Verkaufsschlager. Zu Beginn jedes Kapitels, das in der Regel knapp fünfzig Seiten umfasst, steht ein kunstvoll gestaltetes Titelblatt (s. Abb. 8).

¹⁹⁷ In England erschienen bereits Anfang des 18. Jahrhunderts Sammlungen irischer, schottischer und walisischer Lieder. Volksliedausgaben wurden zunehmend Mode. Auch viele Komponisten verwendeten in ihren Kompositionen Volksliedmelodien.

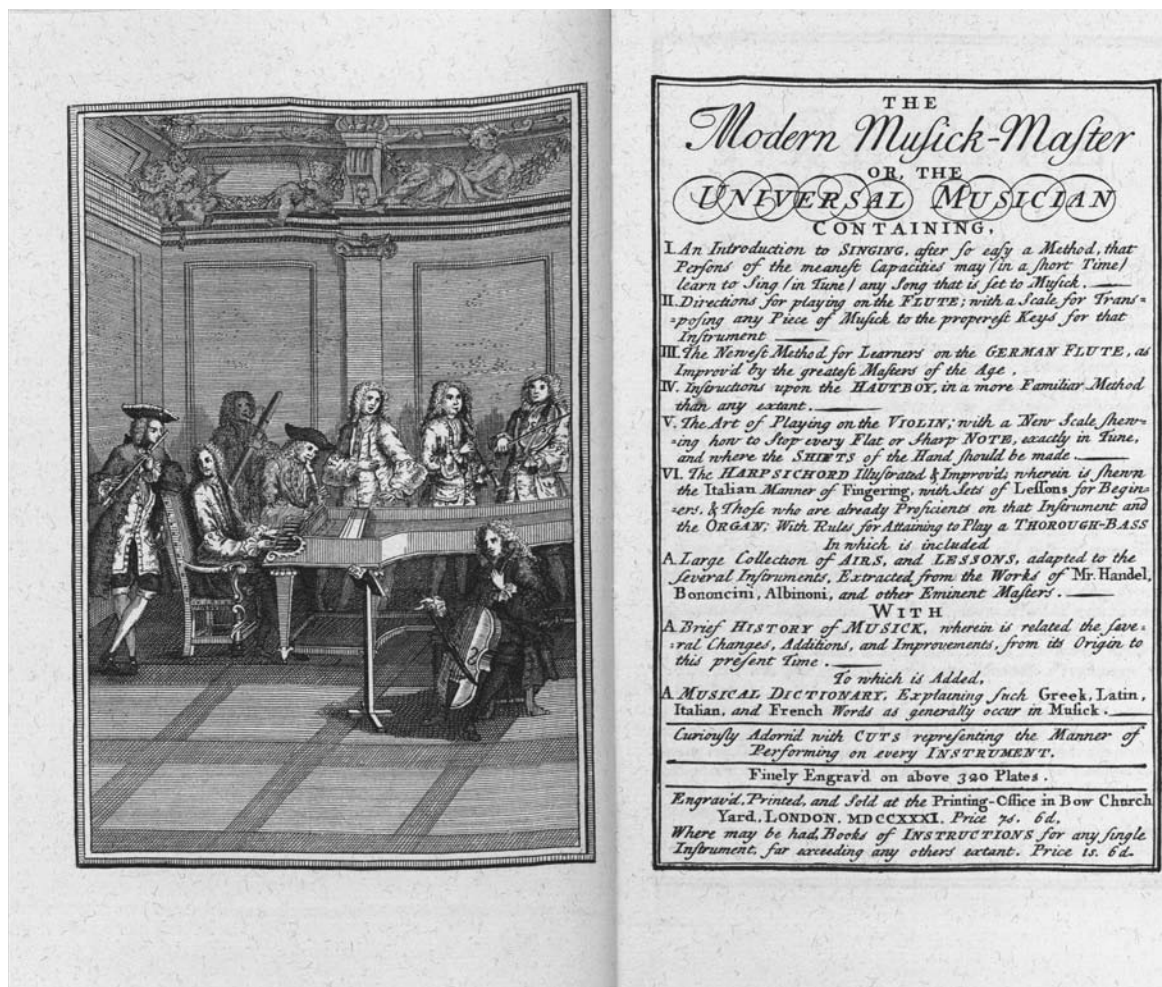


Abbildung 8: *The Modern Musick-Master*, Titelblatt und Inhaltsverzeichnis

Die Kapitel selbst sind zweigeteilt: In einem ersten Teil werden auf circa zehn Seiten wichtige spieltechnische und musiktheoretische Grundlagen (auch: Kenntnisse über das Transponieren) vermittelt. Im wesentlichen greift Preller dabei auf ältere Lehrwerke zurück, allerdings ohne dies anzugeben.¹⁹⁸ An die knappen spieltechnisch-theoretischen Teile schließt sich jeweils eine relativ umfangreiche Sammlung von gerade modischen Übungsstücken an, die Preller für das jeweilige Instrument gesucht hat. Im Vorwort der Sammlung schreibt Preller über sein Konzept:

„Ich lege Ihnen hier die besten Anleitungen nach der modernen Methode vor, mit Melodien, die für die entsprechenden Instrumente geeignet und für die Lernenden leicht sind, und habe zum Nutzen derjenigen, die in der Musik bereits bewandert sind, eine Sammlung der beliebtesten Opernarien hinzugefügt.“ (Preller 1731, Preface; Übers. A. Welte)¹⁹⁹

¹⁹⁸ So ist sein Kapitel über die Traversflöte eine Zusammenfassung von Hotteterres Schule von 1707, seine Anweisung zum Violinspiel geht zurück auf eine bereits 1695 anonym erschienen Violinschule *Nolens Volens* von Thomas Cross, und seine Cembaloschule basiert auf Kellers *Compleat Tutor for the Harpsichord* (1707) (vgl. Ringer 1980 S. 16/17).

¹⁹⁹ “I have here given you the best Instructions in the Modern Method, with Tunes proper for their Respective Instruments, and easy to Learners, and have added a Collection of the Favourite Opera Airs for the Use of those who are already Proficients in Musick.”

Prelleur kritisiert ältere Anleitungen, da sie oftmals Stücke enthielten, die für Anfänger zu schwer und für das jeweilige Instrument nicht geeignet seien. Seine Literatursammlungen bestehen für jedes Instrument aus anderen Stücken in sehr leichtem bis mittlerem Schwierigkeitsgrad. Häufig vertreten sind Menuette, Rigaudons, Märsche sowie allgemein Melodien aus berühmten zeitgenössischen Opern. In den Lehrwerken für Melodieinstrumente dominieren einstimmige Melodien.

Seinem Kompendium stellt Prelleur einen Index voran, der die Titel der Melodien bzw. Liedanfänge und ihre Herkunft enthält. Auch die Komponisten der kleinen Musikstücke gibt er meist an. Häufig vertreten sind Stücke von Händel, aber auch solche anderer berühmter Komponisten, u.a. von Bononcini, Albinoni, Corelli und Lully – in der Cembalo/Orgel-Schule sind auch Stücke von Mattheson enthalten. Letztere beinhaltet zusätzlich “Rules for attaining to play a Thorough Bass“ und Regeln zum Stimmen des Cembalos oder Spinetts. Am Ende der Lehrwerk-Sammlung stehen ein kurzer musikhistorischer Abriss (ein Auszug der *Historia* von Bontempi 1695), ein musikalisches Wörterbuch (“And to give a Light to Musick in general have annex’d a Dictionary. which explains the Italian Terms“ (Prelleur, Preface) und ein kurzes Verzeichnis empfehlenswerter Kompositionen bzw. Stückesammlungen, die damals zu kaufen waren.

Im Vergleich zu anderen zeitgenössischen Instrumentalschulen wirkt *The Modern Musick-Master* nur wenig originell – kommerzielle scheinen didaktische Aspekte bei weitem zu überwiegen. Wenn man danach fragt, wie sich ein entstehendes modernes geschichtliches Denken in Instrumentalschulen niedergeschlagen hat, ist die Sammlung gleichwohl nicht uninteressant. Denn Prelleur sammelte nicht nur kleine Stücke verschiedener Komponisten. Meistens gab er auch – was zu der Zeit noch nicht alltäglich war –, bei jedem Stück die Herkunft bzw. den Namen des entsprechenden Komponisten an. Nicht selbstverständlich ist es auch, dass die Sammlung einen kurzen musikhistorischen Abriss, ein kleines musikalisches Wörterbuch sowie knappe weiterführende Hinweise auf andere empfehlenswerte Kompositionen beinhaltet – alles Anzeichen für geschichtsbezogene Bewusstseinsveränderungen bei Prelleur bzw. bei dem englischen Liebhaberkreis, auf den das Konzept der Sammlung zugeschnitten war.

e) Instrumentalschulen von Michel Corrette (1737-1784)

Michel Corrette (1707-1795), ein französischer Organist, Lehrer und Komponist, verfasste zwischen 1737 und 1784 zahlreiche Instrumentalschulen für das Pariser Bürgertum. Insgesamt schrieb er mit auch finanziell großem Erfolg mindestens siebzehn verschiedene Lehrwerke, u.a. für die Instrumente Violine, Flöte, Violoncello, Cembalo, Gitarre, Mandoline, Harfe, Oboe/Fagott, Blockflöte. Corrette kannte sich im französischen Musikleben seiner Zeit bestens aus und war interessiert an allem, was ihm zukunftsreich schien. Auch italienischer Musik gegenüber war er aufgeschlossen und versuchte, sie zu verbreiten. Seit 1748 veranstaltete er in seinem Haus wöchentliche Konzerte, bei denen Musik französischer und italienischer Komponisten aufgeführt wurde. Im Eigenverlag veröffentlichte er seine eigenen Kompositionen – die alle musikalischen Gattungen mit Ausnahme

der Oper umfassen – sowie Werke von italienischen Komponisten und von G. F. Händel, den er sehr verehrte. Zahlreiche seiner eigenen Kompositionen dienten didaktischen Zwecken.

Correttes Instrumentalschulen enthalten neben einigen wichtigen Erklärungen, Spielanweisungen und Regeln, die häufig durch kurze Notenbeispiele veranschaulicht werden, auch zahlreiche Musikstücke, die progressiv nach Schwierigkeitsgrad geordnet und teilweise mit Spielhilfen versehen sind („Leçons“). Bei der Stückauswahl richtete sich Corrette nach dem Geschmack seiner Abnehmerinnen und Abnehmer, deren Geschmackswandel im Lauf des Jahrhunderts aus den Schulen deutlich ersichtlich wird. Neben einfachen eigenen Stücken nahm er in seine Schulen in erster Linie Musikstücke bzw. Melodien aller Art auf, die in Paris gerade aktuell waren. Oftmals bearbeitete er populäre Stücke, die ursprünglich für die Opéra-comique geschrieben worden waren. In seiner Flötenschule spiegelt sich sogar eine Reise nach England: Corrette thematisiert in ihr nicht nur den guten Vortrag italienischer und französischer Musik, sondern erläutert in einem Kapitel über die verschiedenen Taktarten („De la mesure“) auch Unterschiede zwischen französischer, italienischer, deutscher und englischer Musik, inklusive Erklärungen zur inégalen Spielweise (s. Corrette 1735/1975, S. 4-6). Bemerkenswert ist, dass Correttes 1738 erschienene erste Violinschule *L'école d'Orphée* (Corrette 1738/1972) nicht nur Beschreibungen italienischer und französischer Spielweise und Vortragsart, sondern auch eine kleine Anzahl älterer Tanzsätze enthält, allerdings ohne Angabe der Komponisten. Diese Stücke italienischer und französischer Herkunft sowie Übungen im italienischen und französischen Stil liefern wertvolle Erkenntnisse darüber, was im damaligen Frankreich unter italienischem und französischem Stil verstanden wurde. Auch seine anderen Schulen zeigen Correttes vielseitige musikalische Bildung.

Ähnlich wie im *Modern Musick-Master* richtet sich die Auswahl an Stücken verschiedener Komponisten in den Instrumentalschulen von Corrette nach dem Geschmack seiner Abnehmerinnen und Abnehmer. Im Zusammenhang mit einem in Entstehung begriffenen modernen Geschichtsbewusstsein kann gesehen werden, dass Corrette in vielen seiner Schulen verschiedene musikalische Nationalstile und die ihnen angemessenen Spielweisen bespricht; seine erste Violinschule enthält sogar auch eine kleine Anzahl an Stücken älterer Meister. Die Untersuchung der Schulen von Corrette macht deutlich, dass die stilistische Einheitlichkeit des Unterrichtsrepertoires in Instrumentalschulen seit Beginn des 18. Jahrhunderts einer – vor allem in räumlich-geografischer Hinsicht („Nationalstile“) – größeren Vielfalt gewichen ist.

f) Zwischenbilanz

Instrumentalschulen waren in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts in Frankreich und England überwiegend kurzgefasste Anleitungen zum Spielen eines Instruments im zeitgenössischen, am jeweiligen Ort verbreiteten Stil. Das übergeordnete Ziel der meisten Schulen war es, Musikliebhaberinnen und -liebhaber zu befähigen, so schnell wie möglich das zeitgenössische Repertoire, insbesondere die aktuell modischen Stücke, spielen zu können. Obwohl sie häufig autodidaktisch genutzt wurden,

enthalten die Schulen nur wenige theoretische Erklärungen. Gelernt wurde anhand von kleinen Vorübungen („exercices“) und kurzen Übungsstücken oder Preludes in den gebräuchlichsten Tonarten, die häufig vom Autor der Schule verfasst wurden, vor allem aber anhand bekannter Lieder und Bearbeitungen von beliebten Stücken verschiedener berühmter Komponisten (vor allem aus Opern). Im Lauf der ersten Jahrhunderthälfte erweitert sich der geografische Horizont der Schulen: Die stilistische Einheitlichkeit beginnt aufzubrechen. Vermehrt wird nun Musik anderer Nationen einbezogen; einige Schulen beinhalten auch bereits kurze Erklärungen zu verschiedenen zeitgenössischen Musik- bzw. Nationalstilen (aber noch nicht zu einzelnen Komponisten). Die Entwicklung musikalischen Geschichtsbewusstseins kündigt sich in einigen Schulen bereits an, so etwa in in der Forderung, beim Vortrag eines fremden Stücks die Absicht des Komponisten auszudrücken oder aber in den Versuchen, mehreren nationalen Musikstilen gerecht zu werden.

2. Die drei großen Instrumentalschulen der 50er Jahre des 18. Jahrhunderts

a) Einleitung

In den 50er Jahren des 18. Jahrhunderts entstanden im deutschsprachigen Raum drei große, an professionellen Maßstäben orientierte Instrumentalschulen, die europaweit berühmt wurden: der *Versuch einer Anweisung, die Flöte traversière zu spielen* von Johann Joachim Quantz (Berlin 1752), der *Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen* von Carl Philipp Emanuel Bach (Berlin 1753) und der *Versuch einer gründlichen Violinschule* von Leopold Mozart (Augsburg 1756). In ihrer enzyklopädischen und aufklärerischen Zielsetzung geht es in ihnen nicht nur um handwerkliches Können, sondern um eine umfassende musikalische Bildung. Diese wurde zunehmend als grundlegend für musikalisches Verstehen und ästhetische Urteilsfähigkeit angesehen. Anders als in vielen Liebhaber-Schulen der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts nehmen die vielfältigen und differenzierten Ausführungen zur Vortragslehre breiten Raum ein; insgesamt dominiert die verbale Lehre.

b) Die Traversflötenschule von Johann Joachim Quantz (1752)

Mit seinem vielzitierten *Versuch*, der am Hof Friedrichs II. in Potsdam-Sanssouci entstanden und 1752 in Berlin erschienen ist, legte Johann Joachim Quantz (1697-1773) ein anspruchsvolles, umfangreiches Lehrbuch vor, das einerseits die Flöte zu einem Instrument höchster Kunstfertigkeit machen und andererseits die Musik als Wissenschaft neubegründen sollte. Die Schule von Quantz hat innerhalb der berühmten Instrumentalschulen der 50er Jahre eine Vorreiterrolle inne; sie war Anregung und Vorbild für die anderen Schulen. Quantz' Anliegen war es, nicht nur einen perfekten Handwerker, vielmehr einen vielseitig gebildeten Musiker zu erziehen:

„Denn da ich nicht blos einen mechanischen Flötenspieler, sondern auch, mit demselben zugleich, einen geschickten Musikverständigen zu ziehen bemühet bin: so muß ich suchen, nicht allein seine Lippen, Zunge und Finger in gehörige Ordnung zu bringen, sondern auch seinen Geschmack zu bilden, und seine Beurteilungskraft zu schärfen.“(Quantz 1752/1992, Vorrede)

Der Anfänger soll neben der Flöte wenigstens den Generalbass, wenn nicht gar Komposition („Setzkunst“) erlernen. Zudem empfiehlt Quantz dringend, Gesangsunterricht zu nehmen, da man dadurch leichter einen guten Vortrag im Spielen erlangen könne.²⁰⁰ Für einen Musiker unabdingbar hält Quantz auch die Fähigkeit, gut zu begleiten.

Charakteristisch für den *Versuch* ist, dass Quantz darin sein stilistisches Ideal vorstellt, eine Vermischung des französischen und italienischen Stils, den „vermischten Geschmack“, den er für seine eigenen Kompositionen und für die deutsche Musik insgesamt beansprucht.

„Der allgemeine gute Geschmack aber ist nicht bei einer einzelnen Nation, wie zwar jede sich desselben schmeichelt, anzutreffen: man muß ihn vielmehr durch die Vermischung, und durch die vernünftige Wahl guter Gedanken, und guter Arten zu spielen, von verschiedenen Nationen zusammen tragen, und bilden. Jede Nation hat in ihrer musikalischen Denkart sowohl etwas angenehmes, und gefälliges, als auch etwas widerwärtiges. Wer nun das Beste zu wählen weiß; den wird das Gemeine, Niedrige und Schlechte nicht irre machen.“ (a.a.O., S. 97)

Anfängern, die den guten Geschmack erwerben wollen, rät Quantz, möglichst viele gute und instrumentengemäße Musikstücke von „gründlichen Meistern“ zu sammeln und zur täglichen Übung vorzunehmen, damit sich der Geschmack mit der Zeit auf eine gute Art bilde (s. a.a.O., S. 98). Auch durch das Anhören und Spielen guter Musik nach dem Gehör könne der gute Geschmack entwickelt werden (s. a.a.O., S. 97). Im Blick auf musikalisches Geschichtsbewusstsein ist aufschlussreich, dass Quantz nicht nur seine eigenen Kompositionen empfiehlt, vielmehr Wert darauf legt, dass charakteristische Stücke verschiedener Nationen und Provinzen kennen und – in ihrer Art – spielen gelernt werden.

„Damit aber ein Anfänger auch von dem Unterschiede des Geschmackes in der Musik einen allgemeinen Begriff erlangen möge, ist nicht genug, dass er nur Stücke, so für die Flöte gesetzt sind, in Uebung bringe: er muß sich vielmehr auch verschiedener Nationen und Provinzen ihre charakterisirten Stücke bekannt machen; und jedes davon in seiner Art spielen lernen. Dieses wird ihm mit der Zeit mehr Vortheil schaffen, als er gleich im Anfange einzusehen vermögend ist.“ (a.a.O., S. 96/97)

Zur Übung des Ansatzes, der Zunge und der Finger soll der Schüler anfangs eine geraume Zeit ausschließlich „Passagen“, d. h. kleine und leichte Übungsstücke in verschiedenen Dur- und Moll-Tonarten spielen sowie Triller durch alle Töne üben (s. a.a.O., S. 91-93). Danach sollen „wohl ausgearbeitete, und von gründlichen Meistern verfertigte“ Stücke studiert werden (a.a.O., S. 94): zunächst Stücke im französischen Stil, da bei diesen alles notiert sei, was gespielt werden soll, und danach solche im italienischen Stil, bei denen „vieles der Willkühr und Fähigkeit dessen der spielet“ überlassen sei (ebd.). Für Anfänger geeignet hielt Quantz insbesondere Georg Friedrich Telemanns Trios im französischen Stil (s. a.a.O., S. 94/95). Telemann ist der im *Versuch* am häufigsten namentlich erwähnte Komponist, und es gilt als erwiesen, dass Quantz im Unterricht neben eigenen Kompo-

²⁰⁰ Im 18. Jahrhundert wurde die einseitige Ausrichtung der Instrumentalmusik an der Sprache bzw. Rhetorik und am Vorbild des Singens zwar immer mehr zu einer wechselseitigen Orientierung – bis schließlich der Instrumentalmusik selbst Sprachcharakter zugeschrieben wurde –, dennoch waren die Leitbegriffe „recitare“ und „cantare“ in den Vortragslehren noch bis ins frühe 19. Jahrhundert bestimmend (s. Rüdiger 1995, S. 22).

sitionen viele Stücke von Telemann spielen ließ.²⁰¹ Andere Komponisten, die Quantz lobend erwähnt, sind Corelli, dessen Sonaten op. 5 er vermutlich seit der Merseburger Zeit besaß, Vivaldi, Johann Sebastian Bach, Händel, Pachelbel, Froberger, Torelli u. a.

Der *Versuch* enthält keine dezidierte Anleitung zum Präludieren oder Fantasieren, aber detaillierte Ausführungen zu willkürlichen Veränderungen, so etwa zum Kadenzieren oder zum Verzieren eines Adagios. Insgesamt beziehen sich die Notenbeispiele und Vortragsanleitungen entweder auf Musik von Quantz selbst im vermischten Stil oder aber auf Musik im französischen bzw. italienischen Stil. Quantz versucht zwar, der Vielfalt der ihm bekannten Musik seiner Zeit gerecht zu werden, berücksichtigt aber dabei neuere stilistische Entwicklungen (Mannheimer Schule) nicht. Dies gehört zu den Punkten, die trotz der insgesamt äußerst positiven Aufnahme des Werks von der zeitgenössischen Kritik immer wieder hervorgehoben wurden (vgl. Augsburg in: Quantz 1752/1992, S. 395 und S. 398).²⁰²

In Quantz' *Versuch* finden sich einige Anzeichen für ein sich herausbildendes und allmählich Kontur gewinnendes modernes Geschichtsbewusstsein. Beispielsweise hält Quantz es für notwendig, jedes Stück „in seiner gehörigen Art“ zu spielen, denn sonst könne nicht beurteilt werden, ob ein Stück gut oder schlecht sei. „Es muß also ein jedes Stück in seiner gehörigen Art gespielt werden: und wenn dieses nicht geschieht; so findet auch keine Beurtheilung statt.“ (Quantz 1752/1992, S. 280) Jedes Musikstück solle an einem Ort aufgeführt werden, der dem Ort ähnlich ist, für den es komponiert wurde. Ein langsames Stück im französischen Stil dürfe nicht mit willkürlichen Manieren im italienischen Geschmack ausgeziert werden, weil es sonst unkenntlich werde und weder Franzosen noch Italienern gefalle. Mehrfach spricht Quantz davon, dass es für ihn wichtig sei, ein Stück „nach dem Sinne des Componisten“ auszuführen (a. a. O., S. 103) bzw. „den Absichten des Componisten, und den Vorstellungen so sich dieser bey Verfertigung des Stückes gemacht hat, eine Gnüge [zu] leisten“ (a. a. O., S. 107). Sehr interessant im Blick auf den Umgang mit Geschichte ist auch Quantz' ambivalente Einstellung zur Musik früherer Zeiten. Einerseits empfiehlt er, fleißig Fugen zu spielen, denn auch Musik, die „schon etwas alt“ ist, könne gut sein.

„Er darf sich nicht daran kehren, ob ein Stück ganz neu oder schon etwas alt ist. Es sei ihm genug, wenn es nur gut ist. Denn nicht alles, was neu ist, ist deswegen auch zugleich schön.“ (a. a. O., S. 98)

„Es scheint zwar die sogenannte gearbeitete Musik, und besonders die Fugen, itziger Zeit, sowohl bey den meisten Tonkünstlern, als Liebhabern, gleichsam als eine Pedanterey in die Acht erkläret zu seyn: vielleicht weil nur wenige den Werth und den Nutzen derselben einsehen. Ein Lehrbegieriger aber muß sich durch Vorurtheile nicht davon abschrecken lassen“ (a. a. O., S. 95)

Doch selbst wenn Quantz mehrfach seine Wertschätzung von (etwas) älterer Musik zum Ausdruck bringt und aktiv für Gelehrsamkeit im alten Stile plädiert, so äußert er doch an anderer Stelle, dass es

²⁰¹ Z.B. die *Sechs Sonaten im Kanon* op. 5. Quantz Vorliebe für Telemann belegen auch die bekannten *Solfeggi Pour La Flute Traversiere avec l'enseignement, Par Monseigneur Quantz*, eine nach 1760 entstandene Schülerhandschrift aus dem Quantz-Kreis.

²⁰² Es ist auch bezeichnend, dass Quantz 1759 als Ergänzung zu seinem *Versuch* sechs kunstvoll kontrapunktisch gearbeitete Duosonaten in Druck gab (*Sei Duetti a due Flauti Traversi, opera seconda*), mit denen er für Gelehrtheit und gegen die damaligen stilistischen Neuerungen plädierte (s. Busch-Salmen 1999, S. 122).

bei Komponisten, Sängern und Instrumentalisten früherer Zeiten um den musikalischen Geschmack schlecht bestellt war (s. a.a.O., S. 328). Charakteristisch ist etwa sein Ausspruch, es sei eine lange Zeit dazu nötig gewesen, „um die Musik zu derjenigen Annäherung der Vollkommenheit zu bringen, worinne sie itz steht.“ (a.a.O., S. 307). Auch wenn er einen Komponisten aus einer früheren Zeit (z.B. Lully) lobt, ist er überzeugt davon, dass dieser von den Komponisten seiner Zeit (z.B. Händel und Telemann) weit übertroffen wird (s. a.a.O., S. 301). An anderer Stelle beklagt Quantz die teilweise noch sehr traditionelle und rückwärtsgewandte Praxis in Deutschland, wo „aus einer unge-reimten Liebe zu dem Alterthume“ (a.a.O., S. 331) immer noch ältere Musik verteidigt werde, und kritisiert Kantoren, die bis vor wenigen Jahren „sehr unschmackhafte und ungesalzene Musik“ (ebd.) spielten und sich nicht überwinden konnten, ein Stück von Telemann aufzuführen. Dagegen rühmt er den neueren „gemischten Geschmack“ oder auch „deutschen Geschmack“ und äußert die Hoffnung, dass dieser sich mit der Zeit überall verbreite, damit ein allgemeiner guter Geschmack in der Musik herrsche. Dies hält es nicht für unwahrscheinlich:

„Weil weder die Italiener, noch die Franzosen, doch mehr die Liebhaber der Musik als die Ton-künstler unter ihnen, mit ihrem puren Nationalgeschmacke selbst mehr recht zufrieden sind; son-derm schon seit einiger Zeit, an gewissen ausländischen Compositionen, mehr Gefallen, als an ihren inländischen, bezeiget haben.“ (a.a.O., S. 333)

Quantz beendet seinen *Versuch* mit der Bemerkung, dass eine Musik, die von vielen Völkern und Nationen für gut erkannt wird, notwendigerweise die beste sein müsse (s. a.a.O., S. 334).

c) Die Klavierschule von Carl Philipp Emanuel Bach (1753/1762)

Carl Philipp Emanuel Bach (1714-1788), der wie Quantz am Hof Friedrichs des II. in Sanssouci lebte, verfasste beinahe zeitgleich eine Schule für Tasteninstrumente, den *Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen* in 2 Teilen (Berlin 1753 und 1762). Die Schule genoss bald hohes Ansehen und galt noch bei den Wiener Klassikern als vorbildliches Lehrbuch.²⁰³ Im ersten Teil der Schule (1753), der sich gleichermaßen an Lehrer, Liebhaber und Anfänger wendet, geht es ausschließlich um den guten Vortrag schriftlich fixierter Musikstücke. Bach selbst schreibt: „Ich bin hier willens, die wahre Art zu zeigen, Handsachen mit Beyfall vernünftiger Kenner zu spielen.“ (Vorrede)²⁰⁴ Dafür solle jedem Schüler sowohl ein Clavichord, als auch ein Cembalo („Flügel“) zur Verfügung stehen: Das Clavichord, das Bach der möglichen Anschlagsnuancierungen wegen besonders schätzte, diene zur Erlernung des guten Vortrags, während das Cembalo dem Spieler die nötige Fingerkraft verleihe (s. a.a.O., S. 11). Zwar erwähnt Bach auch das neuere Hammerklavier („Fortepiano“), aber er zieht ihm doch ein gutes Clavichord vor:

²⁰³ Noch Czerny wurde bekanntlich von Beethoven nach Bachs *Versuch* unterrichtet.

²⁰⁴ In der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts bezeichnete „Handstück“ oder „Handsache“ im deutschen Sprachraum solistische Cembalo- oder Clavichordliteratur im Gegensatz zu Generalbassliteratur; erst in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts kam der Begriff für didaktisch bestimmte Musik in Gebrauch (vgl. Menrath 1995, Sp. 199-202).

„Die neuern Forte piano, wenn sie dauerhaft und gut gearbeitet sind, haben viele Vorzüge, ohngeachtet ihre Tractirung besonders und nicht ohne Schwierigkeit ausstudiret werden muß. Sie thun gut bey dem allein spielen und bey einer nicht gar zu starck gesetzten Music, ich glaube aber doch, daß ein gutes Clavicord, ausgenommen das es einen schwächern Ton hat, alle Schönheiten mit jenem gemein und überdem noch die Bebung und das Tragen der Tone voraus hat, weil ich nach dem Anschlage noch jeder Note einen Druck geben kan. Das Clavicord ist also das Instrument, worauf man einen Clavieristen aufs genaueste zu beurtheilen fähig ist.“ (a.a.O., S. 8/9)

Als Ergänzung und zur Illustration der Anweisungen in seiner Schule komponierte Bach „achtzehn Probe-Stücken in sechs Sonaten“, anhand derer die Lernenden sich in der Kunst des Vortrags üben sollten. 1787 fügte er einer Neuauflage nochmals sechs wesentlich anspruchslosere Stücke hinzu („VI Sonatine nuove“), da der Schwierigkeitsgrad und die Progression der achtzehn Probestücke für viele Schülerinnen und Schüler zu hoch gewesen war.

C. Ph. E. Bach zufolge wurde von jedem Instrumentalisten der damaligen Zeit vor allem die Fertigkeit erwartet, ein für sein Instrument gesetztes Stück den Regeln des guten Vortrags gemäß auszuführen (s. a.a.O., Vorrede). Von einem Klavierspieler aber wurde offenbar häufig noch mehr verlangt: Er sollte u. a. in der Lage sein, „Fantasien von allerley Art“ zu machen, einen aufgegebenen Satz nach den Regeln der Harmonie und Melodie „aus dem Stegereif“ durchzuarbeiten, und er sollte die „Wissenschaft des Generalbasses in seiner völligen Gewalt haben“ (ebd.). Bach kritisiert diese Forderungen an Klavierspieler – er nennt es z.B. eine „Zumuthung, daß man Fantasien verlangt, ohne sich zu bekümmern, ob der Clavierist in dem Augenblicke genugsam aufgeräumt ist oder nicht“ (ebd.)²⁰⁵ –, und erklärt, dass nicht jeder Klavierliebhaber solche Forderungen auch erfüllen könne. Offensichtlich hält Bach es auch nicht für unabdingbar, dass jeder Lehrer selbst komponieren kann. Anstatt den Schülern mit schlechten eigenen oder abgeschmackten Stücken – einer großen Menge „elender Arbeiten“ (s. a.a.O., S. 3) – die Lust am Klavierspielen zu vergällen, sollten die Lehrer lieber „andere gute Clavier-Sachen, woraus sie was lernen könnten“ (a.a.O., S. 2/3), d. h. gute Klavierstücke guter Komponisten auswählen. Bach hat dabei französische ältere Klaviermusik, vor allem aber die aktuelle Musik und Spielart („unseren heutigen Geschmack“) im Blick, da er überzeugt ist, dass dieser aktuelle „Geschmack“ vollkommener und natürlicher sei als der „Geschmack“ früherer Zeiten. Der „heutige Geschmack“ ist wie schon bei Quantz auch bei Bach ein „vermischter Geschmack“, insofern er Spielarten verschiedener Nationen enthält:

„Da man bey unserm heutigen Geschmacke, wozu die italiänische gute Sing-Art ein ansehnliches mit beygetragen hat, nicht mit den französischen Manieren allein auskommen kan; so habe ich die Manieren von mehr als einer Nation zusammen tragen müssen. Ich habe ihnen einige neue beygefügt“ (a.a.O., S. 59/60).

Bach spricht sich strikt dagegen aus, nur eine einzige Art von „Geschmack“ zu favorisieren. Er hält es zur weiteren Vervollkommnung des Geschmacks für unersetzlich, fleissig viele Arten von guter Musik anzuhören und sich aus jeder Art das Beste zu Nutze zu machen (vgl. a.a.O., S. 120 und S. 121/122).

²⁰⁵ Nach Bach dürfen Fantasien nicht „in auswendig gelernten Passagien oder gestohlenen Gedanken bestehen“ (Bach 1753/1992, S. 123).

„ich glaube aber, daß niemand mit Grunde in der Musick etwas beurtheilen kan, als wer nicht allerley gehört hat und das beste aus jeder Art zu finden weiß. Ich glaube auch, nach dem Ausspruch eines gewissen grossen Mannes, daß zwar ein Geschmack mehr gutes als der andere habe, daß dem ohngeacht in jedem etwas besonders gutes stecke und keiner noch nicht so vollkommen sey, daß er nicht noch Zusätze leyde. Durch diese Zusätze und Raffinement sind wir so weit gekommen, als wir sind und werden auch noch immer weiter kommen. Dieses kann aber unmöglich geschehen, wenn man nur eine Art von Geschmacke bearbeitet und gleichsam anbetet; Man muß sich gegentheils alles gute zu nutze machen, man mag es finden wo man will.“ (a. a. O., S. 60)

Der gute Vortrag erschöpfe sich nicht darin, die Stücke einfach „nur obenhin den blossen Noten nach vom Blatte wegzuspielen“ (a. a. O., S. 14), vielmehr sollen die Stücke vorher aufmerksam und „mit gehöriger Achtsamkeit bis auf die geringsten Kleinigkeiten“ (ebd.) durchgesehen werden. Immer wieder wird deutlich, dass neben den Sinnen und dem Verstand auch das Herz beteiligt sein muss. In verschiedenen Paragraphen der Vortragslehre, etwa in § 7, in dem u. a. das „singende“ Adagio und der gute Vortrag von Manieren insbesondere in langsamen Sätzen behandelt werden, wendet sich Bach gegen eine sklavische und maschinenmäßige Spielweise: „Aus der Seele muß man spielen, und nicht wie ein abgerichteter Vogel.“ (a. a. O., S. 119). Jedes Stück soll nach seinem wahren Inhalte und mit dem gehörigen Affekt gespielt werden (s. a. a. O., S. 124). Das Spiel soll deutlich, gefällig, ausdrückend und rührend sein, wobei es Bachs Überzeugung ist, dass der Spieler selbst gerührt sein muss, um andere rühren zu können: „Indem ein Musickus nicht anders rühren kan, er sey dann selbst gerührt, so muß er nothwendig sich selbst in alle Affeckten setzen können, welche er bey seinen Zuhörern erregen will“ (a. a. O., S. 122). Wenn er Musikstücke von anderen Komponisten spielt, dann „muß er dieselbe Leidenschaften bey sich empfinden, welche der Urheber des fremden Stücks bey dessen Verfertigung hatte.“ (ebd.)

Wie in den anderen Instrumentalschulen der Zeit steht auch in Carl Philipp Emmanuel *Versuch* die aktuelle Musik und Spielart („unser heutiger Geschmacke“) deutlich im Vordergrund. Bach empfiehlt, viele Arten von guter Musik, d. h. auch Musik anderer Nationen, anzuhören und zu spielen; dabei erwähnt er auch französische ältere Klaviermusik. Sein Verhältnis zur Musik und zu den Komponisten der Vergangenheit wird jedoch immer von seiner Überzeugung beeinflusst, nach der der aktuelle „vermischte Geschmack“ vollkommener und natürlicher sei als der „Geschmack“ früherer Zeiten. Charakteristisch für Bachs *Versuch* ist der hohe Stellenwert, der – unabhängig von der Geschichtlichkeit von Musik – der emotionalen Dimension des Musizierens zugesprochen wird. Bach fordert, jedes Stück nicht nur „nach seinem wahren Inhalte“, sondern auch mit dem gehörigen Affekt zu spielen. Interessant ist seine Ansicht, ein Musiker müsse beim Spielen eines Stücks dieselben Gefühle empfinden wie der Komponist beim Komponieren des Stücks.

d) Die Violinschule von Leopold Mozart (1756)

Leopold Mozart (1719-1783) war ein erfahrener und angesehener Musikpädagoge, der sich intensiv mit den ästhetischen Ansichten seiner Zeit auseinandersetzte. Er verschaffte nicht nur seinen eigenen Kindern eine umfangreiche musikalische Bildung, sondern unterrichtete auch zahlreiche andere Schüler, von den Kapellknaben der Hofkapelle des Erzbischofs von Salzburg, Graf von Schrattenbach, die er in Violine und Klavier unterwies, bis hin zu privaten Schülerinnen und Schülern wie z.B. Thaddäus Ferdinand Lipowsky und Margarete Danzi geb. Marchand. 1756 veröffentlichte er unter dem Titel *Versuch einer gründlichen Violinschule* die erste professionelle Violinschule in deutscher Sprache; sie richtet sich an Schüler (vor allem Anfänger) wie Lehrer.²⁰⁶ Mozarts als Grundlehrgang des Violinspiels konzipierte Schule, die sich u.a. in ihrer aufklärerischen Zielsetzung an die *Versuche* von Quantz und C. Ph. E. Bach anlehnt, stieß im In- wie Ausland auf starkes Interesse; die erste Auflage war bereits 1766 vollständig vergriffen. In der Folge wurde die Schule – inhaltlich erweitert – mehrmals neu aufgelegt (²1769 und 1770, ³1787 als *Gründliche Violinschule*).²⁰⁷

Mozart beschreibt in seiner Schule nicht nur den damals neuesten Stand der Violintechnik, sondern zielt vor allem auch darauf ab, den „vernünftigen und richtigen Vortrage eines wohlgesetzten musikalischen Stückes“ (Mozart 1756/1995, S. 52), d. h. den damals aktuellen musikalischen Geschmack zu vermitteln. Dabei zeigt er sich vor allem vom italienischen Stil beeinflusst. Zahlreiche Textstellen der Violinschule belegen, dass es Mozart schon frühzeitig um die Vermittlung der Fähigkeit ging, komponierte Stücke nach den Regeln des Geschmacks der Zeit „abzuspielen“, „(rein) wegzuspielen“, „artig vorzutragen“. Am Ende des zwölften Hauptstücks „Von dem richtigen Notenlesen und guten Vortrage überhaupt“ (a. a. O., S. 252ff.) fasst Mozart in § 22 sein grundsätzliches Ziel noch einmal wie folgt zusammen:

„Alles was ich nun in diesem letzten Hauptstücke niedergeschrieben habe, betrifft eigentlich das richtige **Notenlesen**, und überhaupts den reinen und vernünftigen Vortrag eines gut gesetzten musikalischen Stückes. Und alle meine Bemühung, die ich in Verfassung dieses Buches angewendet habe, ziehlet dahin: die Anfänger auf den rechten Weg zu bringen, und zur Erkenntniß und Empfindung eines guten musikalischen Geschmackes vorzubereiten.“ (a. a. O., S. 264)

Mozart verachtet oberflächliches Virtuositentum. Er schätzt gutes Notenlesenkönnen viel höher ein als das Auswendiglernen, das oftmals von Leuten praktiziert werde, die nur möglichst virtuos spielen wollen (s. a. a. O., S. 252). Die Schüler sollen in erster Linie richtig lesen lernen, d. h. mit Vernunft und Empfindung von Noten abspielen (s. a. a. O., S. 253). Bei anspruchsvollen Stücken gibt Mozart die Anweisung, die schweren Passagen öfters und besonders zu üben (vgl. a. a. O., S. 32). Grundsätze der Literatúrauswahl für Anfänger sind: Anfängern darf nichts zu Schweres vorgelegt werden. Auch

²⁰⁶ Nicht zuletzt aus Kostengründen bemüht sich Mozart, nur das Wesentliche zu behandeln, damit die vielen „Dürftigen“, die sich nicht längerfristig einen guten Lehrer leisten können, oder auch die Lehrer, die ihre Schüler durch schlechte Unterweisung unglücklich machen, dennoch auf den richtigen Weg gebracht werden können (s. a. a. O., Vorrede). Mozarts Vorhaben, eine weitere Schrift für Fortgeschrittene, „für die Herren Concertisten“, zu schreiben, wurde nie realisiert.

²⁰⁷ In der zweiten Auflage ergänzte Mozart Notenbeispiele und Details im Text; bis auf den nur in der ersten und zweiten Auflage enthalten *Vorbericht* ist die dritte mit der zweiten Auflage identisch.

sollen keine melodischen Stücke wie Menuette gegeben werden, die leicht im Gedächtnis bleiben, dafür Stücke, die der Anfänger genau und unter Beachtung aller Regeln lesen muss (z.B. Mittelstimmen von Konzerten mit Pausen, fugierte Stücke) (s. ebd.). Mozart empfiehlt, die kurzen Beispiele bzw. Passagen, die in der Schule enthalten sind, fleißig zu üben. Seiner Meinung nach wird der Anfänger „dadurch eine Fertigkeit erhalten alle andere dergleichen Figuren und Abänderungen, nach der Vorschrift eines vernünftigen **Componisten**, mit Tempo, Geist und Ausdruck richtig und rein wegzuspielen“ (a.a.O., S. 146). Offenbar dient das Üben der Spielfiguren primär als Vorbereitung auf das Spiel fertiger Stücke „vernünftiger“ Komponisten. Explizite Anleitungen zum Improvisieren oder zum Erfinden eigener Stücke sind in der Schule nicht enthalten. Mozart unterscheidet deutlich zwischen Komponisten und Spielern. Nur Spieler mit gutem Geschmack dürfen bei solistischem Spiel zur rechten Zeit und zur Abwechslung einiger öfter nacheinander kommender Passagen Kompositionen auszieren (s. a.a.O., S. 251). Stücke, in denen der Komponist Verzierungen bereits ausgesetzt hat, dürfen nicht willkürlich ausgeziert werden: „ein vernünftiger **Componist** [...] ereifert [sich], wenn man ihm die schon ausgesetzten Noten nicht platt wegspielt.“ (a.a.O., S. 209) Unnötige Verzierungen können „die singbarsten Stücke [...] erbärmlich verstümpeln“ (a.a.O., S. 251).

„Der gute Vortrag einer Composition nach dem heutigen Geschmacke ist nicht so leicht als sich manche einbilden, die sehr wohl zu thun glauben, wenn sie ein Stück nach ihrem Kopfe recht nährisch verzieren und verkräuseln; und die von demjenigen Affecte ganz keine Empfindung haben, der in dem Stücke soll ausgedrückt werden.“ (a.a.O., S. 252)²⁰⁸

In der Frage nach musikalischem Geschichtsbewusstsein ist es aufschlussreich, dass es ihm letztlich darum geht, den guten Vortrag oder „heutigen Geschmack“ gut gesetzter Stücke guter Meister und berühmter Violinisten seiner Zeit zu lehren. Die Notenbeispiele seiner Schule sind im Stil der Konzerte Tartinis, Locatellis und Geminianis gehalten, andere Stilrichtungen werden nicht explizit thematisiert (vgl. Jung in: Mozart 1787/1983, S. 13). Nach Mozart sollen die Schüler lernen, nicht nur solistisch zu brillieren, vielmehr als gute Accompagnateure „den Geschmack verschiedener Componisten, ihre Gedanken und Ausdrücke alsogleich einzusehen und richtig vorzutragen“ sowie „alle Passagen nach ihrem erforderlichen eigenen Geschmacke vorzutragen“ (Mozart 1756/1995, S. 253-255). Wie die Schüler den guten Geschmack unterschiedlicher Musikarten und Musikstücke erkennen und lernen sollen, bleibt offen.

Da Mozart den modernen Musikstil seiner Zeit lehren will, berücksichtigt er ältere Musikstile nicht. Lediglich im zweiten Abschnitt des ersten Hauptstücks, „Von dem Tacte, oder musikalischen Zeitmaase“ schreibt Mozart über das Problem der Taktbezeichnungen in der alten Musik:

„Bey der alten Musik hatte man unterschiedliche Meinungen: und es war alles in grosser Verwirrung. [...] Da nun aber solches schimmlichtes Zeug hierher zu schmieren gar zu nichts mehr dienlich ist: so werden die Liebhaber an die alten Schriften selbst angewiesen“ (a.a.O., S. 27/28).

²⁰⁸ Um eine Komposition gut vorzutragen, hält auch Mozart – wie C. Ph. E. Bach – es für unabdingbar, sich in den jeweiligen Affekt zu setzen, der auszudrücken ist (vgl. a.a.O., S. 253ff.).

Unter der Überschrift „Von dem Ursprunge der Musik, und der musikalischen Instrumenten“ erklärt Mozart in der Einleitung seiner Violinschule, warum er alte und neue Instrumente nicht gegeneinander halten möchte: Man habe „wenig oder gar keine sichere Nachricht mehr von der wahren Beschaffenheit der alten Instrumenten.“ (a.a.O., S. 12)

Schließlich ist es erwähnenswert, dass Mozart trotz der geringen Wertschätzung, die alte Musik in seiner Violinschule erfährt, auch einen „Versuch einer kurzen Geschichte der Musik“ in die Schule integrierte. Aus heutiger musikwissenschaftlicher Sicht stellt seine Darstellung, bei der er sich auf das Alte Testament, auf antike, mittelalterliche, aber auch einige neuere Schriften bezog, eine „eigenartige Mischung naiv-vereinfachender Erzählung und kritischer Fragestellung“ dar (Jung in: Mozart 1787/1983, S. 23).²⁰⁹ Mozart scheint demnach durchaus interessiert an Musik der Vergangenheit gewesen zu sein, auch wenn die Haltung, die aus seinem *Versuch* spricht, ein modernes musikalisches Geschichtsbewusstsein noch nicht erkennen lässt.

e) Zwischenbilanz

Der gute, vollkommene „heutige Geschmack“, d. h. die nach Meinung der Autoren ideale Musizierpraxis und Musikauffassung ihrer Zeit und ihres Ortes, ist in allen drei Schulen – wie auch in den früheren Schulen – die zentrale ästhetische Kategorie. Für ideal halten insbesondere Quantz und Bach den aus einer Vermischung des französischen und italienischen Stils resultierenden „vermischten Geschmack“. Alle Schulen erweisen sich als vom linearen musikalischen Fortschrittsglauben geprägt: Die aktuelle Musik und Spielart wird prinzipiell höher eingeschätzt als frühere Musikstile und Spielarten. Allerdings werden bereits verschiedene Nationalstile behandelt, und auch etliche Aspekte oder Dimensionen der Geschichtlichkeit von Musik, so etwa Komponist, Interpret (Vortragender), Rezipient, Rezeption, musikalischer Inhalt, Ausdrucks- bzw. Darstellungsmittel, spielen in den Vortragslehren eine Rolle.

Ein wesentliches Ziel der Violinschule Mozarts ist es, den richtigen und guten Vortrag oder heutigen Geschmack gut gesetzter Stücke zeitgenössischer Meister zu lehren. Dabei hält Mozart es für wichtig, dass die Spieler sich an den komponierten Notentext halten und zusätzlich Stil und Affekt des jeweiligen Stücks zu erkennen versuchen.

Für Bach steht fest, dass der gute Geschmack durch das fleißige Spielen und Anhören guter Kompositionen (in verschiedenen Nationalstilen) immer weiter vervollkommnet werden kann. Beim Spielen von Werken anderer Komponisten soll man sich generell selbst in den Affekt setzen, den der Komponist beim Komponieren hatte.

Elemente musikalischen Geschichtsbewusstseins finden sich vor allem bei Quantz, der in seiner Schule nicht nur relativ ausführlich Nationalstile und ihre Charakteristika bespricht, sondern auch älterer Musik einen gewissen Platz einräumt. Quantz ist stark geprägt von der musikalischen

²⁰⁹ Wichtige musikhistorische Veröffentlichungen wie die von Charles Burney und Johann Nikolaus Forkel waren zu diesem Zeitpunkt noch nicht erschienen.

Tradition.²¹⁰ Gleichzeitig hat er offenbar jedoch begonnen, eine größere Bewusstheit im Umgang mit verschiedenartiger, auch älterer Musik zu entwickeln. Seine Position älterer Musik gegenüber ist ambivalent. Zwar lobt er ältere Komponisten und empfiehlt, ihre Musikstücke fleißig zu studieren, doch letztlich ist auch für ihn der aktuelle „vermischte Geschmack“, d.h. seine aktuelle Musizierpraxis und Musikauffassung, maßgebend. Ältere Komponisten empfiehlt er weniger des individuellen Eigenwerts ihrer Kompositionen wegen, sondern eher als Beispiele oder Modelle für eine bestimmte Kompositionsart oder Gattung. Dennoch fordert er, prinzipiell jedes Stück „in seiner gehörigen Art“, der Absicht des Komponisten entsprechend, auszuführen. Wie es gelingen kann, diese Forderung in der Praxis umzusetzen, bleibt unbeantwortet.

Musikalisches Geschichtsbewusstsein ist in den besprochenen instrumentalen Lehrwerken erst in Ansätzen zu erkennen. Trotzdem ist es interessant, sich vor Augen zu halten, welche Ratschläge die Autoren zum Erlernen des guten Vortrages unterschiedlicher Musikstücke und Musikarten geben. Den guten Geschmack sollten die Schüler vor allem durch fleißiges eigenes Spielen (nach Noten, eventuell auch nach Gehör) sowie durch das Anhören guter Musiker lernen. Nach Quantz bildet sich der Geschmack insbesondere durch das tägliche Spielen charakteristischer Musikstücke verschiedener Nationen mit der Zeit auf eine gute Art und Weise.

3. Reflexion: Mündliche und schriftliche Tradierung – Improvisieren und Komponieren versus Ausführen bzw. Vortragen von Musikstücken

Der Prozess der Verschriftlichung von Wissen über das Instrumentalspiel in Form von Instrumentalschulen stand in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts ziemlich am Anfang. Noch in den sechziger Jahren des 18. Jahrhunderts erklärte C. Ph. E. Bach im Kapitel „Von der Finger-Setzung“ seines *Versuchs*, öffentlich machen zu wollen, was „bishero so unbekannt gewesen und nach Art der Geheimnisse nur unter wenigen geblieben ist“ (Bach 1753/1994, S. 15). In der Tat war es insbesondere für angehende Berufsmusiker noch bis zum Ende des 18. Jahrhunderts und der Etablierung öffentlicher Ausbildungseinrichtungen schwer, eine qualifizierte Ausbildung zu erhalten. Eine Alternative zu den Stadtpfeifereien, deren starre, auf mündlicher Tradierung beruhende Ausbildung zunehmend als überholt galt, boten im allgemeinen lediglich einzelne Musiker (reisende Virtuosen, die am Ort ansässigen Organisten usw.), die in privater Nebentätigkeit Instrumentalunterricht erteilten. An gründlicher schriftlicher Unterweisung, d.h. an Lehrwerken, die auf berufliche Ausbildung und umfassende musikalische Bildung abzielten, herrschte Mangel. Die überwiegende Anzahl der publizierten Instrumentalschulen orientierte sich an den Bedürfnissen von Liebhabern, und eine Flut privater „Informatores“, „Instruktore“ oder „Hofmeister“, d.h. junger Universitätsabsolventen, bot ihre Dienste als Instrumentallehrer an.

²¹⁰ Traditionen lassen sich nach meiner Auffassung durch eine ungebrochene Haltung zur Vergangenheit, die in Teilen perpetuiert und/oder weiterverarbeitet wird, charakterisieren. Nicht jeder Rückgriff auf ältere Kompositionen erfolgt notwendigerweise im Bewusstsein der Geschichtlichkeit von Musik.

„Umfangreiche, umfassend informierende Studienwerke [...] waren unter der Fülle der praktischen Lehrausgaben die Ausnahmen – ein Umstand, der immer wieder von denen beklagt wurde, die das Instrument in anderen als den Amateurbereichen sehen wollten.“ (Busch-Salmen 1999, S. 146)

Seit der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts wurde instrumentaldidaktisches Wissen in Europa zunehmend verschriftlicht. Ab der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts wurde auch das Erteilen von Instrumentalunterricht mehr und mehr zu einem eigenständigen Beruf. Hierdurch verstärkte sich die Tendenz der Verschriftlichung von Regeln, die bis dahin primär mündlich tradiert worden waren. Durch verbesserte Drucktechnologien wurden neben Drucksachen allgemein auch gedruckte Notenausgaben immer leichter verfügbar; auch das Einüben von Werken in gedruckter Form gewann in diesem Zusammenhang an Bedeutung.²¹¹ Interessanterweise wurden die schriftliche Tradierung und das Spielen nach Noten nicht nur im Bereich der westeuropäischen Kunstmusik, sondern auch in anderen musikalischen Bereichen traditionell mündlicher Überlieferung mit der Zeit immer wichtiger. So spielten am Ende des 19. Jahrhunderts auch fast alle Klezmer-Musiker „mit Bicher“ und es war keine Ausnahme mehr, dass Klezmerim musikalische Kenntnisse mit Hilfe gedruckter Instrumentalschulen erwarben (s. Ottens/Rubin 1999, S. 111).²¹² Dennoch kann kein Zweifel daran bestehen, dass trotz der zunehmenden Verschriftlichung von Wissen über das Instrumentalspiel seit dem 18. Jahrhundert nach wie vor die persönliche, größtenteils mündliche Weitergabe von Regeln, instrumentalen und ästhetischen Traditionen über den Schülerkreis berühmter „Lehrmeister“, die ihr Regelsystem meist nur an ausgewählte Schülerinnen und Schüler – Liebhaber wie angehende Berufsmusiker – weitergaben, im europäischen Musikleben eine wichtige Rolle spielte.

Ein berühmter Musiker, der das traditionelle Prinzip der mündlichen Weitergabe instrumentaldidaktischen Wissens verkörpert, ist beispielsweise Arcangelo Corelli (1653-1713), den Schüler aus ganz Europa in Italien aufsuchten, um von ihm an den Instrumenten Violine, Viola, Violetta und Violone oder Violoncello unterrichtet zu werden. Als gesichert gilt, dass Corelli nahezu ausschließlich in seinem eigenen Stil musizierte, komponierte und lehrte (vgl. Reidemeister 1996, S. 1). Wie von John Mainwaring, Händels erstem Biografen, überliefert wurde, zeigte sich Corelli bereits bei der Ausführung eines Stücks von Händel im französischen Stil (Französische Ouverüre der Händel-Oper *Il trionfo del tempo*, 1708 in Rom) überfordert. So soll Corelli zu Händel gesagt haben: „Mein lieber Sachse, diese Musik ist im französischen Stil, auf den ich mich nicht verstehe.“²¹³ (Mainwaring, J.: *Memoirs of the Life of the Late G. F. Handel*, London 1760, S. 448-49, zit. nach ebd.; Übers. A. Welte) Bevor niederländische, französische und englische Verlage sich der Musik Corellis

²¹¹ Allerdings wurden bis weit ins 19. Jahrhundert hinein Notentexte aus Kostengründen häufig auch noch abgeschrieben. Auch war es immer noch verbreitet, dass Lehrende für ihre Schülerinnen und Schüler während des Unterrichts eigene Übungsstücke schrieben.

²¹² Das Notenlesen-Können avancierte auch in der Tradition der Klezmer-Musik schnell zum Statussymbol. Musikalisch betrachtet fungierte die Notenschrift zumeist aber lediglich als Gedächtnisstütze; Ausschmückungen von Melodien wurden nicht notiert, sondern im Moment des Musizierens improvisiert (s. a.a.O., S. 111-114).

²¹³ „Ma caro Sassone, questa Musica è nel Stylo Francese, di ch'io non m'intendo.“

annahmen, verbreitete sie sich vor allem durch seine Schüler sowie durch junge Adelige, die auf ihren Kavaliertouren in Rom auch Corelli kennengelernt hatten.²¹⁴ Corellis *Sonate a violino e violone o cimbalò* op. 5 (Rom 1700) war so erfolgreich, dass sie schon im Jahr ihres Erscheinens in Amsterdam und London nachgedruckt wurde. In der Folge kam es im 18. und 19. Jahrhundert immer wieder zu Neuauflagen.²¹⁵

Auch das instrumentaldidaktische Wissen J. S. Bachs ist nicht in speziellen Lehrwerken überliefert, sondern wurde zunächst primär mündlich durch den Kreis seiner Schüler tradiert. Es ist bezeichnend, dass Bach im *Notenbüchlein für Anna Magdalena Bach* (1725) lediglich einige elementare Grundregeln zum Generalbassspiel notiert und schließlich darauf hinweist, dass sich das Weitere besser im mündlichen Unterricht zeigen lasse: „Die übrigen Cautelen, so man adhibiren muß, werden sich durch mündlichen Unterricht beßer weder schriftlich zeigen“ (Bach 1725/1983, S. 52). Über Bachs Cembalounterricht berichtet Johann Nikolaus Forkel (1749-1818) in der ersten musikhistorischen Monographie über Bach, dass er die Schüler erst „einzelne Sätze für alle Finger beyder Hände“ spielen ließ (Fingerübungen oder musikalische Spielformeln, die schriftlos, durch Vor- und Nachmachen, vermittelt wurden); dann schrieb Bach während des Unterrichts für die Schüler „kleine zusammenhängende Stücke [...], worin jene Uebungssätze in Verbindung gebracht waren“ (durch diese „Werkstatt-Musik“ gab er ihnen ein Beispiel für eigene kompositorische Betätigung); schließlich arbeitete er die Stücke außerhalb des Instrumentalunterrichts „in schöne, ausdrucksvolle kleine Kunstwerke“ um (die aber immer noch eng mit den anfangs geübten Spielformeln zusammenhingen) (s. Forkel 1802/1970, S. 71 f.). Weitere instrumentaldidaktische Erkenntnisse lassen sich mittelbar aus den Kompositionen Bachs bzw. den ihnen vorangestellten Vorworten erschließen.²¹⁶ So verfolgte Bach mit seinen unmittelbar aus der Unterrichtspraxis hervorgegangenen *Inventionen und Sinfonien* bekanntlich instrumentale *und* kompositorische Lehrzwecke (s. erster Teil, I. 6, S. 24). Instrumentaldidaktisch steht Bach – wie etwa auch Quantz – in der handwerklichen, stark mündlich geprägten Tradition, Instrumentalunterricht gleichzeitig als Einführung in Musik und Komposition zu verstehen. In dieser Tradition war es ein selbstverständlicher Bestandteil des Unterrichts, dass die Lehrenden für ihre Schüler Übungen und kleine Übungsstücke („Scalen“ und „Passagien“ bis hin zu „Préludes“, „Sätzen“ usw.) erfanden, die nicht nur der Ausbildung spieltechnischer Fertigkeiten und dem Erlernen und Einüben von Feinheiten der Vortragskunst (vielfältige Artikulation und Dynamik,

²¹⁴ In England gehörten die Werke Corellis, v. a. die *Concerti grossi*, im gesamten 18. Jahrhundert zum Repertoire der privaten und öffentlichen Konzerte. Die 1776 gegründete Musikgesellschaft *Concert of Antient Vocal and Instrumental Music* setzte zwischen 1776 und 1792 die zwölf *Concerti* fast hundertmal aufs Programm. Sogar außerhalb Europas, in China und in der britischen Kolonie Indien, wurde Corellis Musik aufgeführt.

²¹⁵ Bereits 1707 erschien eine Bearbeitung der Sonate op. 5/4 für Blockflöte, samt einer mit freien Verzierungen versehenen Version der langsamen Sätze. 1710 wurde in Amsterdam eine Neuausgabe veröffentlicht, ebenfalls mit verzierten langsamen Sätzen „in der Art wie sie Corelli gespielt haben wollte“ (s. Kubitschek in: Busch-Salmen/Krause-Pichler 1999, S. 144).

²¹⁶ Im Prinzip kommt jedem mustergültigen Werk Bachs eine didaktische Vorbildfunktion zu; die Trennung in pädagogische und nicht-pädagogische Musik existiert noch nicht, musikalische Lehre und Kunst bilden als „Ars Musica“ eine Einheit (vgl. Mahler 1993, S. 198-202).

musikalische Affektbedeutungen), sondern auch als Modellsätze („Exempla“) dienten, die zum Selberfinden von Übungen und kleinen Musikstücken anregen sollten. Die anhand der Übungen verinnerlichten Muster ermöglichten und verbesserten den Vortrag von Musikstücken; zugleich standen sie als „Bausteine“ für die Improvisation und Komposition zur Verfügung.

Der kreative Umgang mit solchen oft schriftlos vermittelten Übungen und Übungsstücken im zeitgenössischen Musikstil war nicht auf die Zeit Bachs begrenzt. Noch in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts war das Studium musikalischer Passagen für viele berühmte Virtuosen und Klavierlehrer (etwa Hummel, Clara Schumann oder Liszt) keine rein technische, sondern eine kreative musikalische Aufgabe, die zum einen ermöglichte, neue Anschlags- und Ausdrucksschattierungen zu finden und zum anderen eine gute Ausgangsbasis für das freie Improvisieren bzw. Fantasieren darstellte. Bis circa Mitte des 19. Jahrhunderts spielte das Präludieren- bzw. Improvisierenlernen auch im Unterricht vieler berühmter Instrumentallehrerinnen und -lehrer eine Rolle – im Unterricht auf Tasteninstrumenten zumeist eine größere als im Unterricht auf Melodieinstrumenten (vgl. etwa Czerny 1839, Kinkel 1852, S. 54). Ob das Improvisieren und elementare Komponieren im Instrumentalunterricht des 18. Jahrhunderts auch über den professionell orientierten Bereich hinaus eine große Rolle spielte, ist jedoch mehr als unsicher. Obwohl das Präludieren vor einem Stück auf allen Instrumenten im gesamten 18. Jahrhundert verbreitet war, beherrschte offenbar nur eine kleine Anzahl von Schülerinnen und Schülern das Improvisieren von Präludien auch tatsächlich: Von Beginn des 18. Jahrhunderts an sind Klagen überliefert, dass sich das Präludieren auf die Reproduktion weniger auswendiggelernter Préludes beschränkte (s. etwa entsprechende Äußerungen von Couperin und Türk); auch fand Hotteterres bedeutendes Lehrwerk *L'Art de préluder* – anders als seine in ganz Europa verwendete Flötenschule – offensichtlich keine weite Verbreitung. Hinweise darauf, dass die Fähigkeiten des Improvisierens und (elementaren) Komponierens systematisch gefördert wurden, sind in Schulen nur selten zu finden. Die meisten Amateure lernten das Instrumentalspiel vermutlich in der Hauptsache anhand von progressiv vom Leichten zum Schwereren geordneten Musikstücken, d. h. ganz ähnlich wie heutzutage. Passagen- bzw. Sätzchenübungen dienten vielfach offenbar dem Ziel, auf den Vortrag größerer fertiger Stücke vorzubereiten. Längere Präludien, Fantasien und Variationen konnten nur kompositorisch begabte und ambitionierte Schülerinnen und Schüler improvisieren bzw. komponieren; durchschnittliche Spielerinnen und Spieler reproduzierten in der Regel fertige Vorspiele (vgl. Richard Erig in: Busch-Salmen 1999, S. 192).

Es stellt eine unzulässige Vereinfachung dar, von *dem* Instrumentalunterricht oder *den* Instrumentalschulen des 18. Jahrhunderts zu sprechen. Je nach Lehrenden, Adressatenkreis, Instrument, Zeitraum, Ort usw. unterschieden sich die Ziele und Inhalte des Unterrichts auch schon im 18. Jahrhundert ganz beträchtlich. Instrumentalunterricht mit Kompositionslehre zu verbinden scheint beispielsweise nicht allgemein verbreitet gewesen zu sein, sondern war wohl eher ein Charakteristikum des anspruchsvollen (Klavier-)Unterrichts bei gut ausgebildeten „professionellen“ Lehrmeistern – die selten waren. Auch wenn musikalische Beispiele in etlichen bedeutenden Lehrwerken (etwa in

Geminianis *Rules* oder im *Versuch* von Quantz) auch als Modelle für eigene Erfindungen gedacht waren, zielte die Mehrzahl der Schulen des 18. Jahrhunderts auf den guten Vortrag fertig gesetzter Stücke. Selbst die Probestücke zu einem so professionellen Lehrbuch wie dem *Versuch* C. Ph. E. Bachs sind keine Erfindungsmodelle mehr (vgl. Mahlert 2002, S. 206). Die manchmal geäußerte Behauptung, Instrumentalschulen seien bis circa 1830 „Handwerkslehren“ gewesen, die eine Fülle von Regeln enthielten, aber nicht als Unterrichtsmaterial im eigentlichen Sinn dienten (s. etwa Gellrich 1994b, S. 119), kann in ihrer Pauschalität nicht aufrechterhalten werden. Im Gegenteil: Die meisten Instrumentalschulen des 18. Jahrhunderts enthielten zwar knappe Regeln und Anweisungen, vor allem aber zahlreiche, meist progressiv angeordnete Unterrichtsliteratur. Amateure erlernten das Instrumentalspiel und die Grundregeln des guten Geschmacks offenbar vor allem am Stück, genauer gesagt durch das Spielen von Musikstücken.

Im Zusammenhang mit Fragen mündlicher und schriftlicher Tradierung ist auch erwähnenswert, dass Frauen erst verhältnismäßig spät als Autorinnen von Instrumentalschulen auftraten, obwohl spätestens in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Anzahl von Instrumentallehrerinnen (vor allem für den Klavier-Elementarunterricht) ungeheuer angestiegen war. Offensichtlich war der Bereich, der Frauen offenstand, in jener Zeit noch ein vorwiegend mündlicher. So ist es sicherlich auch kein Zufall, dass die ersten instrumentaldidaktischen Veröffentlichungen von Frauen im 19. Jahrhundert in Briefform stattfanden, d. h. in einem schriftlichen Medium, das noch deutlich Merkmale der gesprochenen Sprache zeigt.²¹⁷

Schriftliche und mündliche Unterweisung sind nicht deckungsgleich; aus der Untersuchung von Instrumentalschulen kann nicht ohne weiteres auf die instrumentale Unterrichtspraxis geschlossen werden. Über die Qualität von Instrumentalunterricht entscheidet nicht das schriftliche Medium: „ein trefflicher Lehrer wird mit mittelmäßigem Unterrichtsmaterial Bedeutenderes leisten, als ein mittelmäßiger Lehrer mit dem vortrefflichsten.“ (Lebert/Stark 1858/1904, S. XIII) Während es in der mündlichen Unterrichtspraxis grundsätzlich möglich ist, mehrere Wege offenzulassen und flexibel auf die lebendigen Menschen vor Ort einzugehen, kann die schriftliche Tradierung instrumentaldidaktischen Wissens zu unangemessener Eindeutigkeit und Starrheit führen. Der berühmte Klavierpädagoge Theodor Leschetizky (1830-1915), der u. a. Schüler von Carl Czerny war, soll einmal von sich gesagt haben: *“I have no method, and I will have no method“* (R. Gerig, *Famous Pianists & Their Technique*, Washington/NY 1974, § 1990, zit. nach Grossmann 1996, Sp. 427). Vielleicht sind die Probleme und Gefahren einer schriftlichen Fixierung mit dafür verantwortlich, dass zahlreiche bedeutende Lehrende wenig Interesse an einer Verschriftlichung ihres instrumentaldidaktischen Wissens gezeigt haben und bis zur Gegenwart zahllose Lehrerinnen und Lehrer die mündliche Tradierung bevorzugten.

²¹⁷ Vgl. Nina d’Aubigny, *Briefe an Natalie* (d’Aubigny 1803/1982) und Johanna Kinkel, *8 Briefe an eine Freundin über Clavierunterricht* (Kinkel 1852/1989).

So unzulänglich die schriftliche Form auch erscheint – aus ihr kann auch Gewinn gezogen werden. Denn in den Worten von Adolf Bernhard Marx (1795-1866) hat die „rein-theoretische“ (schriftliche) Unterweisung gegenüber der praktischen (mündlichen) Darstellung den entscheidenden Vorteil,

„dass sie den Geist des Schülers, Verstand und Phantasie wachruft, in Mitthätigkeit setzt und zugleich erkräftigt. [...] Endlich, und das ist in der Kunst die Hauptsache, hat gerade der rein-theoretische Unterricht vor den andern Unterweisungen das voraus, dem Schüler Freiheit des Geistes und Entschlusses zu gewähren. Er hält ihm nicht das Werk in unbedingter Auffassung vor, er drückt nicht auf ihn mit der Autorität des nebenstehenden Lehrers; er will nicht herrschen, sondern den Schüler zum Selbstherrn und damit zum Herrscher in seiner Kunstübung machen; das rathende, weisende Wort soll und kann nur soweit für den Leser gelten, als es denselben überzeugt und gewinnt. Denn in der Kunst kann nicht fremder Wille, nicht fremdes Empfinden, nicht Autorität gelten, sondern nur Freiheit“ (Marx 1863, S. 14).

4. Exkurs: Wegbereiter oder Pioniere musikalischen Geschichtsbewusstseins seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts

Hinter allen geschichtlichen Ereignissen und kulturellen Revolutionen stehen Menschen, die sie in Gang setzten und begleiteten. So haben in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts in Europa zahlreiche Persönlichkeiten auf individuell unterschiedliche Art und Weise dazu beigetragen, die Entstehung und Verbreitung von Geschichtsbewusstsein voranzutreiben.

Eine wichtige Rolle im Prozess der allgemeinen historischen Bewusstseinsbildung spielte in Deutschland beispielsweise der Archäologe und Begründer der Vergleichenden Kunstgeschichte Johann Joachim Winckelmann (1717-1768). Sein epochemachendes Erstlingswerk *Gedancken über die Nachahmung der Griechischen Wercke in der Mahlerey und Bildhauer-Kunst* (Dresden 1755), dessen Veröffentlichung in die Zeit der Entdeckungen Pompejis und Herculaneums fiel, beeinflusste nicht nur die Kunstgeschichte, sondern war insbesondere in Deutschland von enormem Einfluss auf alle Bereiche der Kultur. Es „enthält programmatisch bereits alle jene Ideen, die die Kunstanschauung und Lebensführung seines Zeitalters, des ausgehenden Barock und des Rokoko, überwinden und den Weg für die Klassik bereiten sollten.“ (*Kindlers Neues Literaturlexikon*, Bd. 17, S. 740) Durch seine Auffassung der griechischen Kultur, vor allem durch seine in einzigartiger Weise sinnliche Anschauung und sittliche Maßstäbe verbindende Beschreibung antiker Kunstwerke („edle Einfalt und stille Größe“), begründete Winckelmann die Leitidee des Vorbildcharakters griechischer Kunst und Humanität. Seine Gedanken wurden in vielen Bereichen produktiv aufgenommen: Architektur, Plastik, Malerei, Literatur – eine ganze Epoche der deutschen Geistesgeschichte wurde durch Winckelmanns Idee einer Nachahmung des Alten und der Natur geprägt. Insbesondere Herders und Goethes Schriften, etwa Goethes *Winckelmann und sein Jahrhundert* (1805), belegen Winckelmanns überragenden Einfluss auf die deutsche Klassik. In seinem Hauptwerk *Die Geschichte der Kunst des Altertums* (Dresden 1764) legt er die Entwicklung der Kunst als einen nach organischen Gesetzmäßigkeiten ablaufenden Vorgang dar, auf dessen Geschichtlichkeit er explizit hinweist.

Bei seiner Beschäftigung mit der Thematik einer Nachahmung des Alten konnte Winckelmann auf reiche Erfahrungen außerhalb des deutschen Sprachraums zurückgreifen. Besonders wichtig war in diesem Zusammenhang die französische „Querelle des Anciens et des Modernes“, eine von einem Streit zwischen Perrault und Boileau ausgehende geistesgeschichtliche Debatte am Ende des 17. Jahrhunderts, bei der es um die Frage ging, ob die Antike bzw. das Prinzip der Nachahmung, das sich an der Antike als absolutem Schönheitsideal orientierte, noch das Vorbild für die zeitgenössische Literatur und Kunst sein könne, oder ob dem Prinzip der Imagination des Genies, das aus sich selbst schöpft, der Vorzug zu geben sei. Der Streit wurde auch in England aufgegriffen und ist unter der Bezeichnung „Battle of the Books“ in die Literaturgeschichtsschreibung eingegangen. Die von der „Querelle“ gegebenen Anstöße wirkten im 18. Jahrhundert weiter – in der französischen „Querelle d’Homère“ (1713-1716) wurde beispielsweise über den Vorzug von Original oder Übersetzung debattiert; sie beeinflussten das Zeitalter der Aufklärung und die romantische Bewegung, in Deutschland insbesondere durch die Vermittlung von Winckelmann.

Viele andere Persönlichkeiten können als Wegbereiter spezifisch *musikalischen* Geschichtsbewusstseins gelten, sei es, dass sie sich durch ein gesteigertes Forschungsinteresse an historischer Musik auszeichneten, eine Wiederbelebung alter Musik in Form von öffentlichen Aufführungen initiierten oder in ihre musikpädagogische Tätigkeit Musikarten der Vergangenheit maßgeblich einbezogen. Im Folgenden portraitiere ich beispielhaft und in subjektiver Beschränkung einige Persönlichkeiten des Musiklebens der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, die für das allmählich auch im Bereich der Musik und der musikalischen Ausbildung heranwachsende Geschichtsbewusstsein eine wichtige Rolle gespielt haben mögen.

1. Burney – Gerbert – Hawkins

Der englische Privatmusiklehrer, Komponist und Musikhistoriker Charles Burney (1726-1814) veröffentlichte Anfang der 70er Jahre des 18. Jahrhunderts (1771 und 1773) sein *Tagebuch einer musikalischen Reise* in zwei Teilen. In diesen Büchern beschrieb er das Musikleben und die Musik in Frankreich, Italien, Deutschland Österreich und Flandern, so wie er sie bei seinen beiden Reisen 1770 und 1772 kennengelernt hatte. Das Ziel dieser Reisen war es, Material für die Abfassung einer umfassenden Geschichte der Musik zu sammeln. Der erste Band der Musikgeschichte erschien 1776 in London unter dem Titel *A General History of Music*. Burneys Hauptinteresse bei seinen Reisen war die Musik und das Musikleben der Gegenwart, wobei er immer wieder auch das instrumentale Lehren und Lernen ansprach. Burney selbst lebte in erster Linie von der Lehrtätigkeit; er unterrichtete häufig fünfzig oder mehr Schülerinnen und Schüler pro Woche in Zwölf-Stunden-Tagen. Zwar sammelte er emsig alte Notenhandschriften und beschrieb in seinen Tagebüchern auch die Musik aus früheren Zeiten, doch war er insgesamt stark vom Glauben an den musikalischen Fortschritt geprägt. Die gegenwärtige Musik – insbesondere die zeitgenössische italienische Oper bzw. die Musik, die er aus dem englischen Musikleben kannte – hielt er in der Regel für vollkommener als die ältere. Dennoch bleibt es Burneys Verdienst, als einer der ersten Musikschriftsteller musikgeschichtliches Be-

wusstsein gefördert und den statischen Schematismus früherer geschichtlicher Darstellungen durchbrochen zu haben.

Neben Burney beschrieben zwei weitere Musikgelehrte derselben Zeit die Prozesshaftigkeit der Musikgeschichte: Martin Gerbert in seiner Geschichte der Kirchenmusik (1774) und John Hawkins in seiner fünfbändigen *General History of the Science and Practice of Music* (1776). Während Burney die gegenwärtige Musik für vollkommen und konsequent aus der vergangenen weiterentwickelt hielt, schätzte Hawkins die Musik des 16., 17. und frühen 18. Jahrhunderts mehr als viele gegenwärtige Trends. Für Gerbert lag der musikgeschichtliche Höhepunkt eindeutig bei Palestrina; alle spätere Musik war seiner Meinung nach weniger vollkommen und abgefallen.

2. Abbé Vogler

Georg Joseph Vogler (Abbé Vogler) (1749-1814) war ein einflussreicher deutscher Organist, Pianist, Theoretiker, Komponist, Improvisator und Lehrer – zu seinen Schülern zählten u.a. Carl Maria von Weber, Giacomo Meyerbeer und Aloysia Weber. Er gründete 1776 in Mannheim die von ihm als „erstes systematisches Musikinstitut“ bezeichnete *Mannheimer Tonschule*, die der Ausbildung von Berufsmusikern diente und zum Vorbild für die Gründung von Konservatorien und Musikschulen in ganz Deutschland wurde. Nach Auskunft des *Pfaelzischen kleinen Kalenders 1778* umfasste die unentgeltliche Ausbildung täglich Unterricht von 14 bis 15 Uhr (öffentliche Vorlesungen, Harmonielehre, Kontrapunkt, Analysieren fremder Werke, Kompositionsaufgaben) sowie samstags eine Art Kolloquium, in dem Fragen und Kompositionen der Schüler besprochen wurden; jeden Monat mussten die Schüler eine Prüfung absolvieren. Über Art und Umfang instrumentaler Unterweisung ist leider nichts Genaues bekannt.

Vogler verband musikalische Unterweisung, musikhistorische Forschung und musikpraktische Betätigung. Er schrieb zahlreiche Traktate, Lehrwerke und Handbücher und setzte sich für „lehrhafte Herausgaben“ ein. Als einer der ersten sammelte er systematisch Volksmelodien europäischer und außereuropäischer Kulturen und verarbeitete sie in seinen Kompositionen (*Afrikanische Romanze*, *Rondo Cheu-Teu* u.a.). Seine Orgelimitationen müssen sehr virtuos und effektiv gewesen sein. Voglers Konzerte enthielten im allgemeinen virtuose Stücke, Tongemälde und Volksliedbearbeitungen. Bezeichnend ist das Programm eines Orgelkonzerts in der Berliner Marienkirche vom 29. November 1800: „1. Präludium und Fuge mit vollem Werk, 2. Terrassenlied der Afrikaner, 3. Doppelkonzert für Fl. und Fg. [sc. auf der Orgel], 4. Mohammedanisches Glaubensbekenntnis, 5. Spazierfahrt auf dem Rhein, von Donnerwetter unterbrochen, 6. Choral ‚O Haupt voll Blut und Wunden‘“ (AMZ VIII, S. 316, zit. nach Reckziegel 1989, Sp. 1902).

Zu Voglers didaktischen Publikationen gehören die *Betrachtungen der Mannheimer Tonschule*, eine monatlich erscheinende Zeitschrift, die dazu beitragen sollte, den musikalischen Geschmack von Liebhabern zu verfeinern und ihnen die nötigen Kenntnisse zu vermitteln, um ein Musikstück beurteilen zu können. Neben Musikstücken, Rezensionen und theoretischen Abhandlungen enthält die Zeitschrift auch „Zergliederungen“, d.h. musikalische Analysen, sowie „Verbesserungen“ be-

kannter älterer Werke aus der Feder Voglers, u.a. von Pergolesis *Stabat Mater* und von zwölf ausgewählten Bach-Chorälen (aus einer Ausgabe von Breitkopf & Härtel aus dem Jahr 1784). Auch wenn Vogler an die fortschreitende Vervollkommnung der Musik und damit die Überlegenheit der neueren Musik glaubte – durch sein weitgestreutes musikhistorisches Interesse und die Ausweitung musikhistorischer Forschung auf außereuropäische Kulturen hat er dazu beigetragen, der Entwicklung musikalischen Geschichtsbewusstseins den Weg zu ebnet.

3. Forkel

Johann Nikolaus Forkel (1749-1818), für den die Musik nicht nur eine praktische Kunst, sondern zugleich eine Wissenschaft war, gilt als einer der Begründer der historischen Musikwissenschaft. Der zeitgenössische Lexikograf Ernst Ludwig Gerber (1746-1819) sagt von ihm, er sei „vielleicht der Einzige unserer Zeit, welcher die Musik als Wissenschaft behandelt und zu behandeln im Stande ist“ (*Historisch-biographisches Lexikon der Tonkünstler*, Bd. 1, 1790, Sp. 425, zit. nach Fischer 2001, Sp. 1462). Beeindruckend ist das enorme Spektrum seines einflussreichen Wirkens. Forkel, der bislang häufig nur als Historiograf und Bach-Biograf gewürdigt wurde, war Pianist, Organist, Komponist, Lehrer, Musiksammler, -historiker, -theoretiker, -kritiker, Übersetzer, Biograph²¹⁸, Bibliograph²¹⁹, Historiograph und Herausgeber²²⁰ in einer Person.

Ab 1769 betrieb Forkel an der Universität Göttingen juristische, philosophische, alphilologische, mathematische, bald auch musiktheoretische und musikhistorische Studien. Seine erstmals im Winter 1772/1773 in privatem Rahmen gehaltenen musiktheoretischen Vorlesungen stießen auf reges Interesse und wurden daher ab 1777 in den universitären Rahmen integriert. Seine erste Veröffentlichung *Ueber die Theorie der Musik* (Göttingen 1777) ist als Einladungsschrift zu diesen musikalischen Vorlesungen konzipiert. Zu seinen Schülern in Göttingen zählten u.a. Wilhelm von Humboldt, August Wilhelm von Schlegel, Wilhelm Heinrich Wackenroder und Ludwig Tieck. Forkels musikpraktischer Unterricht basierte vorwiegend auf der von ihm am meisten geschätzten Musik der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts, insbesondere den Klavier- und Orgelwerken von J. S. Bach.

1779 wurde Forkel zum „Akademischen Konzertmeister“ und „Musik-Director“ der Universität ernannt. Fortan war er bis 1815 für die gesamte akademische Musikpflege zuständig, einschließlich der Organisation und Leitung der regelmäßig sonnabends stattfindenden „Akademischen Winter-Concerte“. Charakteristisch für diese Konzertsreihe waren neben der Gleichberechtigung von Vokal- und Instrumentalmusik insbesondere historische Programme nach dem Vorbild der „Londoner Academy of Ancient Music“. Zur Aufführung kamen „Ueberbleibsel und Proben älterer Griechischer

²¹⁸ Aus Forkels Feder stammt die erste, vielbeachtete Monografie über Bach *Ueber Johann Sebastian Bachs Leben, Kunst und Kunstwerke* (Leipzig 1802).

²¹⁹ In seiner 1792 erschienenen *Allgemeinen Litteratur der Musik* sind über dreitausend Werke systematisch geordnet und kommentiert.

²²⁰ So war Forkel Mitarbeiter beim ersten Versuch einer Bach-Gesamtausgabe (Leipzig, 1801-1804) und maßgeblich beteiligt an dem von Josef von Sonnleithner 1803/1804 in Wien initiierten Versuch, eine auf fünfzig Bände angelegte *Geschichte der Musik in Denkmälern von der ältesten bis auf die neueste Zeit* zu veröffentlichen.

und Römischer Musik oder andere musicalische Seltenheiten“ (J. St. Pütter, *Versuch einer academischen Gelehrten-Geschichte von der Georg-Augustus-Universität zu Göttingen*, Tl. 2: Von 1765-1788, Gtg. 1788, S. 367-368, zit. nach: a.a.O., Sp. 463). Mit speziellen Schriften, den „Ankündigungen“, warb Forkel nicht nur um Publikum für seine Konzerte, sondern bemühte sich auch, den Geschmack des Publikums zu bilden (vgl. ebd.).

Als wissenschaftliches Hauptwerk Forkels gilt seine *Allgemeine Geschichte der Musik* (2 Bände, Leipzig 1788 und 1801)²²¹, in der er sich zum Ziel gesetzt hatte, die Beschaffenheit der Musik „bey allen Völkern, von deren Cultur der Wissenschaften und Künste überhaupt einige Nachrichten vorhanden sind“ (*Allgemeine Litteratur der Musik*, Leipzig 1792, S. 14, zit. nach a.a.O., Sp. 1465) zu untersuchen. Zu seinen Vorbildern gehörten neben Padre Martinis *Storia della musica* (3 Bände, Bologna 1757, 1770, 1781) und Jean-Benjamin de Labordes *Essai sur la musique ancienne et moderne* (4 Bände, Paris 1780) vor allem die Musikgeschichten von Hawkins und Burney (beide 1776), die er gründlich studiert und ausführlich rezensiert hatte.²²² In der Vorrede seiner *Allgemeinen Geschichte der Musik* schreibt Forkel:

„Wer daher je die wahre Beschaffenheit der alten Musik ergründen will, darf gewiß [...] nur selten den Nachrichten so folgen, wie sie uns auch selbst von den glaubwürdigsten Geschichtsschreibern des Alterthums gegeben worden sind, sondern muß die Sitten, den bürgerlichen Zustand, die Kenntnisse in andern Wissenschaften und Künsten desjenigen Volks, von dessen Musik die Rede ist, und endlich, vor allen Dingen, die Natur der Kunst selbst, zu Wegweisern wählen. Nur auf diesem Wege wird er im Stande seyn, das Wahre in den Nachrichten vom Falschen zu scheiden“ (Forkel 1788/1967, S. VIII).

Es ist charakteristisch für Forkels für ausgeprägtes geschichtliches Bewusstsein, dass er alle, die an alter Musik – so wie sie wirklich war – interessiert sind, davor warnt, Autoritäten blind Glauben zu schenken. Er fordert vielmehr dazu auf, selbst umfangreiche musik- und kulturgeschichtliche Nachforschungen anzustellen.

Forkel kann als ein wichtiger Pionier musikalischen Geschichtsbewusstseins gelten. Dennoch sind seine Darstellungen nicht immer frei von Widersprüchen und Vorurteilen. Beispielsweise beschreibt er – ohne China je bereist oder chinesische Musik, über die er anhand von Notenbeispielen schreibt, je gehört zu haben – aufgrund seiner eigenen Maßstäbe chinesische Musik als primitiv und spricht ihr eine historische Entwicklung schlichtweg ab (vgl. Forkel 1778, S. 229). Ferner erblickt er trotz seines Fortschrittsglaubens in J. S. Bach den Höhepunkt der Musikgeschichte und unterschätzt alle späteren Komponisten (auch Haydn, Mozart und Beethoven).

4. Van Swieten – Anna Amalie – Kiesewetter – Levy – Thibaut – Choron

Der bedeutende Musikmäzen Gottfried (Bernhard) Baron van Swieten (1733-1803) lernte während seiner Zeit als Gesandter am Hof Friedrichs II. (von 1770 bis 1777) nicht nur Carl Philipp Emanuel

²²¹ Die Musikgeschichte war ursprünglich auf drei Bände angelegt. Der zweite Band endet im ersten Drittel des 16. Jahrhunderts; der dritte Band, der bis zum Tod J. S. Bachs führen sollte, blieb unvollendet.

²²² Nach dem Vorbild Burneys unternahm Forkel im Jahr 1801 eine sechsmonatige musikalische Forschungsreise durch Deutschland.

Bach schätzen, sondern wurde durch J. Philipp Kirnberger, einen Schüler J. S. Bachs, und den Kreis um die Prinzessin Anna Amalie von Preußen, der jüngsten Schwester Friedrichs II. (1723-1787), auch mit älterer Musik, insbesondere Musik von Johann Sebastian Bach und Georg Friedrich Händel vertraut. Die Abendmusiken im Salon von Anna Amalie, die von Kirnberger unterrichtet wurde, waren ein Kristallisationspunkt für das Berliner Musikleben in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Anna Amalie zeigte ein starkes Interesse an Kirchenmusik und verachtete die meisten Modeerscheinungen. Ihre Musikaliensammlung, die sogenannte „Amalien-Bibliothek“, enthält u. a. Handschriften und Drucke von J. S. Bach, C. Ph. E. Bach, Händel und Graun. Van Swieten kehrte 1777 nach Wien zurück und setzte sich dort besonders für Händel, aber auch für J. S. und C. Ph. E. Bach ein. Auch Mozart nahm ab 1782 an den sonntäglichen Matineen teil, wo er die Musik Bachs und Händels für sich entdeckte. Van Swieten veranlasste Mozart zur Uminstrumentierung von Werken Händels, bearbeitete Texte für Joseph Haydn und protegierte den jungen Beethoven.

Wenige Jahrzehnte später knüpfte der vielseitig gebildete musikalische Dilettant und Musikforscher Raphael Georg Kiesewetter (1773-1850) in Wien an van Swietens Barockmusikpflege an und veranstaltete von 1816 bis circa 1842 in seiner geräumigen Wohnung jährlich vier bis acht, später zwei „Historische Hauskonzerte“, in denen Vokalmusik vorwiegend des 16. bis 18. Jahrhunderts aufgeführt wurde.²²³ Zu den Konzerten eingeladen waren interessierte Musikliebhaber, Komponisten (u. a. Schubert, Chopin, Nicolai) und Sammlerfreunde. Kiesewetter erwarb eine umfangreiche Sammlung von Abschriften und Autographen alter Musik, die nach seinem Tod in den Besitz der Nationalbibliothek Wien überging; für seinen Neffen, den berühmten Musikhistoriker August Wilhelm Ambros (1816-1876) bildete diese Sammlung später eine wichtige Forschungsgrundlage. Durch seine zahlreichen Veröffentlichungen wurde Kiesewetter immer mehr zur Autorität auf dem Gebiet der Musikgeschichte. Sein geschichtliches Interesse richtete sich auf die abendländische Musikgeschichte von der mittelalterlichen Einstimmigkeit bis zur Musik der Wiener Klassik,²²⁴ aber auch auf die Musik der außereuropäischen Völker des Mittelmeerraumes und der griechischen Antike. Kiesewetter kann als ein Vorkämpfer der historischen, der vergleichenden und der systematischen Musikforschung gelten. Aufgrund seiner qualifizierten Auseinandersetzung mit der Problematik einer adäquaten Aufführung alter Musik – beispielsweise kennzeichnete er alle Änderungen am Originaltext (mit roter Tinte), auch versah er zahlreiche Ausgaben mit Vorreden im Sinne „Kritischer Berichte“ – wird er manchmal als „Vater der Aufführungspraxis“ (Krones 1997b, S. 17) bezeichnet.

Nicht nur in Wien, auch in anderen Städten Europas wuchs seit Ende des 18. und verstärkt seit Beginn des 19. Jahrhunderts das Interesse an Aufführungen historischer Musik.²²⁵ In der 1791 in Ber-

²²³ Simon Molitor, ein enger Freund Kiesewetters, veranstaltete in den Jahren von 1832 bis 1842 ähnliche Konzerte, allerdings vornehmlich mit älterer Instrumentalmusik. Diese „Instrumental-Akademien“ fanden vierzehntägig oder sogar wöchentlich statt.

²²⁴ Zu seinen Hauptwerken zählt die *Geschichte der europäisch-abendländischen oder unserer heutigen Musik* (Leipzig 1834, ²1836, Nachdruck Niederwalluf bei Wiesbaden 1972, engl. von R. Müller 1846), die vermutlich erste in sich geschlossene Gesamtdarstellung der europäisch-abendländischen Musikgeschichte.

²²⁵ Dabei gab es nicht nur eine, sondern verschiedene Arten der Aufführung historischer Musik. Für einen Überblick über die Geschichte, Idee und Ästhetik historischer Konzerte bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts

lin nach dem Vorbild der privaten Singgesellschaft Johann Adam Hillers (Leipzig 1771) gegründeten und ab 1800 von Carl Friedrich Zelter (1758-1832) geleiteten Singakademie etwa fanden um 1800 praktische Übungen mit altitalienischer A-cappella-Musik statt. Auch der literarisch-musikalische Salon der Cembalistin, Mäzenatin und Musiksammlerin Sara Levy (1761-1854), die über eine umfangreiche Musiksammlung mit deutscher Musik insbesondere der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts verfügte, spielte eine Rolle für die Rezeption älterer Musik (insbesondere der Bach-Familie) im bürgerlichen Musikleben Berlins dieser Zeit.

In Heidelberg gründete der deutsche Jurist und Musikschriftsteller Anton Friedrich Justus Thibaut (1772-1840) zwischen 1811 und 1814 einen „Singverein“, der bis zu seinem Tode 1840 bestand und mit dem er vor allem alte Vokalmusik und Volkslieder einstudierte. Der private Singverein hatte zahlreiche berühmte Mitglieder und Freunde; zu den Zuhörern zählten etwa Goethe, Tieck, Mendelssohn, Spohr und Schumann. Thibauts vielzitierte Schrift *Über Reinheit der Tonkunst* (Heidelberg 1825) trug viel zur Entwicklung eines Verständnisses für ältere, insbesondere kirchliche Musik, bei. Für seinen Singverein griff Thibaut u. a. auf seine eigene, umfangreiche Bibliothek, aber auch auf die Ausgaben älterer geistlicher Vokalmusik zurück, die der Pädagoge, Musikforscher und Komponist Alexandre Choron (1771-1834) ab 1808 in Paris veröffentlicht hatte (u. a. Werke von Palestrina, Leo, Josquin, Jomelli, Carissimi, Lotti, Marenzio). In diesem Kontext ist bemerkenswert, dass Choron als Ersatz für die von der Revolution aufgehobenen Domsingschulen („maîtrises“) in Paris bereits 1817 eine private Musikschule für Kirchenmusik gründete, deren ausdrücklicher Schwerpunkt nicht zeitgenössische Werke, sondern geistliche (Vokal-)Werke der Renaissance und des Barock waren. 1824 wurde die Schule mit staatlicher Subvention zur *Institution royale de musique classique et religieuse* umgewandelt.²²⁶ Die Schüler, die Choron selbst in ganz Frankreich aussuchte, erhielten freien Unterricht, Kost und Logis. Bei den Konzerten, die ab 1822 in privatem Rahmen, von 1827 bis 1830 dann aber öffentlich vierzehntägig donnerstags stattfanden, waren viele historische Musikwerke z. T. erstmals in Paris zu hören – neben den von Choron herausgegebenen auch solche von Bach und Händel. Die Konzerte der *Institution*, die seinerzeit bei Amateuren wie Berufsmusikern auf großes Interesse stießen, können als Vorläufer der einflussreichen „Concerts historiques“ gelten, die François-Joseph Fétis ab 1832 in Paris veranstaltete (vgl. dritter Teil, II. 6.b, S. 209 ff).

siehe Lichtenfeld in: Wiora 1969, S. 41-53.

²²⁶ Nach der Julirevolution, der Regierungsübernahme durch Louis-Philippe (1830) und dem Wegfallen von Subventionen musste Choron sein Institut wieder schließen. Von der Nachfolgeinstitution seiner Schule, der 1836 von Louis Niedermeyer (1802-1861) gegründeten „Ecole de Musique Religieuse et Classique“ (bekannt auch als „Ecole Niedermeyer“), einer (Internats-)Schule für zukünftige Kirchenmusiker, wurden die Bemühungen um ältere Musik jedoch fortgeführt. Die 1843 von Joseph-Napoléon Ney, Prince de la Moskova gegründete „Société de musique vocale, religieuse et classique“ veranstaltete unter der künstlerischen Leitung von Niedermeyer zahllose historische Konzerte; auch das Repertoire der Konzerte wurde im Auftrag der Gesellschaft in einer elfbändigen Sammlung veröffentlicht.

5. Instrumentalschulen um 1800

a) Einleitung

In vielen Instrumentalschulen der zweiten Jahrhunderthälfte wurde das musikalische Repertoire stilistisch vielfältiger: Es umfasste nun immer häufiger Musikstücke verschiedener Nationen bzw. Völker (vgl. Lescat 1991, S. 172).²²⁷ Seit Ende des 18. Jahrhunderts begann sich das Interesse zunehmend auf die musikalische Vergangenheit zu richten; erste musikalische Lesegesellschaften wurden eingerichtet (vgl. Roske 1985, S. 84). Dennoch beschränkte sich das musikalische Repertoire in den meisten Instrumentalschulen in der Zeit um 1800 nach wie vor auf zeitgenössische Musikstile, insbesondere auf Stücke, die in den vergangenen zehn oder fünfzehn Jahren komponiert wurden. Differenzierte, über allgemeine Vortragsanweisungen hinausreichende Lehren für verschiedene Musikstile waren nicht üblich.

Ein gutes Beispiel für die ausschließliche Ausrichtung an zeitgenössischer empfindsam-frühklassischer Musik stellt die Flötenschule von François Devienne (1759-1803) dar. Devienne war ab 1795 erster Flötenprofessor am Pariser Conservatoire. Seine *Nouvelle Méthode théorique et pratique pour la flûte* (Paris 1794) wendet sich an Liebhaber und angehende Berufsmusiker gleichermaßen. Die Schule ist dreigeteilt: Auf einen kurzen theoretischen Teil folgt ein zweiter, musikpraktischer Teil mit kleinen Melodien und Duos („vingt petits airs“ und „dix huit duos“); am Ende stehen sechs technisch anspruchsvolle Duo-Sonaten von Devienne.²²⁸ Die Sonaten Deviennes in diesem dritten Teil werden ergänzt durch zweiundzwanzig Préludes in verschiedenen Tonarten; diese sind keine einfachen, schematischen Préludes, wie sie in anderen Schulen der Zeit üblich waren, sondern eher virtuose kleine Konzertstücke im ganzen Umfang der Flöte. Im zweiten Teil der Schule führt Devienne die seit Anfang des 18. Jahrhunderts vor allem in England und Frankreich verbreitete Tradition fort, das Instrumentalspiel und den guten Geschmack anhand beliebter Melodien und kleiner Musikstücke zu lehren. Bei den „vingt petits airs“ – Devienne gab jeweils nur den Titel an, wohl da die Melodien allgemein vertraut waren – handelt es sich um bevorzugte Melodien aus dem Repertoire der Opéra comique oder um bekannte, für zwei Flöten arrangierte Lieder. Die allermeisten Stücke stammen aus den zurückliegenden zehn oder fünfzehn Jahren.²²⁹ Auch noch die 1804 erschienene erste offizielle Flötenschule des Conservatoire, Antoine Hugots und Johann Georg Wunderlichs *Méthode de Flûte du Conservatoire* – sie ist nicht mehr für die ein-, sondern für die vier- bis sechsklappige Flöte konzipiert –, ist in ihren umfangreichen Übungs-²³⁰ und Musikteilen ganz auf die Musik zeitgenössischer, insbesondere französischer Komponisten ausgerichtet.

²²⁷ Eine Rolle hierfür spielte vermutlich neben der Dominanz des internationalen Opernlebens die wachsende Mobilität von Musikern.

²²⁸ Die erste (Schüler-)Stimme ist dynamisch und artikulatorisch genauestens bezeichnet, in der zweiten (Lehrer-)Stimme fehlen Vortragsbezeichnungen fast komplett.

²²⁹ Zur Identifikation und Herkunft der Stücke s. Castallani 1984, S. 6.

²³⁰ Das äußerst ausführliche Tonleiter- und Intervall-Übungsprogramm enthält auch Übehilfen für spezielle fingertechnische Probleme.

Das musikalische Sichtfenster war in vielen Instrumentalschulen, die gegen Ende des 18. Jahrhunderts erschienen, noch auf den am jeweiligen Ort verbreiteten zeitgenössischen Musikstil beschränkt. Die Geschichtlichkeit von Musik wurde nicht oder nur marginal berücksichtigt. Dennoch existierten bereits zu dieser Zeit einige Schulen, in denen – wie bei den im Folgenden ausführlicher besprochenen vier Lehrwerken – ein modernes musikalisches Geschichtsbewusstsein auf die eine oder andere Art erkennbar wird.

b) Die *Clavierschule* von Daniel Gottlob Türk (1789)

Der vielseitig interessierte Musiker, Musikpädagoge und Komponist Daniel Gottlob Türk (1750-1813) publizierte 1789 in Leipzig und Halle nach langen Vorarbeiten seine umfangreiche *Clavierschule oder Anweisung zum Clavierspielen für Lehrer und Lernende*, die aus heutiger Sicht als sein Hauptwerk erscheint.²³¹ Türk war an der Dresdner Kreuzschule von Gottfried August Homilius (1714-1785), einem Schüler J. S. Bachs, in der Bach-Tradition ausgebildet worden und hatte von Johann Wilhelm Häbler (1747-1822) drei Monate lang Klavierunterricht auf der Grundlage von C. Ph. E. Bachs *Versuch* erhalten. Musikalisch stark beeinflusst wurde er auch durch seine Freundschaft mit dem Komponisten, Musikschriftsteller und Konzertveranstalter Johann Adam Hiller (1728-1804), der ab 1762 in Leipzig nach dem Muster der Pariser *Concerts spirituels* Abonnement- bzw. „Liebhaberkonzerte“ veranstaltete und sich für abwechslungsreiche Programme einsetzte.²³² Türk selbst organisierte in Halle Konzerte, bei denen neuere und ältere Musik, u.a. Musik von G. F. Händel, aufgeführt wurde.

Mit instrumentaldidaktischer Literatur war Türk gut vertraut; seine *Clavierschule* verfasste er aus dem Bedürfnis heraus, eine vollständigere „Anweisung zum Klavierspielen mit kritischen und erläuternden Anmerkungen“ zu schaffen als die bisher existierenden Schulen für Tasteninstrumente (Türk 1789/1997, Vorerinnerung). Die *Clavierschule* richtet sich ausdrücklich an drei Gruppen von Nutzern: an Lernende, an Lehrende und an „forschende Musiker“ (vgl. ebd.).²³³ Türk nimmt in seinem Lehrwerk kontinuierlich Bezug auf ältere Schulen (u.a. auf die von C. Ph. E. Bach, Quantz, Tosi/Agricola und Marpurg), die er systematisierend zusammenfasst und aus seinen eigenen Erfahrungen heraus kritisch ergänzt. Es ist beachtlich, dass es ihm generell nicht nur um die Vermittlung von Kenntnissen oder die Darstellung besserer Lehrmethoden geht, sondern vielmehr auch darum, die Lernenden zum Selberdenken anzuleiten (vgl. ebd.).

Auch in der *Clavierschule*, die noch für das vielfältige Spektrum von Klavierinstrumenten der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts konzipiert ist und das Pianoforte als Randerscheinung wertet

²³¹ Die Schule war ihrem Preis nach vermutlich ausschließlich für finanzstarke Bevölkerungskreise erschwinglich. Um ein breiteres Publikum erreichen zu können, reichte Türk 1792 und 1802 zwei kurze Anleitungen zum Clavierspielen nach (vgl. Rampe in: Türk 1789/1997, S. XV).

²³² Später organisierte Hiller auch in Berlin Konzerte, u. a. mit Händels Messias.

²³³ Im deutschsprachigen Raum waren zum Zeitpunkt der Drucklegung mindestens vierzehn Klavierschulen erschienen, von denen jedoch keine die Komplexität und Vollständigkeit von Türks Schule erreicht hatte (vgl. Rampe in: Türk 1789/1997, S. XIV).

(vgl. a.a.O., S. 1-8), stellen „guter Geschmack“ und „guter Vortrag“ Schlüsselbegriffe dar. Abgesehen von den ersten, nicht notierten, d.h. durch Vor- und Nachmachen vermittelten „Uebungsexemplen“, worunter Türk u.a. Tonleitern, deren Fingersätze als Übehilfe mithilfe von Zahlen schriftlich festgehalten werden, sowie Trillerübungen versteht (s. a.a.O., S. 21/22), richtet sich der Unterricht auf komponierte Stücke guter Meister, die im Unterricht von Noten gespielt werden (je nach Niveau mit mehr oder weniger Verzierungen). Grundsätzlich soll der Lehrer von Anfang an, schon in den ersten Stunden, auf den guten Vortrag des Schülers achten. Türk warnt deshalb auch davor, zu schwere oder zu viele Stücke spielen zu lassen.

„Der Lehrer wähle anfangs nur sehr kurze und leichte Stücke, damit der Anfänger, der außerdem viel zu merken hat, nicht eins mit dem andern vergesse, und zugleich die Lust zur fernern Erlernung der Musik verliere.“ (a.a.O., S. 12)

„Man nehme lieber weniger mit seinen Schülern, und gewöhne sie zugleich an den bessern Vortrag; denn es kommt nicht darauf an, wie viel der Lernende Stücke spielt, sondern wie er sie vorträgt.“ (a.a.O., S. 20)

Der Lernende soll nur spielen, was er verstanden hat, wovon er einen „deutlichen Begriff“ hat (ebd.). Türk schreibt, dass ihm vor dem Spielen – oder eventuell beim Spielen selbst – jede Kleinigkeit erklärt werden müsse und dass es vorteilhaft sei, wenn man das Musikstück gemeinsam kritisch untersuche. Ein guter Lehrer soll nur die Stücke zum Unterrichten auswählen, die er vorher genau untersucht und für seinen Zweck als brauchbar befunden hat. Am Anfang sollen keine Klavierauszüge von Operetten, Oratorien, Kantaten gespielt werden, da der Lernende durch sie seine Fingersetzung verderbe. Später können sie laut Türk jedoch zur Bildung des Geschmacks durchaus nützlich werden (s. a.a.O., S. 14). Wenig später rät Türk, beim Unterrichten nur speziell für das Klavier komponierte Stücke guter Meister zu gebrauchen. Dabei hält er es für unerheblich, ob diese Stücke alt oder neu sind, „denn wir haben bekanntlich viele alte, aber sehr gute, hingegen eine Menge neuer höchst mittelmäßiger und ganz schlechter Stücke.“ (a.a.O., S. 15). Im kleingedruckten, d.h. für den „forschenden Musiker“ bestimmten Text erläutert er, welche alten Stücke er für sehr gut hält: Klavierstücke von Händel, *Pièces de Clavecin* von Couperin und Werke von Johann Sebastian Bach. Einschränkend fügt er hinzu, dass solche vortrefflichen Stücke „zum Theil selten, und nur für geübte Spieler“ seien (ebd.). Er beklagt generell, dass bislang nur wenige einfache Stücke guter Komponisten veröffentlicht sind und erwähnt lobend leichte Stücke von C. Ph. E. Bach.²³⁴ Um dem Mangel an geeigneter Unterrichtsliteratur für Anfänger abzuwehren und Anweisungen aus seiner *Clavierschule* zu veranschaulichen, fügt Türk seiner Schule zwölf kleine „Handstücke“, d.h. pädagogisch intendierte Übungs- oder Spielstücke, bei. An ihnen verdeutlicht er modellhaft grundlegende spieltechnische und musikalisch-gestalterische Aspekte (in den Stücken verweisen eingefügte Buchstaben auf

²³⁴ Erst gegen Ende des Jahrhunderts wächst das Interesse an kompositorisch niveauvoller Anfängerliteratur und kindgemäßer Musik. So entstanden im Zusammenhang mit den Ideen philanthropischer Pädagogen im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts erstmals zahlreiche weltliche Liederbücher ausschließlich für Kinder (u.a. von J. A. Hiller, G. C. Claudius, C. G. Hostig), in denen allerdings noch wenig Rücksicht auf die musikalischen Fähigkeiten von Kindern genommen wurde (vgl. Schilling-Sandvoss 1997). Auch die ersten Klavierschulen speziell für Kinder, die allerdings ebenfalls noch wenig kindgerecht waren, wurden nun veröffentlicht, z.B. von Georg Friedrich Merbach (1782) und Johann Peter Milchmeyer (1797).

Paragrafen der Schule).²³⁵ Ergänzend rät Türk zu kurzen, für das Klavier gesetzten Liedern u. a. von Reichardt, Hiller, Rolle und Schulz. Für die etwas fortgeschrittenen Schüler empfiehlt er Sammlungen vermischter Klavier- und Singstücke (Witthauer) und kleine Sonaten. Danach sollen die Schüler etwas schwierigere Sonaten von Komponisten wie Greßler, Gruner, Blum, G. Benda, Sander, Zink, Vierling, Haydn, E. W. Wolf, Häßler, C. Ph. E. Bach studieren, wobei die Reihenfolge der Namen nach Türk in etwa dem zunehmenden Schwierigkeitsgrad entspricht (s. a.a.O., S. 16/17). Um „im Takt und im Pausiren“ sicher zu werden, soll man außerdem Trios, Quartette, Konzerte von guten Meistern sowie Doppelsonaten und Sonaten für Klavier vierhändig (u.a. von Mozart, Seydelmann, Vanhall, Wolf) mit seinen Schülern durchnehmen. Dann und wann sollen die Schüler auch Fugen, z.B. von Händel, J. S. Bach, C. Ph. E. Bach und Kirnberger spielen, da der Klavierspieler – auch wenn diese Gattung von Tonstücken jetzt weniger geschätzt werde als früher – aufgrund der oft vorkommenden Bindungen, Spannungen etc. großen Nutzen davon habe (s. a.a.O., S. 17).

Allgemein empfiehlt Türk, zum Unterrichten nicht immer nur Stücke von einem Komponisten auszuwählen, da jeder Komponist „seine besondere Manier“ habe, mit der man bekannt werden solle. Bei der Wahl der Stücke soll auf Abwechslung und Mannigfaltigkeit geachtet werden. Als Vorteile der Mannigfaltigkeit nennt er: „Sie unterhält, vergnügt mehr, giebt Anlaß zu nützlichen Regeln, Vergleichen, Anwendungen; sie erweitert den Gesichtskreis, bestimmt die Empfindungen näher u.s.w.“ (a.a.O., S. 18) Lehrer, die bloß ihre eigenen Kompositionen spielen lassen – auch wenn sie noch so gut sind – tun nach Türk ihren Schülern darum keinen Gefallen. Von der – damals offensichtlich verbreiteten – Methode, Anfänger ein Stück wochenlang, bis sie es auswendig können, üben zu lassen, rät er strikt ab, da der Schüler dabei nur die Finger und nicht den Kopf beschäftige, d.h. „ohne sich etwas dabey zu denken, zuletzt bloss maschinenmäßig handelt.“ (ebd.) In Maßen hält er das Auswendigspielen allerdings für sinnvoll, um das Bewegungsgedächtnis von Anfängern zu trainieren.

„Damit der Anfänger die Tasten eher finden lerne, und nicht immer von den Noten wegzusehen nöthig habe, kann man ihn einige Stücke aber nur Einige, auswendig lernen und im Finstern spielen lassen.“ (a.a.O., S. 21)²³⁶

Nach Türks Überzeugung sollen Stücke generell nur so lange geübt werden, bis sie in einem mäßigen Tempo zusammenhängend, ohne dass einzelne Noten oder Takte wiederholt werden müssten, gespielt werden können. Dann soll der Lehrer den Schüler auf der Violine oder Flöte begleiten, denn dadurch lerne er am besten, den Takt zu halten und zusammenhängend zu spielen. Außerdem werde – wenn der Lehrer gut spielt – der Vortrag besser, der Geschmack gebildet, der Schüler lerne hören und seine Lust an der Musik werde gesteigert (vgl. a.a.O., S. 19).

Der gute Vortrag müsse für jeden Musiker das wichtigste sein, da er „seinen Hauptzweck, auf das Herz des Zuhörers zu wirken“, ohne guten Vortrag nie erreichen könne (s. a.a.O., S. 333). Im

²³⁵ Wenige Jahre später (1792-1795) veröffentlicht Türk zusätzlich *60 Handstücke*, die außerordentlich erfolgreich wurden.

²³⁶ Vgl. C. Ph. E. Bach, der in seiner Schule empfiehlt, „das Gelernte fleissig auswendig im Finstern“ zu spielen (Bach, 1753, S. 13).

sechsten Kapitel „Von dem Vortrage“, in dem er u. a. auf den einflussreichen Artikel „Vortrag“ von Johann Abraham Peter Schulz (1747-1800) in Sulzers *Allgemeiner Theorie der Schönen Künste* (1774) zurückgreift, erläutert er detailliert, was alles zum guten Vortrag erforderlich ist (s. a. a. O., S. 332-376). So legt er z. B. dar, woran zu erkennen ist, ob der Vortrag schwer oder leicht sein muss (wobei sich „schwer“ und „leicht“ bei Türk insbesondere auf Artikulation und Betonung beziehen). Er zählt auf: den Charakter und die Bewegung des Stücks, die Taktart, die Notengattungen, die Fortschreitungen derselben und fügt hinzu: „Außerdem kommt sogar der Nationalgeschmack, die Manier des Komponisten und das Instrument, für welches ein Musikstück bestimmt ist, hierbey mit in Betrachtung.“ (a. a. O., S. 359) Unterschiede im Stil oder Geschmack einer Komposition erfordern laut Türk auch einen unterschiedlichen Vortrag.²³⁷

„Unter dem Style (der Schreibart) versteht man einen gewissen eigenthümlichen Charakter der Komposition, oder die Art und Weise, wie Jeder komponirt. Der verschiedene Styl erfordert daher auch eine Verschiedenheit im Vortrage. [...] Vorzüglich ist der Styl in Ansehung des Ortes und der Nationen verschieden. In Rücksicht des Ortes unterscheidet man nämlich den Kirchen-, Theater- und Kammerstyl, in Rücksicht der Nationen aber hauptsächlich den italiänischen, französischen und deutschen Styl. (Geschmack.)“ (a. a. O., S. 403)²³⁸

Die *Clavierschule* enthält für fortgeschrittene Schülerinnen und Schüler Regeln zum Erfinden von Kadenzen (inklusive Beispiele guter und schlechter Kadenzen) sowie Regeln zum improvisatorischen Verzieren eines Musikstücks durch willkürliche Manieren²³⁹, allerdings keine Anleitung zum Präludieren oder zur freien Fantasie. Aus einer Bemerkung Türks wird deutlich, dass er mit dem Präludieren der Instrumentalisten vor einem Stück offenbar sehr schlechte Erfahrungen gemacht hat, denn er schreibt: „Ganz unerträglich ist das so gewöhnliche Präludiren der Instrumentisten vor einer Musik; da die Zuhörer ohnedies schon bey dem starken und langen Stimmen genug erdulden müssen.“ (a. a. O., S. 396)²⁴⁰

²³⁷ Vgl. ergänzend Türk 1789/1997, S. 200/201 und S. 403-408.

²³⁸ Vgl. den vierzig Jahre zuvor erschienenen Artikel in Walthers Lexikon: „Stylus (lat.) [...] wird in der Music von der Art und Weise verstanden, welche eine jede Person besonders vor sich zu componiren, zu executiren, und zu informiren hat; und alles dieses ist sehr unterschieden, nach Maßgebung des Genii der Verfasser, des Landes und des Volckes, nachdem die Materien, der Ort, die Zeit, die Subjecta, die Expressiones &c. es erfordern.“ (Walther 1732/1967, S. 584)

²³⁹ Das Kapitel über die willkürlichen Manieren ist das kürzeste Kapitel der *Clavierschule*. Türk begründet dies u. a. damit, dass Anfänger, für die das Ganze doch zunächst bestimmt sei, von einer ausführlicheren Darstellung keinen großen Nutzen hätten, und dass für Geübte „einige Winke“ schon ausreichend seien (a. a. O., S. 299).

²⁴⁰ Im kleingedruckten Text verweist Türk auf sein Werk *Von den wichtigsten Pflichten eines Organisten* (Halle/Saale 1787), dem er einen eigenen Abschnitt über das zweckmäßige Präludieren der Organisten vor den Liedern beigelegt habe (ebd.).

c) Die Violinschule von Jean Baptiste Cartier (1798)



Deconde

Abbildung 9: Jean Baptiste Cartier, *L'Art du Violon*, Titelblatt

Die im Jahr 1798 veröffentlichte Violinschule *L'Art du Violon ou Collection choisie dans les Sonates des Ecoles. Italienne; FRANÇOISE et Allemande* des französischen Violinisten und Violinpädagogen Jean Baptiste Cartier (1765-1841) ist eine der zahlreichen Instrumentalschulen, die in Paris in den Jahren um 1800 im Zusammenhang mit dem neugegründeten *Conservatoire national* (1795) erschienen.²⁴¹ *L'Art du Violon* ist dem Pariser Conservatoire gewidmet, obwohl Cartier, der selbst bei Viotti gelernt hatte, nicht am Conservatoire lehrte, sondern zusätzlich zu seiner Tätigkeit als Vizekapellmeister der Pariser Oper (1791-1821) bzw. Musiker in der Hofkapelle (1804-1830) in größerem Umfang Privatunterricht erteilte.

Im geschichtlichen Kontext ist es eine große Besonderheit dieser Schule, dass Cartier sich in ihr explizit um das historische Violinrepertoire bemüht, da er das Studium der alten Meister der italienischen, französischen und deutschen Schule für jeden Violinschüler für unabdingbar hält (vgl. Car-

²⁴¹ Bereits ein Jahr später folgte eine 2. Auflage, die 1803 erweitert wurde zu *L'Art du Violon ou Division des Ecoles choisies dans les Sonates*.

tier, Préface S. I, in: Lescat/Saint-Arroman 2003, S. 139). Die Schule ist nicht nur eine Anleitung zum Violinspiel, sondern stellt gleichzeitig eine beispielhafte Anthologie zur Geschichte des Violinspiels dar.

„Man kann sagen, dass es [mein Werk] für die Kunst des Violinspiels ist, was eine Galerie mit den schönsten Gemälden von Malern wie Raffael, Rubens, Poussin etc. für die Malerei wäre.“ (a.a.O., S. II/140; Übers. A. Welte)²⁴²

Aus diesen Worten spricht eine ganz andere Sichtweise auf die musikalische Vergangenheit, d.h. ein „moderneres“ geschichtliches Bewusstsein, als aus den bisher behandelten Instrumentalschulen. Neu ist, dass Cartier vom Eigenwert älterer Violinstücke überzeugt ist. Er vergleicht sie mit den schönsten Gemälden berühmter Maler der Vergangenheit, die in einer Gemäldegalerie ausgestellt sind.

Im ersten Teil seiner *Art du Violon* erläutert Cartier anhand von Regeln und Beispielen, die er aus älteren italienischen (Geminiani), deutschen (L. Mozart) und französischen (Tarrade und L'Abbé le Fils) Violinschulen zusammengetragen hat, knapp die Grundlagen des Violinspiels. Kleine Übungsstücke sind in diesem Teil nicht enthalten, da man diese – so Cartier – überall finden oder aber selbst verfassen könne. – In einer Neuerscheinung bei bestimmten Themen auf ältere Lehrwerke zurückzugreifen, war zu seiner Zeit durchaus üblich. Außergewöhnlich ist jedoch, dass Cartier nach jedem entliehenen Abschnitt den Namen des entsprechenden Autors angibt.

Der zweite Teil behandelt technische und musikalische Aspekte des Violinspiels (u.a. Tonleitern, Vortragsbezeichnungen, Arpeggien, Verzierungen), wieder anhand von zahlreichen Beispielen aus älteren Violinschulen, aber ergänzt durch drei Duos von Cartier. Im Vorwort erklärt Cartier, dass er anstelle seiner eigenen Stücke gern auch viele gute Stücke einiger zeitgenössischer Komponisten in seine Schule aufgenommen hätte; dies sei jedoch nicht möglich gewesen, ohne sich an deren Besitz zu vergreifen (s. a.a.O., S. I/139).²⁴³

Den dritten Teil, die „musikalische Gemäldegalerie“, beschreibt Cartier als eine „geschichtliche und chronologische Zusammenfassung der verstreuten Erzeugnisse, die die musikalischen Genies der drei Schulen uns zur Lehre und zum Vergnügen hinterlassen haben“ (a.a.O., S. III/141, Übers. A. Welte).²⁴⁴ Dieser Teil ist seiner Ansicht nach bei weitem der wertvollste: „Der dritte Teil allein rechtfertigt ohne Zweifel den Preis, den man für das ganze Werk festgesetzt hat.“ (ebd.)²⁴⁵ Er stellt eine Sammlung von vierzig, von leicht bis schwerer angeordneten Musikstücken verschiedener älterer Komponisten dar, von denen viele Cartiers persönlicher Bibliothek entstammen; ihnen vorange-

²⁴² «On peut dire qu'il [mon ouvrage] est à l'art du Violon, ce que seroit à l'art de la peinture, une galerie formée des plus beaux Tableaux des Raphaëls, des Rubens, des Poussin etc.»

²⁴³ «je déclare que j'eusse fait autrement et avec beaucoup plus d'étendue, s'il m'eut été permis de puiser a mon gré dans les productions immortelles de quelques auteurs vivans sans attenter à leur propriété.» (a.a.O., S. I/139)

²⁴⁴ «elle est l'abrégé historique et Chronologique des productions éparses que les hommes de génie des trois Ecoles nous ont laissées pour notre instruction et pour nos plaisirs» (ebd.)

²⁴⁵ «La troisième Partie seule vaut incontestablement le prix qu'on a établi pour tout l'ouvrage.» (ebd.)

stellt ist ein tabellarisches, alphabetisch geordnetes Verzeichnis wichtiger Komponisten der drei Violinschulen.²⁴⁶

Die Veröffentlichung dieser Sammlung von „ziemlich seltenen und wertvollen Stücken“ soll ermöglichen, die verschiedenen Stile der großen Meister kennen, verstehen und vortragen zu lernen (s. a.a.O., S. I/139 ff).²⁴⁷ Nach Cartier sollen die älteren Musikstücke also nicht nur als Beispiele für bestimmte Kompositionsarten oder als Modelle für eigene, moderne Kompositionen dienen; sie sollen vielmehr ihres eigenen Werts wegen studiert und musikalisch dargestellt werden. Ferner zeigt Cartier sich überzeugt davon, dass es auch für den Vortrag moderner Kompositionen nützlich sei, diese älteren Stücke studiert zu haben.

„Für mich gilt als erwiesen, dass derjenige, dem es gelingt, die verschiedenen Stile der großen Meister, die ich hier versammelt habe, zu erfassen, dass derjenige, der mit Gefühl und Leichtigkeit die Stücke, die sie mir geliefert haben, spielt, sich sehr wohl fühlen wird, wenn er unsere modernen Komponisten ausführt.“ (a.a.O., S. I/139; Übers. A. Welte)²⁴⁸

Durch *L'Art du Violon* wurden wichtige Werke der italienischen Violinschule erstmals in Frankreich bekannt. Als erster veröffentlichte Cartier in seiner Schule vollständig Tartinis *L'arte del arco*.²⁴⁹ An weiteren wichtigen Werke sind enthalten: die *Sonate énigmatique* für Violine von Pietro Nardini (1722-1793), die *Fuge C-Dur* für Violine solo von J. S. Bach und die *Sonate de Tartini nommé le Trille du Diable*.²⁵⁰ In der dritten, erweiterten Ausgabe von 1803 enthält der Beispielband zur Geschichte des Violinspiels insgesamt 154 Kompositionen des 17. und 18. Jahrhunderts, darunter vollständige Sonaten, aber auch einzelne Sätze; italienische und französische Komponisten sind etwa gleichermaßen vertreten, deutsche Komponisten sind seltener. In einem Anhang erläutert Cartier die Kunst der Verzierung anhand eines Themas von Tartini, zu dem er siebzehn Verzierungsvarianten vorstellt.

Dass Cartier als Herausgeber die Werke grundsätzlich nicht bearbeitete – er fügte weder Fingersätze noch Bassstimme hinzu und „verbesserte“ auch harmonisch ungebräuchliche Wendungen nicht –, ist zu seiner Zeit sehr unüblich und lässt auf ein ausgebildetes Geschichtsbewusstsein schließen. Es ist zudem beachtlich, dass Cartier in den meisten Fällen Ort und Jahr der originalen Publikationen angab und bei Erstveröffentlichungen sogar den Komponisten oder den Besitzer des Manuskripts kontaktierte. Cartier selbst erläutert sein Vorgehen wie folgt: „Sooft es mir möglich war, habe ich je-

²⁴⁶ In einer Anmerkung fügt Cartier hinzu, er habe sich vorgenommen, eines Tages ein „ouvrage historique et Raisonné“ über die Violine zu veröffentlichen (ebd.). – Eine Schrift Cartiers mit dem Titel *Essai historique* blieb unveröffentlicht, nur ein Teil davon (*Dissertation sur le violon*) wurde 1828 in der *Revue musicale* abgedruckt.

²⁴⁷ «saisir les différents Styles des grands Maîtres» (a.a.O., S. I/139), «pour se façonner à tous les Styles, et pour se former à l'exécution» (a.a.O., S. III/141).

²⁴⁸ «Il m'est bien démontré que celui qui parvient à saisir les différents styles des grands Maîtres que j'ai mis à contribution, que celui qui joue avec sentiment et facilité les morceaux qu'ils m'ont fourni se trouve très à l'aise lorsqu'il exécute nos auteurs modernes».

²⁴⁹ «L'art de l'archet de Tartini est inséré dans cet ouvrage; je le cite particulièrement parce qu'il m'a été confié en manuscrit par un amateur Italien nommé Passeri» (a.a.O., S. IV/142).

²⁵⁰ Auch bei Tartinis Teufelstriller-Sonate handelt es sich um eine Erstveröffentlichung; Cartier hatte von seinem Kollegen, dem berühmten Geiger und Pädagogen Pierre Baillot (1771-1842), der sich ebenfalls sehr für ältere Violinmusik interessierte, eine Abschrift erhalten.

dem Stück den Namen des Autors, den Ort der Veröffentlichung und das Jahr des Drucks vorangestellt.“ (a.a.O., S. III/141; Übers. A. Welte)²⁵¹

Dass es zu seiner Zeit noch ungewöhnlich war, ältere Musikstücke *nicht* dem aktuellen Geschmack entsprechend zu verändern, sieht man auch daran, dass Cartier sein modernes, „geschichtsbewusstes“ Vorgehen erklärt und sich ausdrücklich dafür entschuldigt.²⁵²

„Zum Vorwurf wird mir vielleicht auch gemacht werden, dass ich in einigen alten Stücken die damals gebräuchlichen Verzierungszeichen und einige ungebräuchliche harmonische Wendungen bestehen ließ. Hier liegt meine Entschuldigung im tiefen Respekt, den ich immer für die überlegenen Genies haben werde, die die Kunst erraten konnten, noch ehe ihre Prinzipien entworfen waren. Alles war heilig für mich, bis hin zu sprachlichen Fehlern“ (a.a.O., S. II/140; Übers. A. Welte).²⁵³

d) Die Klavierschule von Muzio Clementi (1801)

Kurz nach der Jahrhundertwende veröffentlichte der einflussreiche englische Komponist, Pädagoge, Pianist, Herausgeber und Klavierbauer italienischer Herkunft Muzio Clementi (1752-1832) in London seine *Introduction to the art of playing on the piano forte* op. 42 (1801). Von den sechs Schulen, die zwischen 1797 und 1804 speziell für das Pianoforte²⁵⁴ in England, Deutschland und Frankreich erschienen (Milchmeyer, Pleyel, Adam/Lachnitz, Dussek, Adam), war diese Schule vermutlich die erfolgreichste und am weitesten verbreitete (s. Rosenblum in: Clementi 1801/1974, S. V). Clementi selbst legte zahlreiche überarbeitete Neuauflagen vor; bereits ab 1802 wurde die *Introduction* ins Deutsche und Französische, später auch ins Spanische und Italienische übersetzt (s. die Übersicht der verschiedenen Auflagen in: a.a.O., S. XXI-XXXIX). Parallel zu den vielen Neuauflagen seiner *Introduction* erschien auch Clementis berühmtes Kompendium der Klaviertechnik für Fortgeschrittene *Gradus ad Parnassum* (3 Bände, London 1817, 1819 und 1826).²⁵⁵

Clementi wirkte durch seine umfangreiche Lehrtätigkeit, seine Kompositionen, didaktischen Veröffentlichungen²⁵⁶ und Konzertauftritte prägend auf unzählige Pianisten, Pädagogen und Komponisten seiner Zeit und auch der nachfolgenden Generationen (u.a. Beethoven, Field, Hummel, Dussek,

²⁵¹ «Toutes les fois que j'en ai eu la faculté j'ai mis à la tête de chaque morceau le nom de l'auteur, le lieu de l'édition et l'époque de l'impression».

²⁵² Cartier bezieht sich hier vor allem auf den ersten und zweiten Teil seines Werks (s. a.a.O., S. II/140).

²⁵³ «Un autre reproche me sera peut-être fait sur ce que j'ai laissé subsister dans quelques pièces anciennes, l'emploi qu'on faisait alors des Signes accidentels et de quelques tournures harmoniques inusitées. Ici, mon excuse est dans le profond respect que je ne cesserai d'avoir pour les Génies supérieurs qui ont su deviner l'art avant que les principes en fussent tracés. Tout a été sacré pour moi, jusqu'aux incorrections de langage».

²⁵⁴ Etwa ab 1770 wurde das Clavichord und später dann auch das Cembalo in öffentlichen Aufführungen zunehmend vom Hammerklavier verdrängt; ab 1768 war z.B. J. Chr. Bach bei Konzerten in London immer öfter auf dem Klavier zu hören. Klavierschulen, die nach 1800 erscheinen, thematisieren meist das Pianoforte bzw. Hammerklavier.

²⁵⁵ Anders, als aufgrund unvollständiger Ausgaben bis heute vielfach geglaubt wird, handelt es sich dabei nicht nur um eine virtuose Etüdensammlung; vielmehr dominieren neben kontrapunktischen Stücken (u.a. Fugen und Kanons) ausdrucksstarke Sonatensätze, die Charakterstücken ähneln.

²⁵⁶ Bei der ersten, Bachschen Vorbildern nachgestalteten Etüdensammlung von Clementi, *Préludes et exercices* (1802), die u.a. von Chopin häufig im Unterricht verwendet wurde, handelt es sich fast durchweg um kleine zweistimmige, polyphon gearbeitete Stücke.

Kalkbrenner, Czerny, Chopin). Auf Wunsch Beethovens begann Czerny im Jahr 1816, Beethovens Neffen Karl nach der *Introduction* zu unterrichten. Nachweisbar ist auch ihr Einfluss auf spätere Klavierschulen, vor allem in Frankreich, England und Amerika.

Clementi schließt mit seiner Schule an die englische und französische Tradition der kurzgefassten instrumentalischen Anleitungen für Anfänger an.²⁵⁷ Abgesehen von den kurzen, nur wenige Takte umfassenden Präludien in jeder Tonart nahm Clementi in die *Introduction* jedoch keine eigenen Musikstücke auf, sondern präsentiert eine bunte Mischung verschiedener anderer, bemerkenswerterweise auch vieler älterer Komponisten. Clementi selbst preist seine didaktische Stückesammlung auf dem Titelblatt in folgenden Worten an: „Fünfzig mit Fingersätzen versehene Lektionen. In den Dur- und Moll-Tonarten, die bei erstrangigen Komponisten, seien sie alt oder modern, am gebräuchlichsten sind: diesen vorangestellt sind kurze Präludien vom Autor.“²⁵⁸ Gleichfalls auf dem Titelblatt findet sich auch ein Hinweis auf eigene Stücke Clementis (*Six Progressive fingered Sonatinas* op. 36) als Ergänzung zur Schule.

Die abwechslungsreiche Musikauswahl Clementis, die von Kritikern seiner Zeit gelobt wurde, berücksichtigt den Geschmack des Publikums, zielt aber nicht nur auf Unterhaltung, sondern auch auf die systematische Ausbildung technischer Fähigkeiten und die Bildung des guten Geschmacks. Clementis „Lessons“ bestehen aus Bearbeitungen beliebter Stücke aus Opern und Oratorien (hauptsächlich von Händel), Transkriptionen von Instrumentalsätzen, anspruchsvollen zeitgenössischen und älteren Original-Klavierstücken sowie einigen beliebten Melodien bzw. „folk tunes“, die zu seiner Zeit sehr in Mode waren. Bei allen Musikstücken gibt Clementi die Namen der jeweiligen Komponisten an,²⁵⁹ speziell bei den Händel-Bearbeitungen häufig auch die Oper oder das Oratorium, aus dem sie stammen.

Bei der Anordnung der Musikstücke in seiner Schule war Clementi die Tonartenabfolge (bilateraler Quintenzirkel: C, a, F, d, G, e usw. bis As, f und E, cis) wichtiger als das Prinzip des ansteigenden Schwierigkeitsgrades, so dass neben ganz einfachen zum Teil auch schon recht schwierige Musikstücke stehen.²⁶⁰ Als Hilfe für die Lernenden gibt er gleichwohl an, welche Stücke zuerst eingeübt werden sollen.

Von den insgesamt fünfzig Musikstücken der *Introduction* sind elf Transkriptionen von Violin- und Triosonaten Corellis, d. h. zwanzig Prozent der gesamten „Lessons“. Clementi hatte nicht nur

²⁵⁷ Im deutschen Sprachraum waren umfangreiche, umfassendere Lehrwerke üblich (s. etwa den ersten Teil der ausdrücklich für den Selbstunterricht geschriebenen Flötenschule *Ausführlicher und gründlicher Unterricht die Flöte zu spielen* (Leipzig 1791) von Johann Georg Tromlitz). So ist es nicht erstaunlich, dass der Mangel an Details in der *Introduction* dort immer wieder kritisiert wurde (vgl. Rosenblum in: Clementi 1801/1974, S. IX).

²⁵⁸ „Fifty fingered Lessons. In the major and minor keys mostly in use by Composers of the first rank, Ancient and Modern: to which are prefixed short Preludes by the Author.“

²⁵⁹ Nach Rosenblum sind mindestens zweiundvierzig der vierundvierzig Angaben korrekt; nur eine Angabe ist offensichtlich unzutreffend, was aber vermutlich auf einem früheren Editionsfehler beruht (s. Rosenblum in: Clementi 1801/1974, S. XVII).

²⁶⁰ „To preserve the order of keys, some of the difficult are intermixes with the easy Lessons: but the pupil must practise the easiest first.“ (Clementi 1801/1974, S. 20)

eine besondere Vorliebe für die Musik Corellis, sondern war auch der Überzeugung, anhand dieser könne besonders gut Klaviertechnik entwickelt werden; eine große Rolle spielte sicherlich auch die allgemeine Gunst, die Corelli traditionsgemäß in England genoss.²⁶¹ An älteren originalen, d. h. ursprünglich für Cembalo oder Clavichord geschriebenen Klavierstücken sind in der *Introduction* enthalten: Stücke von Händel, F. Couperin, J. S. Bach, D. Scarlatti,²⁶² Rameau, C. Ph. E. Bach und Paradies; drei der Stücke hat Clementi aus didaktischen Gründen (Tonartenabfolge) transponiert.

Im Umgang mit Musikstücken anderer Komponisten nahm Clementi sich viele Freiheiten. Die erste Lektion etwa besteht aus einer Bearbeitung von „Das klinget so herrlich“ aus Mozarts Zauberflöte.

20 To preserve the order of keys, some of the difficult are intermixed with the easy Lessons: but the Pupil must practise the easiest first. Viz: N^o 1. 2. 3. 7. 8. 9. 12. 15. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 25. 26. 29. 30. 31. etc. 1 2 3 4 2 1 + 2 1 + + 1 2 4 2 1 + + 1 2 4

PRELUDE
in C: major

LESSON I.
Away with melancholy:
by
Mozart.

Moderato
p *f* (Heute edition)

Abbildung 10: Muzio Clementi, Präludium und Lektion I

Vor dem Hintergrund aufführungspraktischer Gepflogenheiten des 18. Jahrhunderts erscheinen diese und andere Freiheiten Clementis im Umgang mit Musikstücken anderer Komponisten nicht als ungewöhnlich.²⁶³ Erstaunlich ist vielmehr, dass Clementi sich einerseits sehr für die Musik der Vergangenheit einsetzte und offensichtlich auch den Eigenwert von originalen Musikstücken verschiedener Nationen und Epochen erkannt hatte, dass er aber andererseits etliche ältere Musikstücke in seiner *Introduction* veränderte, ohne nach dem Willen des Urhebers zu fragen, ja sogar, ohne die Bearbei-

²⁶¹ In der Tat war das englische Publikum durch die „Concert of Antient Music“, die von 1776 bis 1848 existierten und in denen nur Musik aufgeführt wurde, die älter als zwanzig Jahre war, mit der Musik einiger älterer Komponisten, allen voran der von Corelli und Händel, bereits relativ gut vertraut.

²⁶² Dass die Cembalo-Musik Scarlattis in England schon im 18. Jahrhundert bekannt und beliebt war, ist nicht zuletzt auf den Organisten, Pädagogen und Komponisten Thomas Roseingrave (1688-1766) und seine berühmte Ausgabe von Sonaten Domenico Scarlattis (London 1739) zurückzuführen.

²⁶³ Siehe etwa die Bearbeitung von zwei ursprünglich für kleines Streicher- und Bläserensemble geschriebenen Menuetten und Trios von Mozart (Lektion 13 und 32).

tung als solche kenntlich zu machen. Offenbar verbindet sich bei Clementi eine eher traditionelle Bewusstseinshaltung mit Elementen eines modernen Geschichtsbewusstseins.

Im Zuge seiner zahlreichen Überarbeitungen nahm Clementi grundlegende Änderungen an seiner *Introduction* vor. In der fünften²⁶⁴, überarbeitete Ausgabe (London 1811) änderte er insbesondere sein Literaturkonzept von Grunde auf. Um ein breiteres, musikalisch weniger ambitioniertes und gebildetes Publikum erreichen und die Verkaufszahlen erhöhen zu können, entfernte er die meisten Lektionen von Couperin, Rameau, Corelli, Scarlatti, Händel, Bach und Mozart und ersetzte sie durch Volkslieder (in der Hauptsache durch irische, schottische und walisische, die zu der Zeit in allen Bevölkerungsschichten extrem beliebt waren). Während in der ersten Ausgabe nur drei von fünfzig „Lessons“ auf Volkslieder basierten, besteht nun exakt die Hälfte der nunmehr vierzig Lektionen aus Volkslied-Bearbeitungen. Weiterhin beschränkte sich Clementi in der Neuausgabe auf einfache Tonarten (nur bis einschließlich B-dur und D-dur, ohne g-Moll und h-Moll) und ersetzte auch einige der „Preludes“ durch neue, noch einfachere. Am Ende des Bandes weist er auf die separate Veröffentlichung eines Anhangs für Fortgeschrittene hin. In diesen Anhang nahm er nicht nur alle dreiunddreißig Stücke auf, die er aus der ersten Ausgabe entfernt hatte, sondern neben kurzen Präludien und Tonleiter-Übungen zudem einige Volkslieder, eigene Stücke sowie Stücke anderer Komponisten (u. a. von seinem Schüler Field).²⁶⁵ Eine überarbeitete Fassung des Anhangs erschien ca. 1821 unter dem Titel „Second Part of Clementi’s Introduction“. Unter den dreizehn neuen Stücken sind erstmals auch zwei Fugen von J. S. Bach aus dem *Wohltemperierten Klavier* Teil II (die C-Dur-Fuge trägt die Überschrift: “from an Original MS. of the author“)²⁶⁶ und eine Fugata von Händel. Auch in späteren Ausgaben veränderte Clementi immer wieder das Literaturkonzept seiner Schule. Er entfernte Stücke, die er für veraltet oder für zu schwer hielt und ersetzte sie durch Klavierbearbeitungen aktuell modischer und beliebter Melodien oder Stücke.

Hilfen oder Anmerkungen zum „richtigen“ oder „schönen“ Vortrag sind – abgesehen vom Fingersatz – in der *Introduction* nur spärlich enthalten; neu hinzugekommen ist in der elften Ausgabe allerdings ein kleiner Abschnitt, in dem Clementi erklärt, dass ein guter Lehrer unabdingbar sei, um dem Schüler zu helfen, den Charakter und die Besonderheit des jeweiligen Stücks zu erkennen und es angemessen, d. h. dem Stil der Komposition entsprechend, auszuführen.

„Der Vortragsstil sollte ein getreues Abbild des Kompositionsstils sein. Es ist deshalb notwendig, den Charakter des Stücks zu studieren bevor wir versuchen, es auszuführen. Hier wird ein guter Lehrer unabdingbar; denn er muss die besondere Natur jeder Komposition erklären und seinem Schüler die entsprechenden Ausdrucksmittel liefern.“ (Clementi 1801/1974, S. 8, zit. nach a. a. O., S. XXIX; Übers. A. Welte)²⁶⁷

²⁶⁴ Dabei handelt es sich eigentlich um die zweite Ausgabe, die vermutlich aus Marketinggründen als fünfte bezeichnet wurde (vgl. a. a. O., S. XXIIff.).

²⁶⁵ Nach Clementi enthielt der Anhang “Preludes, Exercices, National Airs, Variation, and other pleasing and instructive pieces: the whole arranged and fingered by M. Clementi.“ (5. Auflage 1811, S. 49, s. a. a. O., S. XXIII)

²⁶⁶ Das Autograph des zweiten Teils des *Wohltemperierten Klaviers*, dessen stolzer Besitzer Clementi am Ende seines Lebens war, befindet sich heute im British Museum (s. a. a. O., S. XXXIII).

Unabhängig von seiner *Introduction* zeigt sich Clementis Einsatz für die Verbreitung ausländischer und älterer Komponisten in einer vielfältigen editorischen und verlegerischen Tätigkeit. Seine vierbändige *Selection of Practical Harmony for the Organ or Pianoforte [...] Containing Voluntaries, Fugues, Canons & Other Ingenious Pieces by the Most Eminent Composers* (1801, 1802, 1811, [1815]) etwa kann als eine der ersten musikalischen Denkmäler-Publikationen gelten. Die Ausgabe umfasst die Werke zahlreicher Komponisten, u. a. von Agostini, Albrechtsberger, Mitgliedern der Bach-Familie, Frescobaldi, Marpurg, A. und D. Scarlatti und Telemann. Clementis Anteil an der Wiederentdeckung und Verbreitung von Werken älterer Komponisten war vermutlich ein beträchtlicher.

e) Die Klavierschule von Louis Adam (1805)

Der französische Pianist, Komponist und Klavierpädagoge (Jean) Louis Adam (1758-1848), Vater des Komponisten Adolphe Charles Adam (1803-1856), gilt als einer der Begründer der modernen französischen Klavierschule.²⁶⁸ Er lehrte von 1797 bis 1842 oder 1843 am Pariser Conservatoire; viele seiner Schüler wurden berühmt (etwa Friedrich Kalkbrenner).²⁶⁹ Adam verfasste die erste, äußerst erfolgreiche Klavierschule des Conservatoire, die *Méthode de Piano du Conservatoire* (Paris 1805²⁷⁰). Fétis zufolge wurden im Zeitraum von fünfundzwanzig Jahren circa 20.000 Exemplare der Schule verkauft (s. Fétis *Biographie* Bd. I, 1877, S. 14)²⁷¹; zudem erschien die Schule auch in deutscher und italienischer Übersetzung.

Adams *Méthode de Piano* kann als eine der ersten spezifischen Virtuosschulen gelten. Neu im Vergleich zu früheren Schulen ist das übergeordnete Ziel einer möglichst perfekten Darstellung von technisch anspruchsvollen Musikstücken.²⁷² Die Schule enthält auch keine musikalische Elementarlehre mehr, da Adam davon überzeugt war, dass der Schüler die Grundlagen der allgemeinen Musiklehre vollständig beherrschen muss, bevor er das Studium eines Instruments beginnen könne (s. Adam 1804/1974, „Introduction“). In der *Méthode de Piano* geht es darum, Klavierschüler systema-

²⁶⁷ “The style of the performance should be a true image of that of the composition. It is necessary, therefore, to study the character of the piece before we attempt to execute it. Here a good master becomes indispensable; for he must explain the peculiar nature of each composition, and furnish his pupil with the means of execution.”

²⁶⁸ Sein Sohn Adolphe Charles Adam bezeichnete ihn in seinen „Notes biographiques“ als «le fondateur de l'école de piano en France» (in: *Souvenirs d'un musicien*, Paris 1857, zit. nach Schneider 1999, Sp. 115).

²⁶⁹ Nach Fétis unterrichtete Adam am Conservatoire ab 1818 ausschließlich „Schüler weiblichen Geschlechts“ (Fétis, *Biographie* Bd. I, 1877, S. 14).

²⁷⁰ Dass die *Méthode* – wie in einigen Veröffentlichungen zu lesen – nicht datiert sei, trifft nicht zu. Das Datum der Veröffentlichung wurde auf dem Titelblatt nach dem französischen Revolutionskalender mit „An XIII“ angegeben. Da der Beginn der neuen Zeitzählung auf den 22. September 1792 festgelegt wurde (Tag der Ausrufung der Republik), muss Adams *Méthode* nach dem gregorianischen Kalender – der in Frankreich erst am 1. Januar 1806 (11 nivose, an XIV) wieder übernommen wurde – im Jahr 1804 oder 1805 erschienen sein.

²⁷¹ «Peu d'ouvrages élémentaires ont eu une vogue semblable à celle que celui-ci a obtenue. Près de vingt mille exemplaires ont été livrés au public dans l'espace de vingt-cinq ans.» (Fétis Bd. I, 1877, S. 14)

²⁷² Seit dem letzten Drittel des 18. Jahrhunderts wird Virtuosität nicht nur im Musikleben, sondern auch in den Instrumentalschulen zunehmend großgeschrieben; auch entstehen zahlreiche etüdenhaft-virtuose Übungsstücke bzw. Etüden und erste Etüdensammlungen (vgl. etwa die Violinetüden von Kreutzer und Rode).

tisch anzuleiten und auszubilden, damit sie die Werke großer Komponisten brillant und möglichst perfekt ausführen können; das freie Spiel (bzw. das Fantasieren) wird nicht behandelt.²⁷³

Die *Méthode* ist in insgesamt zwölf Kapitel („articles“) eingeteilt: Kenntnis der Klaviatur, Körperhaltung, Fingerhaltung, Fingersatz bei Tonleitern, Allgemeine Prinzipien des Fingersatzes, Klangerzeugung, Artikulation, Verzierungen, Takt- und Bewegungsarten, Einsatz des Pedals, Kunst des Begleitens und Stil. Die Kapitel sind unterschiedlich lang, z.B. sind von den insgesamt 234 Seiten der Schule nur circa sieben der Verzierungslehre gewidmet. Viele Kapitel enthalten kurze Regeln, die durch Beispiele veranschaulicht werden. Systematisch angeordnete Übungen (u.a. spezielle Fingerübungen und mit Fingersätzen versehene Tonleiterübungen, wobei die Tonleitern in allen Tonarten ausgeschrieben sind) und Übungsstücke nehmen großen Raum ein. Am Ende des fünften, umfangreichen Kapitels („Principes du doigt, en général“) steht auf dreiundsechzig Seiten die erste Sammlung mit Musikstücken, „Cinquante Leçons progressives doigtées pour les petites mains“, d.h. systematisch geordnete Übungsstücke, die mit Fingersätzen für kleine Hände versehen wurden. Dabei handelt es sich um Stücke von Adam selbst, aber auch um Stücke (im Original oder bearbeitet) von Mozart, Gluck und Haydn. Es folgen kurze Passagen – jeweils drei bis sechsundzwanzig Takte lang – aus Werken verschiedener Autoren (Dussek, Cramer, Mozart, Adam, Beethoven, Steibelt).²⁷⁴ Am Ende des neunten Kapitels („De la mesure, des mouvements et de leur expression“) findet man auf vierundfünfzig Seiten eine weitere Sammlung von Stücken unterschiedlicher Komponisten „dans les différents Caractères et Mouvements“: Werke von Mozart (u.a. Sonate A-Dur KV 331, 1. Satz; Sonate a-Moll KV 310, 1. Satz), Clementi, D. Scarlatti, C. Ph. E. Bach und von Adam selbst. Es schließen sich an drei Fugen von Händel und zwei von J. S. Bach (Fuge C-Dur aus dem ersten Teil des *Wohltemperierten Klaviers*; Fuge cis-Moll aus dem zweiten Teil des *Wohltemperierten Klaviers*). Ergänzend präsentiert Adam eine Liste von Sonaten und Fugen verschiedener Komponisten – einige dieser Stücke gehören heute noch zum Repertoire vieler Klavierschüler.

Im Hinblick auf die Frage nach Spuren oder Anzeichen eines modernen geschichtlichen Bewusstseins ist es beachtlich, dass in Adams *Méthode* nicht mehr nur – wie etwa in den Schulen von Quantz oder Türk – einzelne Werke verschiedener in- und ausländischer Komponisten als Unterrichtsrepertoire empfohlen werden, sondern dass zahlreiche – auch historische – Stücke unterschiedlicher Komponisten in der Schule selbst abgedruckt sind; der Repertoirebildung im Bereich des Klavierunterrichts wird dadurch Vorschub geleistet. Interessant ist ferner, was Adam im

²⁷³ So wie die Klavierschulen von Clementi und Adam enthalten auch viele andere Schulen, etwa die von Pleyel und Dussek (ca. 1804), Müller (1804/1825) und Cramer (ca. 1830) keine Kapitel über das Fantasieren mehr. Müllers Schule, eine Umarbeitung der *Clavier-Schule* von Löhlein (1765), ist ausdrücklich für Lehrer bestimmt, die selbst keine Handstücke oder Passagen komponieren können. Sie beinhaltet weniger Regeln als vielmehr vielfältige Übungs- und Musikstücke.

²⁷⁴ Bereits der zweite Teil seines wenige Jahre zuvor gemeinsam mit Ludwig Wenzel Lachnith verfassten Fingersatzlehrbuchs *Méthode ou principe général du doigté pour le forte piano* (Paris 1798) bestand aus einer Sammlung von mit Fingersätzen versehenen Passagen aus Werken verschiedener Komponisten: «Dictionnaire de Passages doigtés, tirés des Auteurs les plus célèbres tels que, Haydn, Mozart, Clementi, Dussek, Cramer, Steibelt, Hermann, Koželuch, et autres» (siehe Adam/Lachnith in: Roudet 2001, S. 75).

letzten Kapitel seiner *Méthode* („Du Style“) über den adäquaten musikalischen Vortrag schreibt: Dass nämlich jeder Komponist (etwa Clementi, Mozart, Dussek, Haydn) einen besonderen Stil habe, auf den die Spieler eingehen müssen, da sonst die ganze Wirkung der Musik zerstört würde; gleichzeitig betont er, dass auch die Ausführenden eine besondere Vortragsart haben müssen.

„Der Schüler, der nach fleißiger Arbeit alle Schwierigkeiten überwunden und einen brillanten Vortrag erworben hat, darf sich nicht damit zufrieden geben, die Vortragsart der anderen Künstler sklavisch nachzuahmen; er muss eine eigene haben. Die Ausführenden müssen wie die Komponisten einen besonderen Stil haben. [...] wer die Musik von Clementi, Mozart, Dussek, Haydn auf die gleiche Art und Weise vortragen wollte, würde die ganze Wirkung zerstören.“ (a.a.O., S. 233; Übers. A. Welte)²⁷⁵

f) Zwischenbilanz

Das gesteigerte Interesse an Musik der Vergangenheit machte um 1800 auch vor Instrumentalschulen nicht halt. Die Untersuchung der Schulen von Türk, Cartier, Clementi und Adam zeigt trotz beträchtlicher Unterschiede ein verändertes Bewusstsein im Umgang mit verschiedenartiger Musik: Die Geschichtlichkeit von Musik ist – nicht zuletzt in der stilgeschichtlichen Dimension – als didaktisches Problem für den Unterricht in diesen Schulen näher ins Blickfeld gerückt. Allmählich wird auch der Eigenwert älterer Musikstücke erkannt und anerkannt (s. Cartier). In allen vier Schulen geht es darum, den guten Vortrag von komponierten Klavierstücken zu lehren. Übereinstimmend stellt stilistische Vielfalt oder „Mannigfaltigkeit“ ein Hauptkriterium der Musikauswahl dar. Neu ist, dass nicht nur zeitgenössische Werke, sondern auch neu entdeckte oder „wiederentdeckte“ Werke von Komponisten früherer Zeiten in den Unterricht einbezogen und allmählich zum festen Bestandteil der Unterrichtsliteratur werden (geografisch-räumliche wie zeitlich-chronologische Vielfalt an Musikarten). Noch ist der Abdruck historischer Musikstücke in Instrumentalschulen um die Jahrhundertwende aber die Ausnahme. Dass vermutlich weit bis ins 19. Jahrhundert hinein breite Bevölkerungsschichten offensichtlich vornehmlich an zeitgenössischen Musikstilen interessiert waren, zeigt sich etwa daran, dass der geschäftstüchtige Clementi anlässlich von Neubearbeitungen zahlreiche ältere Stücke aus seiner Schule entfernte.²⁷⁶

Türk erläutert in seiner *Clavierschule*, dass der Stil je nach Gattung, Nation, Komponist und dem jeweiligem Instrument, für das ein Musikstück komponiert wurde, verschieden sei. Stilistisch unterschiedliche Werke erfordern nach Türk einen unterschiedlichen Vortrag. Obwohl es bei Türk nicht nur um den guten Vortrag von Klavierstücken zeitgenössischer, sondern auch um den älteren Meister geht, bezieht er das Problem des Vortrags von historischen Werken – ähnlich wie Quantz – in seine

²⁷⁵ «L'élève qui, après un travail assidu, aura vaincu toutes les difficultés, et acquis une exécution brillante, ne doit pas se contenter d'imiter servilement la manière des autres artistes; il doit en avoir une à lui. Les exécutants, comme les compositeurs, doivent avoir chacun un style particulier. [...] celui qui voudroit exécuter la musique de *Clementi, Mozart, Dussek, Haydn*, de la même manière, en détruiroit tout l'effet.»

²⁷⁶ Noch Ende der 20er Jahre des 19. Jahrhunderts enthält die monumentale Pianoforte-Schule von Johann Nepomuk Hummel (1778-1837) lediglich zwei Werke älterer Komponisten. Im zweiten Teil der Schule sind unter dem Titel „Von der Stimmen-Vertheilung und Finger-Ordnungs-Lizenz beim gebundenen Styl“ zwei mit Fingersätzen bezeichnete Fugen enthalten: die cis-Moll-Fuge aus dem *Wohltemperierten Klavier* Teil I von J. S. Bach und eine Fuge von G. F. Händel (s. Hummel 1828/1989).

didaktischen Reflexionen jedoch nur ganz am Rande ein. Türk fordert allerdings, dass beim Vortragen eines Musikstücks Finger und Kopf beschäftigt sein sollen.

Wie für Türk ist es auch für Cartier ein wichtiges Unterrichtsziel, dass die Lernenden stilistisch unterschiedliche Werke kennen, verstehen und vortragen lernen. Dabei legt Cartier vermutlich als einer der ersten einen besonderen Schwerpunkt auf die Werke der alten Meister. Während Türk in seiner Klavierschule lediglich empfehlenswerte Stücke guter Meister verschiedener Epochen aufzählt, druckt Cartier in seiner *L'art du violon* zahlreiche historische Notentexte (z. T. erstmals) ab. Von größter Bedeutung ist für ihn der Respekt vor dem Willen des Komponisten: Er bemüht sich ausschließlich um originale Violinliteratur und hält sich – was zu der Zeit noch höchst unüblich war – bei der Präsentation der Werke streng an den originalen Notentext, an dem er nichts ändert oder hinzufügt („Urtext“).

Während musikalisches Geschichtsbewusstsein in der Schule von Cartier deutlich greifbar wird, zeigt sich Clementi in seiner – stilistisch gleichfalls sehr vielfältigen – Schule noch stärker von der musikalischen Tradition geprägt. Dennoch hat er durch seinen Einsatz für ältere Komponisten ohne Zweifel eine wichtige Rolle bei der Entwicklung musikalischen Geschichtsbewusstseins gespielt. In seiner *Introduction* spielt der Wille des Komponisten nur eine geringe Rolle. So ist es für Clementi selbstverständlich, historische Musikstücke unter didaktischen Gesichtspunkten zu bearbeiten und ohne Skrupel nach eigenem Gutdünken zu verändern.

Auch in Adams *Méthode de piano* wird ein vielfältiges musikalisches Repertoire dargeboten. Anders als es französischer Tradition entspricht, umfasst es jedoch keine Volkslieder und populären Melodien, sondern – neben unzähligen schriftlich fixierten Übungen – ausschließlich Werke bedeutender Komponisten (vor allem zeitgenössischer, aber auch etlicher älterer). Die Werke sollen perfekt und brillant, aber auch stilgerecht vorgetragen werden. Guter Vortrag heißt nach Adam, den Personalstil des jeweiligen Komponisten zu verdeutlichen und gleichzeitig als Interpret bzw. Vortragender einen eigenen Stil zu entwickeln.

Obwohl in allen vier Schulen ein – mehr oder minder geschärftes – Bewusstsein für die Herausforderung, die sich aus der Geschichtlichkeit von Musik für den Instrumentalunterricht ergibt, zu Tage tritt, hat keiner der Autoren eine spezielle Vortragslehre oder Didaktik entworfen. Die körperlich-sinnliche Dimension musikalischen Geschichtsbewusstseins, d.h. das begriffslose Wissen und Erfahren stilistisch unterschiedlicher Musik, steht im Mittelpunkt. Was den guten, stilgerechten Vortrag ausmacht und wie er gelernt werden kann, bleibt weitgehend unbeantwortet. Die Vermittlung von musikalischem Stilbewusstsein wurde hauptsächlich den Lehrenden in der konkreten Unterrichtssituation überlassen.

6. Instrumentalschulen der 30er und 40er Jahre des 19. Jahrhunderts

a) Die *Violinschule* von Louis Spohr (1833)

Der Komponist, Violinist, Dirigent und Pädagoge Louis Spohr (1784-1859) bildete in seinem Leben fast zweihundert Schüler aus, die zu berühmten Virtuosen und anerkannten Komponisten wurden (u. a. Moritz Hauptmann, Ferdinand David, Bernhard Molique, Hubert Ries). Seine noch heute bekannte *Violinschule* (WoO 45), die primär als Leitfaden für Lehrer gedacht ist, „beginnt mit den Anfangsgründen der Musik und führt bis zur letzten Ausbildung des Geigers, so weit diese in einem Buche gelehrt werden kann.“ (Spohr 1833/2000, Vorrede S. 1).

Die Schule gliedert sich in drei „Abtheilungen“: Die erste, rein theoretische Abteilung handelt vom Instrument selbst (Bau, Einrichtung, Bogen usw.), die zweite von Spieltechnik und musikalischer Elementarlehre, die dritte „Vom Vortrage“. In der zweiten, umfangreichsten Abteilung bauen die einzelnen, nach Schwierigkeitsgrad progressiv angeordneten Abschnitte systematisch aufeinander auf; der musikalische Elementarunterricht ist zudem stets mit praktischen Lektionen verbunden. Zu jedem Lehrgegenstand komponierte Spohr mehrere genau bezeichnete Übungsstücke in Form von Duos; weitere Musikstücke hielt er im Unterricht zunächst nicht für nötig. Sobald die ersten beiden Abteilungen durchgearbeitet sind, wird es nach Spohr allerdings notwendig, dass der Lehrer „nun auch andere Kompositionen mit dem Schüler spiele, um ihn vor Einseitigkeit zu bewahren. Hierzu eignen sich hauptsächlich Duetten für zwei Violinen.“ (a. a. O., S. 4)

Nachdem in den ersten beiden Abteilungen der „richtige Vortrag“ im Mittelpunkt stand, versucht Spohr in der dritten Abteilung zu zeigen, wie bei fortgeschrittenen Schülern durch geschmack- und gefühlvolle Anwendung der in der zweiten Abteilung gelehrt Ausdrucksmittel aus dem „richtigen“ ein „schöner Vortrag“ werden kann, der die „Idee des Komponisten“ zum Ausdruck bringt (a. a. O., S. 247). Dieser Teil („Vom Vortrage“) erweist sich durch seine detaillierten technischen Erklärungen und Vortragsanweisungen zu zeitgenössischen Violinkonzerten als besonders aufschlussreich im Hinblick auf allgemeine Fragen der Aufführungspraxis von Instrumentalmusik des 19. Jahrhunderts (deutsche „Romantik“ von Beethoven bis Brahms). Er ist zudem ein hervorragendes Beispiel dafür, dass sich im Zusammenhang mit allgemeinen geschichtlichen Bewusstseinsveränderungen die didaktische Ausrichtung in Instrumentalschulen im 19. Jahrhundert gravierend verändert. Es geht nun immer weniger um die Darlegung genereller Vortragsregeln, als vielmehr darum, zum guten Vortrag einzelner, individueller Werke anzuleiten. Neu sind in der *Violinschule* genaue Vortragsanweisungen bzw. -hilfen zu einzelnen Werken in Form von verbalen Erklärungen, aber auch von Einzeichnungen im Notentext.

Zu den ersten Takten des Rondo aus dem *Siebenten Concert* von Pierre Rode (1774-1830), einem französischen Violinisten und Komponisten, dem Spohr stilistisch und geigerisch nahe stand, merkt Spohr etwa an:²⁷⁷

²⁷⁷ Das Rondo als Ganzes hat nach Spohr „einen feurigen, im Thema schwärmerisch-melancholischen Charakter, es muss lebendig und kräftig, doch auch mit Eleganz vorgetragen werden“ (a. a. O., S. 210).

„Der Auftakt beginnt im Herabstrich, dicht an der Spitze des Bogens. Zu den ersten gebundenen Noten des folgenden Taktes wird die Hälfte des Bogens, darauf zu dem *c* ein kurzer Herabstrich genommen und nun die zweite Hälfte des Bogens zu den beyden Achtel-Noten verbraucht. Der 2^{te} Takt wird eben so, doch im Herabstrich, der dritte wieder wie der erste gemacht. Die letzte Noten eines jeden dieser Takte, mit < und einem Tremulant bezeichnet, muss möglichst stark herausgehoben werden. – Das Fortgleiten von *e* zu *a* im 4^{ten} Takt geschehe nicht zu schnell und man entferne sich in dem *dimin.* allmählig mit dem Bogen vom Stege. [...]“ (a.a.O., S. 210)



Abbildung 11: Pierre Rode, Rondo, T. 1-6, aus: Spohr, *Violinschule*

In seinen Erläuterungen zum „richtigen“ und „schönen“ Vortrag greift Spohr im Großen und Ganzen auf, was in früheren Instrumentalschulen darüber geschrieben wurde. So erklärt er:

„Vortrag heisst die Art und Weise, wie der Sänger oder Spieler das, was der Komponist ersann und niederschrieb, zu hören giebt. Beschränkt sich dies auf ein treues Wiedergeben dessen, was durch Noten, Zeichen und Kunstwörter vorgeschrieben ist, so nennt man es *richtigen Vortrag*; thut der Ausübende aber von dem Seinigen hinzu und vermag er das Vorgetragene geistig zu beleben, so dass vom Hörer die Intenzionen des Komponisten erkannt und mitempfunden werden können, so heisst dies *schöner Vortrag*, der dann *Correktheit*, *Gefühl* und *Eleganz* in sich vereinigt.“ (a.a.O., S. 195)

Die Fähigkeit zum schönen Vortrag, die darin besteht, den Charakter eines Musikstücks zu erkennen, seinen Ausdruck mitzuempfinden und wiederzugeben, bezeichnet Spohr – ähnlich wie sein Zeitgenosse Hummel – als ein „angebournes Geschenk der Natur [...], das wohl erweckt und weiter ausgebildet, aber nicht gelehrt werden kann.“ (ebd.) Zur Bildung von Geschmack und Gefühl empfiehlt Spohr vor allem, gute Musik und gute Musiker anzuhören. Besonders interessant ist dabei der hohe Stellenwert, den er der (verbalen) Anleitung zum Hören durch den Lehrer beimisst. Das unmittelbare, körperliche und emotionale Erleben von Musik reicht nach Spohr also nicht aus, sondern bedarf zusätzlich der Verstandeskkräfte und der Reflexion.

„Ist daher die Ausbildung des Schülers so weit fortgeschritten, dass er die Mechanick des Spiels einigermaßen beherrscht, so ist es Zeit, dass nun auch sein Geschmack gebildet und sein Gefühl erweckt werde. Dies geschieht am sichersten, wenn ihm recht oft Gelegenheit verschafft wird, gute Musik und ausgezeichnete Sänger und Virtuosen zu hören und er dabey vom Lehrer, sowohl auf die Schönheiten der Komposition, als auch auf die Ausdrucksmittel, deren sich der Sänger und Virtuose bedient, um auf das Gefühl der Zuhörer zu wirken, aufmerksam gemacht wird.“ (a.a.O., S. 196)

Spohrs Schule ist technisch und stilistisch ganz auf den zeitgenössischen, insbesondere seinen eigenen, Kompositionsstil ausgerichtet. Generell empfiehlt Spohr, nur die beste Musik jeder Gattung – gefühlvolle und geistreiche Kompositionen, die nicht nur durch Virtuosität bestechen – zum Vortrag

auszuwählen (s. a.a.O., S. 196 und S. 250). Einige kleinere Textpassagen der Schule belegen, dass Spohr aber durchaus auch die Problematik des Vortrags älterer und/oder stilistisch unterschiedlicher Musik im Blick hatte. Zwar beschreibt Spohr im Abschnitt „Von den Verzierungen und Ausschmückungen“ von „allen Verzierungen der frühern Zeit“ nur die, die zu seiner Zeit noch im Gebrauch waren. Dennoch verweist er diejenigen, die die historischen Verzierungen kennenlernen wollen, um Kompositionen aus früheren Zeiten vorzutragen, auf Leopold Mozarts Violinschule.

„Wer diese und ihre Benennungen, zum Behuf des Vortrages der damaligen Kompositionen will kennen lernen, findet die nöthige Belehrung in Leopold Mozart's Violinschule, deren erste Ausgabe im Jahr 1756 erschienen ist.“ (a.a.O., S. 154)

Auch erwähnt er beim Thema Quartettspiel als Ziel, die stilistischen Unterschiede zwischen den verschiedenen klassischen Quartettkomponisten (Haydn, Mozart, Beethoven) durch die Art des Vortrags deutlich werden zu lassen. „Da die Art des Vortrages stets aus der Idee und dem Geiste der Komposition hervorgehen soll“, möge der Solospieler beim Vortrag von Streichquartetten „seine, ihm eigenthümliche Vortragsweise“ verleugnen und dem Charakter des vorliegenden Quartetts anpassen; nur dann könne es ihm gelingen, nicht nur den unterschiedlichen Charakter der einzelnen Sätze, sondern auch „die Verschiedenheit des Styls in den Werken unserer klassischen Quartettkomponisten“ klar hervorzuheben (a.a.O., S. 246).

Dass Spohr sich in den 30er Jahren intensiv mit dem Problem des Umgangs mit älteren Musikarten auseinandersetzte, obwohl diese in seiner Violinschule keine große Rolle spielen und er selbst auch keine „Historischen Konzerte“ veranstaltete, wie sie zur selben Zeit in verschiedenen Städten – etwa in Leipzig unter der Leitung von Mendelssohn²⁷⁸ – aufkamen,²⁷⁹ beweist seine sechste Sinfonie op. 116, genannt *Historische Sinfonie im Styl und Geschmack vier verschiedener Zeitabschnitte* (1839). Hier werden vier Musikstile verschiedener Zeitabschnitte in chronologischer Anordnung zum Programm gemacht. Die vier Sätze der Sinfonie bezeichnete Spohr wie folgt: „Erster Satz: Bach-Händelsche Periode, 1720; Larghetto: Haydn-Mozartsche, 1780; Scherzo: Beethovensche, 1810; Finale: Allerneueste Periode, 1840“.²⁸⁰

Im Blick auf Spohrs eigene Unterrichtspraxis ist schließlich erwähnenswert, dass er den Violinunterricht im engeren Sinne, so wie er in seiner Schule ausschnitthaft dokumentiert ist, durch allgemeine Kunstbetrachtungen, Fremdsprachenunterricht, Bewegungsübungen, Unterricht im Freien und verschiedene musikalisch-praktische Erfahrungen (im Chor, in der Hofkapelle usw.) ergänzte, da er eine universale künstlerische Bildung als unerlässlich für musikalische Reife und Urteilsfähigkeit ansah (s. Peters 1987, S. 49/50).

²⁷⁸ In den historischen Konzerten des Winters 1838 erklangen im Gewandhaus Werke von Bach, Händel, Haydn, Mozart, Beethoven, Gluck, Cimarosa, Reghini, Salieri, Méhul, A. Romberg, Weber und Abbé Vogler. Von den vier historischen Konzertabenden des Winters 1841 war der erste Bach und Händel, die folgenden jeweils Haydn, Mozart und Beethoven gewidmet (s. Doflein in: Wiora 1969, S. 27/28).

²⁷⁹ Allerdings hat Spohr in seiner Zeit als Hofkapellmeister in Kassel J. S. Bachs Matthäuspassion mehrfach aufgeführt (1832, 1833, 1836, 1843, 1851).

²⁸⁰ Zur gleichen Zeit haben auch andere Komponisten Stücke im Stil anderer Jahrhunderte komponiert, etwa Nicolai, Moscheles, Taubert und Schumann (s. Doflein in: Wiora 1969, S. 26 und 33).

b) Die Klavierschule von François-Joseph Fétis und Ignaz Moscheles (1840)

François-Joseph Fétis (1784-1871) war als Musikhistoriker, Musikkritiker, Herausgeber und Pädagoge eine herausragende Persönlichkeit im europäischen Musikleben seiner Zeit. Großes Ansehen erwarb er sich zunächst in Paris: Er war ab 1821 Professor für Komposition am Pariser Conservatoire, von 1826 bis 1831 zusätzlich Bibliothekar; daneben gab er eine angesehene Musikzeitschrift heraus (*La Revue musicale*, 1827-1835) und veröffentlichte zahlreiche Kompositionen. 1833 zog er nach Brüssel, um in seinem Heimatland als Kapellmeister des belgischen Königs und Direktor des Brüsseler Conservatoire das Musikleben und die Musikausbildung nach französischem Vorbild neu zu organisieren.

Die 1840 in Paris bei Maurice Schlesinger erschienene *Méthode des Méthodes de Piano* ist als Unterrichtswerk speziell für die Klavierklassen des Conservatoire von Brüssel und für die Musikschulen Belgiens verfasst. Die *Méthode* gehört in eine ganze Reihe von Lehrwerken, die Fétis im Laufe seines Lebens veröffentlichte (u.a. in den Bereichen Harmonielehre, Kontrapunkt, Solfège, allgemeine musikalische Bildung²⁸¹, Partiturspiel, Gesang, Chorgesang und Instrumentation). Mitverfasser der Klavierschule war der bedeutende Pianist, Pädagoge²⁸², Komponist und Dirigent Ignaz Moscheles (1794-1870), der zu jener Zeit Professor an der Königlichen Musikakademie in London war. Moscheles Beitrag zur *Méthode* bestand neben allgemeinen Anregungen und Detailkorrekturen in der Hauptsache darin, spezielle Übungsstücke (zum einen kleine Übungsstücke für Anfänger, zum anderen anspruchsvolle Etüden für Fortgeschrittene) zu komponieren, die das vorliegenden Gesamtkonzept von Fétis sinnvoll ergänzen sollten (s. Fétis/Moscheles 1840/1973, Préface).²⁸³

Bei der Abfassung seiner *Méthode* hatte Fétis sich die Aufgabe gestellt, die besten bis dahin erschienenen Lehrwerke für Klavier, insbesondere die von C. Ph. E. Bach, Marpurg, Türk, A. E. Müller, Dussek, Clementi, Hummel, Adam und Kalkbrenner, analytisch zusammenzufassen. Damit behandelt er – wie bereits ansatzweise einige Autoren früherer Schulen, beispielsweise Quantz, Türk, Cartier und Adam – die Instrumentaldidaktik als dezidiert historischen Gegenstand. Von der Synthese der verschiedenen Schulen des Klavierspiels erhoffte er sich eine neue, differenzierte und universelle Kunst, in der alle Unterschiede und Schattierungen der Kunst aufgehoben sind (vgl. a.a.O., Introduction, S. 4).

„Alles zusammenfassen, was an Gutem bis zum heutigen Tag geschrieben wurde; zu jeder Sache die Meinungen und Prinzipien der Meister der berühmtesten Schulen liefern; sie rational analysieren und überlegt anwenden, dies ist für die heutige Epoche die einzige Art und Weise ein Werk zu schaffen, das von universeller Nützlichkeit ist; dies ist das einzige Mittel, ein Licht an der Stelle von Vorurteilen anzuzünden. Genau das habe ich mir vorgenommen in dieser MÉTHODE DES MÉTHODES zu tun. Aus dieser Vereinigung der Prinzipien [...] wird eine neue, umfassende,

²⁸¹ Besonders erfolgreich war die Schrift *La musique mise à la portée de tout le monde* (1830), die unzählige Male neu aufgelegt und in verschiedene Sprachen übersetzt wurde.

²⁸² Zum großen Kreis seiner Schüler gehörten in London etwa Henry Litolf und Sigismund Thalberg, später in Leipzig Edward Grieg und Arthur Sullivan.

²⁸³ Bei der Kommentierung von Textpassagen der Schule verzichte ich im Folgenden zugunsten von Fétis auf die Nennung beider Namen.

vielfältige, grenzenlose Kunst entstehen, die alle Nuancen der Kunst in sich enthält und dem unbegrenzten Objekt der Musik entspricht.“ (ebd.; Übers. A. Welte)²⁸⁴

Am Beginn der Schule steht eine kurze Einführung in die Grundlagen der Musik („Principes de musique“) sowie eine Einführung in die verschiedenen Schulen des Klavierspiels („Introduction“). In dieser Einführung spricht Fétis viele Probleme an, die sich aus der Geschichtlichkeit von Musik für den Unterricht ergeben: So thematisiert er u.a. das Problem, dass musikalisch-stilistische Veränderungen bzw. veränderte Ausdrucksbedürfnisse in der Regel mit Veränderungen an den Instrumenten einhergehen; ferner erklärt er, dass die Konstruktionsunterschiede zwischen den Tasteninstrumenten verschiedener Epochen eine andere Spiel- und Anschlagweise und andere Fingersatzregeln bedingen (s. a.a.O., S. 1-4).

Unter der Überschrift „Du mécanisme d'exécution“ behandelt Fétis anschließend im ersten Teil seiner *Méthode* in vierzehn Kapiteln die technischen und interpretatorischen Grundlagen des Klavierspiels. In den ersten drei Kapiteln geht es um die Klaviatur, um Anschlag, Haltung, Fingerübungen, vom vierten bis zehnten Kapitel steht der Fingersatz im Mittelpunkt. Neben Grundregeln zur Wahl des Fingersatzes und genau bezeichneten Passagen-, Tonleiter- und Arperggienübungen finden sich hier auch zahlreiche Ausschnitte aus Werken verschiedener Komponisten (u.a. von Moscheles, Liszt, Dussek, Hummel, Kessler und Mozart), die Fétis fingersatztechnisch genau analysiert. Häufig vergleicht er die Fingersätze berühmter Pianisten (u.a. von Moscheles, Liszt, Thalberg, Adam, Hummel, Kalkbrenner, Clementi), manchmal lässt er auch mehrere Lösungen zu. In den letzten vier Kapiteln geht es knappgefasst um Verzierungen, Pedalgebrauch, Vortragsstil und Improvisation. An diese mehr theoretisch-analytischen Ausführungen schließt sich eine Sammlung von Übungen und Etüden an, die systematisch vom Leichten zum Schwierigeren geordnet sind.²⁸⁵ Die Sammlung besteht aus einigen speziell für diese Schule komponierten kleinen Übungsstücken von Moscheles (vier „morceaux élémentaires dans l'étendue des cinq notes“, zwei Etüden und ein „morceau expressif pour l'étude de la cadence“) sowie aus Stücken verschiedener anderer Komponisten, so von Czerny, Cramer, Scarlatti und J. S. Bach („Preludes No. 6“ und „Fugue No. 6“; beide mit Metronomangaben versehen).

Der zweite Teil der *Méthode* beinhaltet unter der Überschrift „18 études de perfectionnement“ Etüden verschiedener zeitgenössischer Komponisten (Bénédict, Chopin, Th. Döhler, St. Heller, F. Mendelssohn Bartholdy, A. Henselt, Liszt, Moscheles, Amédée Méreaux, J. Rosenhain, Tahlberg und Edouard Wolff), die alle ausdrücklich für diese Schule komponiert wurden.²⁸⁶

²⁸⁴ «Résumer tout ce qui a été produit de bon jusqu'à ce jour; donner sur chaque chose les opinions et les principes des chefs d'école les plus célèbres; en faire une analyse raisonnée et les appliquer avec discernement, telle est pour l'époque actuelle la seule manière de faire un ouvrage qui soit d'utilité universelle; tel est le seul moyen de mettre la lumière à la place des préjugés. C'est ce que je me suis proposé de faire dans cette MÉTHODE DES MÉTHODES. De cette fusion de principes naîtra [...] un art nouveau, étendu, varié, immense, qui embrassera toutes les nuances de l'art, et qui sera conforme à l'objet illimité de la musique.»

²⁸⁵ „Exercices élémentaires et études progressives pour l'application de la méthode“.

²⁸⁶ Die beiden Teile der Schule waren auch separat erhältlich, der erste für fünfundzwanzig, der zweite für achtzehn Francs (s. a.a.O., Titelblatt).

Fétis preist im Vorwort zu Recht die große „variété de style“ seiner *Méthode*. Die stilistische Vielfalt ist allerdings hauptsächlich auf zeitgenössische Stile beschränkt, was zur damaligen Zeit zwar (noch) nichts Ungewöhnliches war, aber überrascht, wenn man bedenkt, dass Fétis schon seit vielen Jahren ein außergewöhnlich großes Interesse und Engagement für ältere Musik gezeigt hatte. Ab 1832 veranstaltete er in Paris Aufsehen erregende „concerts historiques“, die von Anfang an auch didaktische Ziele verfolgten – jedes Konzert wurde in Einführungsvorträgen und Programmheften ausführlich erläutert. Die „historischen Konzerte“ führte er in Paris in unregelmäßigen Abständen bis 1855 weiter und führte sie zusätzlich auch in Brüssel ein (1836 bis 1853). Nach umfangreichen Recherchen war 1835 auch der erste Band seiner achtbändige *Biographie universelle des musiciens et bibliographie générale de la musique* (1835-44) erschienen, die nicht nur eine unschätzbare Quelle über das europäische Musikleben seiner Zeit darstellt, sondern nach den Musiklexika von Brossard, Walther, Mattheson, Sulzer, Gerber und Koch u. a auch das erste Musiklexikon ist, in dem versucht wird, über die einzelnen Artikel hinaus eine historische Gesamtschau zu entwerfen.²⁸⁷ Vielen Zeitgenossen (etwa Berlioz) erschien Fétis als reaktionärer, einseitig an die musikalische Vergangenheit gebundener Kritiker, da er aus Angst vor zu schnellen und unnötigen Veränderungen regelmäßig kompositorische Neuerungen kritisierte. Allerdings war Fétis nicht grundsätzlich gegen zeitgenössische Musik eingestellt. Die Zukunft der Musik sah er – auf dem Gebiet der Komposition wie der Interpretation und Rezeption – im Pluralismus, in musikalischer Vielfalt und Abwechslung. 1830 schrieb er in *La Revue musicale*: „Die Vielfalt bei der Produktion und bei den Empfindungen, der Eklektizismus²⁸⁸ der Meinungen [...] machen also die Zukunft der Musik aus“ (Okt. 1830, S. 227-229, zit. nach Wangermée 2001, Sp. 1093; Übers. A. Welte).²⁸⁹

Wie Fétis war auch Ignaz Moscheles ein gebildeter und vielseitig – auch historisch – interessierter Mann. Begünstigt durch seine Reisen und Umzüge war er mit zahlreichen bedeutenden Musikern und Komponisten seiner Zeit aus ganz Europa bekannt; nach einem Treffen in Berlin 1824 war er zum Klavierlehrer und engen Freund Felix Mendelssohn Bartholdys geworden. Intensiv auseinandergesetzt hatte er sich nicht nur mit zeitgenössischen Musikrichtungen, insbesondere der Musik seines Vorbilds Beethoven, sondern auch mit der Musik des 18. Jahrhunderts. Am Ende seiner Laufbahn als Pianist, in den Jahren von 1836 bis 1840, veranstaltete er in London „Classical Chamber Concerts“ und „Historical Soirées“, bei denen er u. a. Werke von J. S. Bach, Scarlatti und Händel auf dem Cembalo spielte. Fétis war der Ansicht, niemand beherrsche den stilgerechten Vortrag der verschiedenen historischen wie zeitgenössischen Musikarten besser als Moscheles.

²⁸⁷ Anstelle einer Einleitung präsentiert Fétis auf 250 Seiten ein „Résumé philosophique de l’histoire de la musique“.

²⁸⁸ Fétis zeigt sich hier beeinflusst durch Gedanken des zeitgenössischen französischen Philosophen Victor Cousin (1792-1867). Dieser verstand unter „éclecticisme“ die Methode, aus jeder Philosophie das Wahrste und Beste auszuwählen. Denn er ging von dem Gedanken aus, dass alle philosophischen Systeme nur eine Seite der Wahrheit repräsentieren, d. h. nicht falsch, sondern unvollständig sind.

²⁸⁹ «La variété dans la production et dans les sensations, l’éclecticisme dans les opinions [...] composent donc l’avenir de la musique».

„Er [Moscheles] hat sich übrigens vor vielen Virtuosen unserer Zeit durch ausgedehnte Kenntnisse in seiner Kunst ausgezeichnet: Er gehört zu der kleinen Anzahl an Pianisten, die man *große Musiker* nennen kann, und sein Kopf ist voller Werke der berühmtesten Meister der früheren Epochen. Niemand hat besser als er den Vortragsstil verstanden, der der Musik jedes dieser Meister, sogar der ältesten, entspricht, und hat es so gut verstanden, seine Vortragsart entsprechend zu variieren. Er hat einen schlagenden Beweis dieser Fähigkeit bei interessanten Aufführungen in London geliefert. Nach und nach hat er Stücke von Bach, von Scarlatti, von Händel, von Haydn, von Mozart, von Clementi, von Woelfl, von Beethoven, schließlich der berühmtesten Männer aller Zeiten und aller Schulen zu Gehör gebracht, ohne die jungen und kühnen Neuerer unserer Tage zu vergessen; und bei jeder Sache hat er nicht weniger Erstaunen durch seine Geschicklichkeit, seinen Stil zu verändern, als durch seinen Geschmack und seine Erfahrung, die ihn deren spezielle Eigenart erfassen ließen, erregt.“ (Fétis *Biographie* Bd. 6, 1875, S. 212; Übers. A. Welte)²⁹⁰

Auf dem Hintergrund der ausgeprägten geschichtlichen Interessen, Kenntnisse und Aktivitäten beider Autoren mag es erstaunen, dass das Literaturkonzept der *Méthode des Méthodes* überwiegend auf zeitgenössische Musikstile abgestellt ist. Allerdings darf nicht übersehen werden, was Fétis in den theoretischen Ausführungen seiner Schule, insbesondere in den Kapiteln über Verzierungen und Vortragsstil (Kap. 11 und 13), über die Problematik des Umgang mit älteren Musikstilen, sagt (s. Abb. 12). Nach Fétis hat jede Zeit ihre eigenen Verzierungen. Die Art der Verzierung, die sich nach dem jeweiligen Musikstil richte, sei einem permanenten, zeitlich und geschmacklich bedingten Wandel unterworfen. Verzierungen, die aus einer anderen Epoche stammen als der, in der das Musikstück komponiert wurde, würden ein Stück verunstalten. Ein Pianist, der alte Musik, d.h. die Werke der großen Meister aller Epochen, spielt (etwa Couperin, Bach, Händel, Clementi, Mozart), dürfe diese nicht nach zeitgenössischem Geschmack verzieren, sondern müsse auf die Verzierungen aus der Entstehungszeit des Werks zurückgreifen, um die Musik im Geiste ihres Schöpfers wiederzugeben (s. a. a. O., S. 75). Fétis schreibt weiter:

„Man glaube nicht, dass der Künstler sein Talent erniedrigt und die Musik durch diese minutiöse Beobachtung der Stile schwächt: denn jede Musik eines großen Meisters, aus welcher Zeit auch immer, ist eine bestimmten Ideen verpflichtete Konzeption, die in der Kunst genau so viel wert ist wie irgendeine Konzeption einer moderneren Zeit: man muss solchen Erzeugnissen der Kunst den Charakter erhalten, den sie im Denken ihrer Urheber hatten.“ (ebd.; Übers. A. Welte)²⁹¹

²⁹⁰ «Il s'est distingué d'ailleurs de beaucoup de virtuoses de notre temps par des connaissances étendues dans son art: il est du petit nombre de pianistes qu'on peut appeler *grands musiciens*, et sa mémoire est meublée des oeuvres des maîtres les plus célèbres des époques antérieures. Personne n'a connu mieux que lui le style d'exécution qui convient à la musique de chacun des ces maîtres, même des plus anciens, et n'a su aussi bien varier sa manière à propos. Il a fourni une preuve éclatante de cette aptitude dans d'intéressantes séances données à Londres. Tour à tour il y a fait entendre des pièces de Bach, de Scarlatti, de Haendel, de Haydn, de Mozart, de Clementi, de Woelfl, de Beethoven, enfin des hommes les plus illustres de tous les temps et de toutes les écoles, sans oublier les jeunes et hardis novateurs de nos jours; et dans chaque chose il n'a pas excité moins d'étonnement par son habileté à transformer son style, que par le goût et l'expérience qui lui en faisaient saisir la propriété spéciale.»

²⁹¹ «Et qu'on ne croie pas que l'artiste dégradera son talent et vieillira la musique par cette minutieuse observation des styles: car toute musique de grand maître, de quelque temps que ce soit, est une conception d'un certain ordre d'idées qui a autant de valeur dans l'art que quelque conception que ce soit d'un temps plus moderne: il faut conserver à de tels produits de l'art le caractère qu'ils ont eu dans la pensée de leurs auteurs.»

CHAPITRE 11^{me}

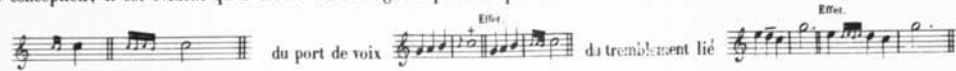
DES ORNEMENS DU JEU.

140. Les ornemens du jeu sont de certaines formules de notes plus ou moins rapides, qui ne font point essentiellement partie de la mélodie ou des traits, mais qui y ajoutent de l'effet, soit en les rendant plus brillans, soit en leur prêtant plus de grâce.

Ces ornemens subissent de certaines variations de goût; ceux qui ont eu le plus de vogue, finissent par tomber dans l'oubli; d'autres leur succèdent pour disparaître à leur tour. Il serait donc impossible de dire quelle doit être la direction du goût de l'artiste dans le choix de ces ornemens, puisque ce choix est presque toujours déterminé par le goût de l'époque, et par les formes de la musique.

141. Il est pourtant une observation qui ne semble pas devoir être négligée; la voici:

Les ornemens ayant une analogie nécessaire avec le style de chaque genre de musique, on dénaturerait ce style si on y introduisait des ornemens appartenant à une autre époque que celle où le morceau qu'on veut exécuter aurait été composé. Un pianiste qui voudra s'élever à la connaissance des œuvres des grands maîtres de toutes les époques, au lieu de se borner aux productions de son temps, devra donc, lorsqu'il voudra exécuter de la musique ancienne, étudier le caractère de ses ornemens pour les y adapter. Je suppose, par exemple, qu'il s'agisse d'anciennes pièces de clavecin, telles que celles de Couperin; pour les rendre dans l'esprit qui a présidé à leur conception, il est évident qu'il faudra faire usage du pincé simple et double



et de tous les autres agrémens de ce temps. Il en sera de même pour les ornemens de la musique de Bach et de Handel, pour celle de Clementi et de Mozart, qui ont aussi les ornemens propres.

Et qu'on ne croie pas que l'artiste dégradera son talent et vieillira la musique par cette minutieuse observation des styles; car toute musique de grand maître, de quelque temps que ce soit, est une conception d'un certain ordre d'idées qui a autant de valeur dans l'art que quelque conception que ce soit d'un temps plus moderne; il faut conserver à de tels produits de l'art le caractère qu'ils ont eu dans la pensée de leurs auteurs.

Je ne crois pas devoir parler ici des ornemens de la musique de piano de l'époque actuelle, qui seront peut-être modifiés avant dix ans, ou qui seront remplacés par d'autres. Le fréquent usage qu'en font les compositeurs les auront bientôt fait connaître aux commençans.

CHAPITRE 12^{me}

DE L'USAGE DES PÉDALES.

142. En l'état actuel du piano, et dans la direction qu'on lui a donnée, tout ce qui peut contribuer à l'accroissement de la puissance du son doit être employé: l'école actuelle fait dans ce but un très bon usage des pédales, et surtout de celle qui lève les étouffoirs.

Les principes adoptés par les plus habiles pianistes pour l'usage de ce moyen d'effet mécanique, consiste à appuyer le pied sur cette pédale pour augmenter le son, ayant soin de le lever chaque fois que l'harmonie change, ou lorsque les traits sont composés de notes qui se suivent diatoniquement ou chromatiquement. Il résulte de là que la musique de l'école actuelle, modulant sans cesse, oblige à mettre le pied dans un mouvement presque incessant, qui, dans les commencemens de cet exercice, cause quelque embarras aux élèves, mais qui devient bientôt une habitude facile.

Quelques pianistes, dont le jeu manque de précision et de netteté, masquent ce défaut au moyen de la pédale qui lève les étouffoirs à cause du bruit confus qui en est la conséquence; mais il est certain que le remède, en pareil cas, est pire que le mal, et qu'il n'y a point de fatigue plus grande pour l'auditoire que celle qui résulte de cette confusion de sons.

143. Dans certaines choses délicates et douces, la pédale qui fait frapper les marteaux sur une seule corde est d'un fort bon usage. Le son produit par une corde seule est toujours plus pur que celui de deux ou trois accordées à un unisson toujours imparfait. Dans les traits rapides, on ne doit cependant pas faire usage de cette pédale, parcequ'une seule corde n'a pas l'énergie nécessaire à des traits semblables.

CHAPITRE 13^{me}

DU STYLE D'EXÉCUTION.

144. Un mécanisme aussi parfait qu'on le puisse imaginer, réuni à une âme passionnée, pleine de feu, de sensibilité, sont des qualités qui assurent à celui qui les possède les plus beaux succès, les triomphes les mieux mérités.

J'oserais dire, cependant, que ces qualités si belles et si rares, ne suffisent pas pour que l'exécution de toute musique quelconque soit toujours ce qu'elle doit être: la raison doit aussi venir au secours de l'imagination de l'artiste qui en est heureusement doué.

Il n'est pas sans exemple que des artistes de l'ordre le plus élevé, se laissant entraîner par un goût de fantaisie, changent dans l'exécution de la musique des grands maîtres le caractère des morceaux, en accélèrent ou ralentissent les mouvemens, d'après leurs propres impressions, y introduisent des traits improvisés, au lieu de rendre ceux qui sont écrits, et sans respect pour de belles pensées qu'ils ne conçoivent peut-être pas, les dénaturent, et ne font en quelque sorte qu'une improvisation sur des thèmes donnés. Un tel abus est ce qu'il y a de plus condamnable, quel que soit le talent de celui qui s'en rend coupable.

Toute bonne musique a sa destination, son principe, sa pensée: en charger quelque chose, c'est lui ôter tout cela. C'est d'ailleurs effacer la distinction des styles, et ramener tout à l'uniformité, le pire de tous les défauts dans les arts. Le comble de la perfection dans l'art est de rendre ce qui est écrit, si bien qu'on n'y désire rien de plus et qu'on n'en veuille rien retrancher. Pour arriver à cette perfection, il faut que l'exécutant médite l'œuvre du compositeur, qu'il en saisisse l'esprit, puis qu'il se borne à la rendre avec toute l'habileté dont il est capable, avec toute la verve, toute la sensibilité qui sont en lui, et avec autant de respect pour les productions d'autrui qu'il en voudrait pour les siennes.

Qu'on ne s'y trompe pas: l'artiste qui réunira cette sagesse, cette raison, à ses autres qualités, sera bien supérieur à ceux qui possèderaient une habileté au moins égale à la sienne, car il aura pour lui LA VÉRITÉ, chose si rare et si puissante dans ses résultats.

En résumé, le style d'exécution ne peut consister qu'en une seule chose: rendre chaque œuvre selon la pensée qui l'a créée.

M. S. 2545.

Abbildung 12: Kapitel 11-13 aus: Fétis/Moscheles, *Méthode des Méthodes de Piano*

Bereits hier kommt Fétis grundlegende Erkenntnis zum Ausdruck, die er auch in verschiedenen anderen Schriften immer wieder zum Ausdruck brachte: Es gibt keinen zwingenden Fortschritt in der Kunst; zwar verändern sich die Formen und Mittel der Darstellung, doch die Musik bildet sich nur um („la musique se transforme“); die Werke großer Meister sind gleichwertig.²⁹²

Interessant ist, wie Fétis dazu kam, die herrschende musikalische Fortschrittsdoktrin anzuzweifeln. Aus musikgeschichtlichem Interesse hatte er nicht nur die Schriften von Burney, Hawkins und Forkel, sondern auch Kontrapunkt- und Harmonielehrbücher, insbesondere die in ihnen als Beispiele enthaltenen Ausschnitte aus älteren Werken, gründlich studiert und war zu der Überzeugung gelangt, dass viele der älteren Musikstücke musikalisch gehaltvoller waren als die meisten Kompositionen aus neuerer Zeit. Er beschäftigte sich daraufhin mit den Werken bedeutender Komponisten der Vergangenheit, bis zurück zur Musik der Trouvères und Troubadours, und erkannte, dass musikalische Regeln nicht „von der Natur“ vorgegeben und darum zeitlos gültig, sondern nach Ort und Zeit variabel sind. In seiner – unvollendet gebliebenen – *Histoire générale de la musique* (1869-1876) schließlich erklärte Fétis die europäisch-abendländische Musikgeschichte zu einem unter vielen Sonderfällen und nicht zum Paradigma, an dem alle anderen Musikarten zu messen seien.²⁹³

Zum musikalischen Vortrag erklärt Fétis in seiner Klavierschule weiterhin, dass es extrem wichtig sei, stilistische Unterschiede nicht zu verwischen. Jedes Werk müsse in dem ihm angemessenen Stil vorgetragen werden (s. Fétis/Moscheles 1840/1973, S. 75).

„Zusammengefasst kann der Vortragsstil nur in einer einzigen Sache bestehen: jedes Werk gemäß dem Geist, der es geschaffen hat, wiederzugegeben.“ (ebd.; Übers. A. Welte)²⁹⁴

Für einen adäquaten Vortrag reiche es nicht aus, wenn der Künstler technisch perfekt und ausdrucksstark („voll Feuer und Empfindbarkeit“) spiele: Der Verstand müsse der Imagination des Künstlers zu Hilfe kommen (s. ebd.). Fétis verurteilt streng eigenmächtige Veränderungen an Musikstücken – sei es den Charakter, das Tempo oder die Verzierungen betreffend – und fordert, die Erzeugnisse anderer zu respektieren und sich für die Wahrheit der Musik einzusetzen. Stilistische Uniformität hält er für den schlimmsten aller Fehler in den Künsten (s. ebd.).

²⁹² In seiner *Biographie universelle* schreibt er rückblickend: «Dans plusieurs écrits Fétis avait essayé de démontrer que l’histoire de l’art indique un développement progressif dans les formes, et d’avancement dans les moyens, mais qu’il n’y a eu que transformation dans l’objet, qui est d’émouvoir. Il lui semblait d’autant plus nécessaire d’insister sur ce point, que des préjugés contraires, répandus non-seulement parmi les gens du monde, mais aussi chez les artistes, font considérer la musique comme étant dans une progression incessante; ce qui a pour résultats inévitables de faire rejeter comme suranné tout ce qui n’est pas de l’époque actuelle, d’ébranler la foi de l’artiste en la réalité de son art, de ne présenter les émotions des générations passées comme de puérides illusions, enfin, de n’offrir l’histoire des monuments de la musique que comme celle de tristes débris d’un monde à jamais oublié.» (Fétis *Biographie* Bd. 3, 1878, S. 233)

²⁹³ Eine wichtige Voraussetzung dafür, dass die eurozentrische Musikauffassung langsam aufweichte und unterschiedliche Strukturen musikalischen Handelns mehr und mehr in den Blickpunkt rückten, lieferte Hermann von Helmholtz (1821-1894). In seiner *Lehre von den Tonempfindungen als physiologische Grundlagen für die Theorie der Musik* (1862) unterschied er einerseits zwischen den natürlichen Vorbedingungen jeglichen Musizierens – den Naturgesetzen – und andererseits den gesellschaftlich bestimmten, sich stets wandelnden ästhetischen Prinzipien (vgl. Blaukopf 1982/1984, S. 65).

²⁹⁴ «En résumé, le style d’exécution ne peut consister qu’en une seule chose: rendre chaque oeuvre selon la pensée qui l’a créée.»

„Der Gipfel der Perfektion in der Kunst besteht darin, das, was geschrieben ist, so gut wiederzugeben, dass man weder etwas hinzufügen noch etwas wegstreichen möchte. Um zu dieser Perfektion zu gelangen, muss der Ausführende sich in das Werk des Komponisten versenken, seinen Geist erfassen; dann muss er sich darauf beschränken, das Werk mit aller Geschicklichkeit, derer er fähig ist, mit seiner ganzen Begeisterung und Sensibilität, und mit soviel Respekt für die Erzeugnisse der anderen, wie er für die eigenen haben möchte, wiederzugeben.“ (ebd.; Übers. A. Welte)²⁹⁵

Obschon Fétis fordert, historische Musik unter Verwendung der jeweiligen historischen Spieltechniken vorzutragen, liefert er kein ausgearbeitetes didaktisches Konzept zum Umgang mit historischer Musik; hauptsächlich trägt er Reflexionen und Forderungen vor. Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang, dass Fétis in einem biografischen Rückblick nicht nur den großen Erfolg seiner historischen Konzerte beschreibt – wodurch seiner Meinung nach auch seine Behauptung, die Kunst jeder Epoche habe besondere Qualitäten, bewiesen sei –, sondern auch von der Schwierigkeit spricht, alte Musik gut wiederzugeben. Seine historischen Aufführungen seien trotz aller Bemühungen nur sehr unvollkommen gewesen; er hoffe aber, dass es eines Tages gelingen werde, alte Musikstücke vollendet und ihrem wahren Ausdruck bzw. Gefühl („sentiment“) gemäß darzubieten.

„Diese glückliche Idee, die mit Enthusiasmus aufgenommen wurde, hat ihre Früchte getragen, und die Konzerte mit Musik des sechzehnten und siebzehnten Jahrhunderts, ebenso wie jenes vom Ursprung und von den Entwicklungen der Oper in Italien, Frankreich und Deutschland, haben durch das lebhafteste Interesse, das sie hervorgerufen haben, bewiesen, dass die Behauptungen von Fétis hinsichtlich der charakteristischen Qualitäten der Kunst in allen Epochen richtig waren. Und dennoch, trotz seiner Mühen konnte er aufgrund der Schwierigkeit, angemessene Studien zum guten Vortrag alter Musik durchzuführen, nur zu einer sehr unvollkommenen Ausführung gelangen [...]. Nach dem glänzenden Erfolg, der durch notgedrungen unvollkommene Konzerte erzielt wurde, kann man die wunderbare Wirkung ermessen, die sie hervorgebracht hätten, wenn die Musikstücke dort mit der wünschenswerten Vollendung und Gesamtheit und ihrem wahren Gefühl entsprechend wiedergegeben worden wären.“ (Fétis *Biographie* Bd. 3, 1878, S. 233; Übers. A. Welte)²⁹⁶

Dass in der *Méthode* kaum konkrete Hilfen und Anweisungen zum guten Vortrag historischer Musikarten enthalten sind, könnte also vielleicht auch daran liegen, dass die didaktischen Schwierigkeiten Fétis nur zu bewusst waren. Sein letztes pädagogisches Werk, die *Méthode des méthodes de chant* (Paris/Brüssel 1869), beinhaltet ein Verzeichnis italienischer, französischer und deutscher Gesangslehrwerke des 18. und 19. Jahrhunderts sowie eine Zusammenfassung wesentlicher Elemente aller Schulen als Grundlage für die Gesangsausbildung am Conservoire. Als Ideal schwebte Fétis nach

²⁹⁵ «Le comble de la perfection dans l'art est de rendre, ce qui est écrit, si bien qu'on n'y désire rien de plus et qu'on n'en veuille rien retrancher. Pour arriver à cette perfection, il faut que l'exécutant médite l'oeuvre du compositeur, qu'il en saisisse l'esprit; puis qu'il se borne à la rendre avec toute l'habileté dont il est capable, avec toute la verve, toute la sensibilité qui sont en lui, et avec autant de respect pour les productions d'autrui qu'il en voudrait pour les siennes.»

²⁹⁶ «Cette heureuse idée, accueillie avec enthousiasme, a porté ses fruits, et les concerts de la musique des seizième et dix-septième siècles, ainsi que celui de l'origine et des développements de l'Opéra en Italie, en France et en Allemagne, ont prouvé, par le vif intérêt qu'ils ont excité, que les assertions de Fétis, à l'égard des qualités distinctives de l'art à toutes les époques, étaient dans le vrai. Et pourtant, malgré ses soins, il ne put parvenir qu'à une exécution fort imparfaite, à cause de la difficulté de faire les études convenables pour bien rendre la musique ancienne [...]. D'après le succès éclatant obtenu par des concerts en l'état d'imperfection où il a fallu les donner, on peut juger de l'effet prodigieux qu'ils auraient produit si les morceaux de musique y eussent été rendus avec le fini, l'ensemble désirable, et dans leur véritable sentiment. Cette belle oeuvre d'art se réalisera peut-être quelque jour.»

dem Motto des „éclecticisme“ offenbar eine Synthese der verschiedenen Techniken vor, die einen adäquaten Vortrag von Musik unterschiedlicher Stilepochen erlauben sollte.²⁹⁷

Der Einfluss von Fétis auf den Gebieten der Musikgeschichte, der Vergleichenden Musikforschung und der musikalischen Interpretation war immens. Insbesondere für die musikgeschichtliche Bewusstseinsbildung, mithin für die Weiterentwicklung und Verbreitung von musikalischem Geschichtsbewusstsein, spielte er eine führende Rolle. Trotz seines mit großer Überzeugung vertretenen geschichtsbewussten Standpunkts war Fétis jedoch nicht ohne Widersprüche: Immer wieder handelte er gegen seine eigenen Forderungen. So sind die Informationen über Musiker in seiner *Biographie universelle* unzuverlässlich (Quellen gab Fétis selten an; es ist fraglich, ob er nicht manches frei erfunden hat, um Informationslücken zu schließen); auch scheute er sich nicht, harmonische Fortschreitungen in Werken anderer Komponisten (Mozart und Beethoven), die er für nicht stilgerecht hielt, zu verbessern; bei seinen „Historischen Konzerten“ schließlich führte er mit großen Erfolg auch eigene Kompositionen auf, die er berühmten Komponisten der Vergangenheit zuschrieb (s. Wangermée 2001, Sp. 1093/1094).

c) Die *Pianoforte-Schule* von Carl Czerny (1839/1846)

Drei Jahre nach Beendigung seiner insgesamt 30-jährigen, höchst erfolgreichen Unterrichtstätigkeit²⁹⁸ veröffentlichte der Klavierpädagoge, Pianist und Komponist Carl Czerny (1791-1857) im Jahre 1839 in Wien seine *Vollständige theoretisch-practische Pianoforte-Schule* op. 500 in drei Teilen; 1846 erschien als Ergänzung ein vierter Band. Czerny, der mit den Hauptrichtungen des zeitgenössischen und historischen Klavierspiels bestens vertraut war²⁹⁹, zieht in seiner *Pianoforte-Schule* nicht nur die Summe seiner persönlichen Lehrerfahrungen, sondern versucht auch, die verschiedenen Richtungen des Klavierspiels und -unterrichts in seinem umfassenden, kompendiumartigen Lehrwerk zusammenzufassen.³⁰⁰ In der Frage, wie sich die Entwicklung musikalischen Geschichtsbewusstseins in Instrumentalschulen niedergeschlagen hat, stellt Czernys *Pianoforte-Schule* eine ergiebige Quelle dar.

Der erste, umfangreichste Teil, in dem elementare Klavierpraxis und allgemeine Musiklehre verknüpft sind, bietet vielfältiges Unterrichtsmaterial aus der Feder Czernys in Form von Übungen und Übungsstücken im damals gängigen Musikstil. Grundlage der Didaktik Czernys sind Skalenübungen,

²⁹⁷ Fétis zeigte auch reges Interesse am Instrumentenbau und beschäftigte sich unter anderem mit der Frage, wie eine Orgel sowohl für den Vortrag alter als auch neuer Musik angepasst werden könne (s. Wangermée 2001, Sp. 1094).

²⁹⁸ Ab dem Alter von fünfzehn Jahren erteilte Czerny täglich bis zu zwölf Stunden Unterricht. Er genoss als Klavierlehrer größtes Ansehen. Unter seinen Schülern waren u. a. Franz Liszt, Theodor Kullak, Theodor Leschetizky und Frau von Belleville-Oury.

²⁹⁹ Czerny, der als Schüler Beethovens nach C. Ph. E. Bachs *Versuch* unterrichtet worden war, übersetzte und bearbeitete verschiedene ältere Klavierschulen (Adam, Müller, Pleyel); er kannte auch viele neuere Klavierschulen (u. a. die von Hummel und Clementi) (vgl. Wehmeyer 1983, S. 111 und Mahlert 1991, S. IV).

³⁰⁰ In Kurzform sind seine didaktischen Anschauungen auch in *Kleine theoretisch-practische Pianoforte-Schule für Anfänger* op. 584 und in *Briefe über den Unterricht auf dem Pianoforte vom Anfange bis zur Ausbildung als Anhang zu jeder Clavierschule* (Wien o. J. (ca. 1839), Nachdruck 1988) enthalten.

die jeder Schüler – nicht nur der Anfänger – täglich vor allem anderen üben und sich dadurch sämtliche Regeln des schönen Spiels immer wieder so lange einprägen soll, bis er sie auf jede Komposition übertragen kann (s. Czerny 1839, S. 167).³⁰¹ In den knappen „Schluss-Anmerkungen“, die an den „jüngeren, angehenden Lehrer“ gerichtet sind, äußert sich Czerny zur „glücklichen Wahl der einzustudierenden Tonstücke“:

„Man gewinnt nichts dabei, wenn man die jüngeren Schüler mit Compositionen plagt, welche ihnen altmodisch, unverständlich, geschmacklos oder allzu mühsam erscheinen: und jeder Schüler macht weit grössere Fortschritte, wenn er alle seine Aufgaben gerne und mit Vergnügen spielt.“ (a.a.O., S. 165)

Czerny plädiert also dafür, Kinder nicht mit historischen Musikstücken zu quälen, die ihnen veraltet, unverständlich oder übertrieben schwer erscheinen. Klar erkannt hat er auch, dass instrumentales Lernen viel erfolgreicher ist, wenn ein Schüler freiwillig und mit Freude spielt. Zur Entwicklung der Geläufigkeit, die die Grundlage für alles Übrige sei, empfiehlt Czerny vor allem Originalkompositionen für Klavier, keine Transkriptionen. Er erklärt, dass es für den Lehrer nichts Wichtigeres gebe, „als baldmöglichst den Geschmack seiner Schüler zu bilden, und zu läutern“ (ebd.) und meint, dass dies nur durch eine gute Wahl der Tonstücke erreicht werden könne.

Auf den zweiten Teil der *Pianoforte-Schule*, eine Art Fingersatzratgeber mit zahlreichen Beispielen, folgt als dritter Band Czernys Vortragslehre (*Von dem Vortrage*). In diesem Band spiegelt sich Czernys differenziertes musikalisches Geschichtsbewusstsein besonders deutlich. Czerny fordert darin u.a. eine stilistisch jeweils angemessene Darstellung der Werke verschiedener Komponisten. Dabei geht es ihm nicht nur um die musikalischen Sprachen der damaligen Zeit, sondern auch um besondere historische Stile (u.a. um Musik der Bach-Zeit, „Mozarts Schule“, Beethovens Werke, Klavierwerke seit Mozart). Werk und Interpret sind für Czerny beide wichtig. Czerny trifft folgende Unterscheidung:

„Man kann alles, was auf den Vortrag Bezug hat, in zwei Hauptabtheilungen absondern, nämlich:
1^{tens} In die genaue Beobachtung aller Vortragszeichen, welche der *Autor* selber schon seinem Stücke beisetzte, und
2^{tens} In denjenigen Ausdruck, welchen der Spieler aus eigenem Gefühl in das Tonwerk legen kann oder soll.“ (Czerny 1846/1991, S. 1)

Zwar geht es auch in anderen, früher veröffentlichten Schulen, um den guten, stilistisch jeweils angemessenen Vortrag historischer Musikarten, allerdings bei weitem nicht in dem Umfang, der Gründlichkeit und Durchdachtheit wie nun bei Czerny. Im Vergleich zu vielen früheren Lehrwerken hat in seiner Schule der Respekt vor dem Willen des Komponisten („Werktreue“) deutlich zugenommen. Trotzdem möchte Czerny die Wirkung auf das Publikum bedacht haben, und er betont, dass auch der Interpret seine subjektiven Rechte wahrnehmen soll. Besonders aufschlussreich im Bezug auf Czer-

³⁰¹ So berichtet Czerny z.B. in seinen *Erinnerungen*, dass er bei seinem Schüler Liszt zunächst die mechanische Fertigkeit durch das Spiel von Skalen in allen Tonarten und dann von Sonaten Clementis regelte und befestigte: „Diese Methode bewirkte, daß ich, als wir einige Monate später die Werke des Hummel, Ries, Moscheles, sodann Beethoven und Seb. Bach vornahmen, nicht mehr nötig hatte, auf die mechanischen Regeln viel zu achten, sondern ihn gleich den Geist und Charakter dieser verschiedenen Autoren auffassen lassen konnte.“ (Czerny ca. 1860/1968, S. 28)

nys Verständnis von „Werktreue“ ist das 15. Kapitel „Über die besondere Art des Vortrags verschiedener Tonsetzer und deren Werke“. Czerny führt hier sechs verschiedene „Hauptschulen“ des Klavierspiels an und charakterisiert knapp die nach seiner Meinung jeweils angemessene Vortragsart. Grundsätzlich bemerkt er, dass – wie der „denkende Spieler leicht ersehen“ wird –, jeder Komponist „in der Manier vorgetragen werden muss, in welcher er schrieb und dass man demnach sehr fehlen würde, wenn man die Werke aller eben genannter Meister auf eine und dieselbe Art vortragen wollte.“ (a.a.O., S. 73)³⁰² Weiterhin erläutert er:

„Der Spieler, welcher zur Vollkommenheit gelangen will, muss den *Compositionen* eines jeden Tonsetzers, welcher eine Schule gründete, eine bedeutende Zeit besonders widmen, bis er nicht nur seinen Geist ergründet hat, sondern denselben auch getreu in der mechanischen Ausführung darzustellen weiss. [...] Dass ein genievoller, vollendeter Spieler in jede fremde *Composition* auch seinen eigenen Geist, seine eigene Eigenthümlichkeit legen darf, versteht sich von selber, vorausgesetzt, dass hierdurch der ursprüngliche *Charakter* des Tonstücks nicht entstellt wird.“ (ebd.)

Generell sind Czernys Vortragsregeln nie starr, da – in seinen eigenen Worten – „jede Vortragsregel sich nach Nebenumständen richten muss.“ (a.a.O., S. 29) Zentrale ästhetische Kategorien sind für ihn der musikalische Charakter und das Prinzip der Varietas. „Überhaupt muss jede, sich wiederholende Stelle das zweitemal mit einem anderen Vortrag ausgeführt werden, als das erstemal.“ (a.a.O., S. 12)

Czerny ist einer der letzten Instrumentalpädagogen des 19. Jahrhunderts, der sich damit befasst, das Fantasieren (d. h. das Improvisieren) zu lehren; in seiner *Pianoforte-Schule* kommen das Fantasieren und Präludieren aber nur am Rande vor.³⁰³ Generell empfiehlt Czerny den Schülern, viele Vorspiele von verschiedenen Tonsetzern, z.B. die Präludien aus seiner *Kunst des Präludierens*, auswendigzulernen (s. a.a.O., S. 62, 87 und 90; vgl. Czerny ca. 1839/1988, S. 42). Dem Vortrag dürfe man aber nie anmerken, dass sie einstudiert worden sind: „Sie müssen stets so ungezwungen und natürlich erscheinen, als ob sie dem Spieler eben erst einfielen“ (Czerny 1846/1991, S. 90). Nach dem Muster dieser Präludien könne der Spieler auch, „wenn er dazu Anlage hat, sich selber eigene Vorspiele zusammensetzen“ (a.a.O., S. 87). Für das Improvisieren-Lernen ist für ihn – wie für viele andere Pädagogen, etwa Hummel und C. Ph. E. Bach – eine besondere musikalische Begabung, die durch jahrelanges Studium systematisch ausgebildet werden muss, eine unumgängliche Grundvoraussetzung (vgl. a.a.O., S. 91/92).³⁰⁴ Ein Spieler, der improvisieren will, müsse neben vielen anderen

³⁰² In der Vorrede zur achten, ergänzten Ausgabe der Klavierschule von August Eberhard Müller (1. Auflage 1804, 8. Aufl. 1825), die auf der „Clavier-Schule“ von Georg Simon Löhlein (1765) beruht, schreibt Czerny: „Ebenso mußte in dem Kapitel von den Verzierungen und vom Vortrage der geänderte und, wie ich glaube, wirklich sehr geläuterte Geschmack unserer Zeit berücksichtigt werden, so wie über die verschiedenen Arten, wie die Werke klassischer Tonsetzer auszuführen sind, manches bis jetzt Versäumte nachzuholen war...“ (Czerny, zit. nach Wehmeyer 1983, S. 85); vgl. auch Czerny ca. 1839/1988, S. 47ff.

³⁰³ Für detailliertere Information und Anleitung verweist Czerny auf seine bereits veröffentlichten Werke *Systematische Anleitung zum Fantasieren auf dem Pianoforte* op. 200 und *Die Kunst des Präludierens* op. 300.

³⁰⁴ In seinen *Briefen über den Unterricht* zeigt sich Czerny überzeugt davon, dass – Talent vorausgesetzt – „Jedermann, der *im Spielen* eine mehr als mittelmässige Stufe erreicht hat, auch der Kunst des *Improvisierens*, wenigstens bis zu einem gewissen Grade, nicht unfähig ist.“ (Czerny ca. 1839/1988, S. 79). Bedingung sei allerdings, dass man frühzeitig beginne, sich im Improvisieren zu üben und dass man lerne, die Erfahrungen, die man durch das Studium zahlreicher fremder Kompositionen gewinnt, auch auf das eigene Fantasieren anzuwenden (ebd.).

Eigenschaften (etwa unverdrossenem Fleiß, gut ausgebildeter Fingerfertigkeit, praktischer Kenntnis der Harmonielehre) auch eine „ausgedehnte musikalische Belesenheit und Kenntniss der Werke aller guten Tonsetzer“ besitzen (s. a.a.O., S. 94; vgl. Czerny ca. 1839/1988, S. 82).

In den fünf Schlussparagrafen, die sich auf alle drei Bände der Schule beziehen, äußert sich Czerny nochmals zur Wahl der Unterrichtsliteratur (Czerny 1846/1991, S. 96). Er betont die besondere Pflicht des Lehrers, bei der Wahl der Stücke stets „unparteyisch“ zu sein und „keine ausschliessende Vorliebe für eine besondere Manier, oder für einen einzelnen Tonsetzer“ zu zeigen. Der Lehrer „muss das Gute und praktisch-brauchbare aller Zeiten, aller Schulen und aller guten Componisten kennen und zu benutzen wissen, und demnach auch seine Schüler damit bekannt machen.“ (ebd.; vgl. auch Czerny ca. 1839/1988, S. 46ff.)

Der vierte Teil der *Pianoforte-Schule*, der 1846 als Ergänzung zu *Von dem Vortrage* erschien, behandelt *Die Kunst des Vortrags der ältern und neuen Claviercompositionen*. Auch dieser Band, der von der Instrumentaldidaktik bisher nur in Ausschnitten rezipiert wurde – lediglich das zweite und dritte Kapitel liegen gesondert als Reprint vor (s. Czerny 1963) –, ist aufschlussreich in Sachen musikalisches Geschichtsbewusstsein und verdient es, an dieser Stelle zusammenfassend referiert zu werden.

Im ersten Kapitel („Anweisung zum Vortrage der neuesten Compositionen von *Thalberg, Döhler, Henselt, Chopin, Taubert, Willmers, Fr. Liszt* und anderer jetziger Tonsetzer“) bespricht Czerny Eigenarten des neuen, virtuosen Klaviersatzes, „damit die Studirenden mit der fortschreitenden Kunst stets auf der gleichen Höhe bleiben und sich diese neuen Erfahrungen auf die zweckmässigste Art aneignen können.“ (Czerny 1846, S. 3) Er skizziert zunächst die Entwicklung des Klavierspiels, ausgehend vom Clavichord- bzw. Cembalospiel bis hin zum neueren Fortepianospiel. Anschließend thematisiert er ausführlich das Pedalspiel (insbesondere das „Forte-Pedal“), da es mit seinen neuen, effektvollen Wirkungen eine große Bereicherung der Kunst darstelle. An Beispielen aus verschiedenen Werken (u.a. von Beethoven und Thalberg) erklärt er, wo und in welcher Weise es benutzt werden soll. Schließlich macht Czerny detailliert und anhand zahlreicher Notenbeispiele Anmerkungen zum Vortrag der beliebtesten neueren Kompositionen von Thalberg, Döhler, Henselt, Chopin, Taubert, Willmers und Liszt. Am Ende des ersten Kapitels fasst Czerny noch einmal die Charakteristika des „jetzigen Clavierspiels“ zusammen: Sie bestehen für ihn „in einer, fast schon zum höchsten Grade gesteigerten Bravour, in einem sehr verfeinerten Ausdruck, aber vorzüglich in den Wirkungen [...], welche durch die Anwendung des Pedals hervorgebracht werden“ (a.a.O., S. 30). Diese Eigenschaften lassen sich nur stufenweise erlangen, und nach Czerny kann „nur derjenige [...] es darin zu wahrer Vollkommenheit bringen, der zuvor durch das Studium der ältern guten Tonsetzer, (*Cramer, Dussek, Hummel, Moscheles, Kalkbrenner, Herz etc.*) eine gründliche Behandlung des Fortepiano und grosse, geregelte Fertigkeit sich angeeignet hat“ (ebd.). Abschließend macht Czerny auf drei „Abwege“, zu welchen diese neuere Richtung führen kann, aufmerksam: 1. den Missbrauch in der Anwendung des Pedals, 2. das Nicht-Einhalten des richtigen Tempos durch bis zur Karikatur

übertriebenes Zurückhalten oder Beschleunigen und 3. die Missachtung des Studiums der älteren, klassischen Tonwerke.³⁰⁵ Interessant ist, was er zum dritten Punkt ausführt, dass nämlich seiner Meinung nach das Studium der älteren Musikwerke gleich wertvoll ist wie das der modernen.

„Kein Verständiger wird aus Vorliebe zum Alten das Moderne verschmähen. Aber das Gegenteil ist nicht minder tadelnswert, und der junge Künstler muss überzeugt sein, dass eine richtige geistige Auffassung jener Tonwerke nicht minder ehrenvoll und wirksam ist, wie die moderne Bravour, die übrigens, bei gutem Gebrauch, gewiss auch alle Achtung verdient.“ (a.a.O., S. 31)

Im zweiten und dritten Kapitel behandelt Czerny den richtigen Vortrag sämtlicher Werke Beethovens für Piano solo und für Piano mit Begleitung. Er fühlt sich dazu legitimiert, da er bereits ab 1801 Klavierschüler von Beethoven war und alle Werke gleich beim Erscheinen – viele darunter sogar unter der Anleitung von Beethoven selbst – einstudiert hat (s. a.a.O., S. 32). Für Czerny überragen Beethovens Klavierwerke alles, was vor ihm für das Klavier geschrieben wurde; sie bilden „einen Schatz von unvergänglichen Kunstwerken für alle Zeiten“ (ebd.). Czerny ist überzeugt, dass die geistige Auffassung, die zu ihrem Vortrag gehört, und auch die Überwindung ihrer technischen Schwierigkeiten, nur erreicht werden können, wenn man nicht nur ein einzelnes, sondern sämtliche Werke vollständig studiert und genau kennen lernt (s. ebd.). Beethovens Werke eignen sich nach Czerny in der Regel nicht für Kinder und „die frühere Jugend“, denn sie sind „(bis auf wenige Kleinigkeiten) für gute, wohlausgebildete *Pianisten* geschrieben; das heisst für solche, welche alles was zur mechanischen Fertigkeit, und zum gewöhnlichen guten Vortrag gehört, sich bereits durch das Einstudieren vieler andern guten Tonwerke völlig angeeignet haben.“ (a.a.O., S. 33)

Czerny zufolge muss jeder bedeutende Komponist „auf eine, ihm besonders eigenthümliche Weise“ vorgetragen werden, „Beethoven aber vielleicht mehr als jeder and're. Seine *Compositionen* müssen anders gespielt werden, als jene von *Mozart, Clementi, Hummel, etc.* Worin dieser Unterschied besteht, ist nicht leicht durch Worte auszudrücken.“ (a.a.O., S. 34) Als allgemeine Vortragsregel, die auch im Bezug auf sein geschichtliches Denken bedeutungsvoll ist, formuliert Czerny:

„Beim Vortrage seiner Werke, (und überhaupt bei allen klassischen Autoren) darf der Spieler sich durchaus keine Änderung der Composition keinen Zusatz, keine Abkürzung erlauben. Auch bei jenen Clavierstücken, welche in früherer Zeit für die damaligen 5-octavigen Instrumente geschrieben wurden, ist der Versuch, durch Zusätze die 6^{te} Octave zu benützen, stets ungünstig ausgefallen, so wie auch alle, an sich noch so geschmackvoll erscheinenden Verzierungen, Mordente, Triller, *etc.* welche nicht der Autor selber andeutete, mit Recht überflüssig erscheinen. Denn man will das Kunstwerk in seiner ursprünglichen Gestalt hören wie der Meister es sich dachte und schrieb.“ (ebd.)

Eine strenge Rekonstruktion der historischen Spielweise – selbst wenn sie möglich wäre – kann nach Czerny jedoch nicht immer Vorbild sein, da es aufgrund des Wandels der Zeit und des veränderten Zeitgeschmacks auch nötig sein kann, die geistige Auffassung mit anderen Mitteln auszudrücken.

„wenn es auch möglich wäre, seine [Beethovens] Spielweise ganz genau wiederzugeben, so könnte sie, (in Bezug auf die jetzt ganz anders ausgebildete Reinheit und Deutlichkeit bei Schwierigkeiten) uns nicht immer als Muster dienen; und selbst die geistige Auffassung erhält durch den

³⁰⁵ Klassisch sind für Czerny diejenigen „Compositionen, welche sich, (auch nach dem Tod ihrer Verfasser,) durch eine lange Zeit ihre Dauer für die Zukunft gesichert haben.“ (Czerny 1846, S. 31)

veränderten Zeitgeschmack eine and're Geltung, und muss bisweilen durch and're Mittel ausgedrückt werden, als damals erforderlich waren.“ (ebd.)

Czerny legt hier ein ausgeprägtes Bewusstsein für das Problem, das die Geschichtlichkeit von Musik für den musikalischen Vortrag darstellt, an den Tag. Er sieht keine einfache Lösung und plädiert weder für eine rücksichtslos-aktualisierende, noch für eine streng historisch-rekonstruktive musikalische Darstellung.

Anschließend bespricht Czerny alle ihm bekannten Klavierwerke Beethovens in chronologischer Reihenfolge und gibt knappe Vortragsanweisungen (inklusive Metronomangaben).³⁰⁶ Zum vierten Satz der *Sonate op. 57* führt er beispielsweise aus:

„Mag sich Beethoven, (der so gerne Naturszenen schilderte) dabei vielleicht das Wogen des Meeres in stürmischer Nacht gedacht haben, während von Ferne ein Hilferuf ertönt. [...] ein solches Bild [kann] dem Spieler eine angemessene Idee zum richtigen Vortrag dieses grossen Tongemäldes geben. Es ist gewiss, dass Beethoven sich zu vielen seiner schönsten Werke durch ähnliche, aus der Lektüre oder aus der eignen regen Fantasie geschöpfte *Visionen* und Bilder begeisterte, und dass wir den wahren Schlüssel zu seinen *Compositionen* und zu deren Vortrage nur durch die sich're Kenntniss dieser Umstände erhalten würden, wenn dieses noch überall möglich wäre.“ (a.a.O., S. 62)³⁰⁷

Für Czerny steht es außer Zweifel, dass für den guten Vortrag neben dem historischen auch der geographische Ort, an dem der Komponist bzw. der Interpret lebt, eine wichtige Rolle spielt:

„Beethoven lebte und schrieb alle seine Werke in Wien. Es ist natürlich, dass der Sinn für deren Verständniss und richtigen Vortrag hier vorzugsweise (wie durch Tradition) bewahrt werden konnte, und die Erfahrung hat bewiesen, dass das wirklich der Fall ist. Denn wie oft mag in andern Gegenden sowohl das Tempo, wie der Character dieser *Compositionen* verfehlt worden sein! Für die Zukunft wäre dieses noch mehr zu besorgen.“ (a.a.O., S. 70)

Unter der Überschrift „Ueber die geistige Auffassung der Beethoven'schen Compositionen“ vergleicht Czerny Klavierspieler mit guten Schauspielern, die ein und dieselbe Rolle „in manchen Einzelheiten“ unterschiedlich darstellen. Jede der Darstellungen könne in ihrer Art vollkommen befriedigend sein, wenn nur die Hauptansicht richtig sei. Auch beim Vortrag klassischer Compositionen hänge manches von der Individualität des Spielers ab. Bestimmte Voraussetzungen müssen aber in jedem Fall erfüllt sein: als erstes und wichtigstes das richtige Tempo³⁰⁸, zweitens eine genaue Beachtung aller vorgeschriebenen Vortragszeichen, und schließlich eine vollkommene technische und musikalische Beherrschung (vgl. a.a.O., S. 120).

Im vierten Kapitel („Ueber den Vortrag der Fugen *Seb. Bach's, Händel's* und anderer *classischen* Autoren“), in dem Czerny an das zwölfte Kapitel seiner Vortragslehre („Über den Vortrag der Fugen und anderer Compositionen *im strengen Style*“) anknüpft, stellt er u.a. Regeln über den Vor-

³⁰⁶ Oft setzt er dabei die Kenntnis seiner Vortragslehre voraus.

³⁰⁷ Zur *Sonate op. 81 Les Adieux* merkt er jedoch an, dass diese *Sonate* (bei vollendetem Vortrage) auch denjenigen interessieren kann und soll, der sie als reine Musik, ohne Rücksicht auf die Überschriften, geniessen will (vgl. a.a.O., S. 63).

³⁰⁸ Nach Czerny gibt es beim Tempo nur eine ganz richtige Art der Ausführung (s. a.a.O., S. 121). Damit dieses in Zukunft überall nach dem Willen des Komponisten genommen werden kann, regt er an, die genaue Dauer eines Musikstückes (und nicht nur die Metronomzahl) zu notieren. Kleine Abweichungen vom richtigen Tempo hält er bei größeren Werken für entschuldbar, da natürlich auch auf die Beschaffenheit des Ortes und des Orchesters Rücksicht genommen werden müsse (s. ebd.).

trag aller Fugen auf dem Fortepiano auf. Für unzulässig hält er insbesondere das Arpeggieren und die Anwendung des Pedals, da aufgrund der polyphonen Schreibweise Fugen und anderer Stücke bzw. Sätze im „strengen Styl“ eine ganz besondere Art des Vortrags erfordern. Czerny liefert dann eine Auswahl von zehn Fugen „von den bessten Meistern älterer Zeit“, von denen manche „bis jetzt wenig bekannt“ waren; er versieht die Fugen (es handelt sich um zwei Fugen von Kirnberger, zwei von W. F. Bach, zwei von G. Muffat, zwei von Georg Friedrich Händel, eine von M. Clementi und eine von J. S. Bach³⁰⁹) jeweils mit Fingersätzen, Metronomzahlen und Anmerkungen (s. a.a.O., S. 128ff.). Czerny zufolge sind nur sehr wenige Pianisten imstande, Fugen gut vorzutragen.

„Aber wer so glücklich ist, aus wahren angeborenen Sinn, (nicht aus Eitelkeit) Geschmack an diesen Kunstwerken zu finden, und mit Ernst und Eifer sich deren Studium widmet, der wird durch einen edlen und geistigen Genuss belohnt werden, dem kein and'rer in der Tonkunst gleich kommt, und der meisterhafte Vortrag dieser CompositionsGattung gehört zuverlässig zu den ehrenvollsten Eigenschaften eines wahren Virtuosen.“ (a.a.O., S. 160)

Bemerkenswert ist endlich der Anhang des vierten Bandes der *Pianoforte-Schule*, ein umfangreiches „Verzeichniss der besten *Clavierwerke* aller Tonsetzer seit *Mozart* bis auf die neueste Zeit, zur Erleichterung der Auswahl für Lehrer, Schüler, Künstler und Dilettanten.“³¹⁰ Ältere Werke gibt Czerny darin mit Incipits, neuere Kompositionen mit Titel, Werkzahl und Tonart an.

Wenn man sich die verhältnismäßig große Rolle vergegenwärtigt, die die Geschichtlichkeit von Musik und der Versuch der Vermittlung von Geschichtsbewusstsein in Czernys Klavierschule spielen, so erstaunt es nicht, dass Czerny sich neben seiner klavierpädagogischen Tätigkeit als Herausgeber und Historiker betätigte. Ab 1837 gab er Klavierwerke J. S. Bachs (als erstes das *Wohltemperierte Klavier*) beim Peters-Verlag in Leipzig heraus; damit die Stücke auch für Musikliebhaber spielbar wurden, versah er sie mit vielen Vortragsanweisungen und Spielhilfen aus seinem Zeitgefühl heraus. 1839 folgten bei Haslinger in Wien Klavierwerke Domenico Scarlattis. 1851 schließlich veröffentlichte Czerny in Mainz ein umfangreiches musikhistorisches Nachschlagewerk, den *Umriss der ganzen Musik-Geschichte. Dargestellt in einem Verzeichniß der bedeutenderen Tonkünstler aller Zeiten, nach ihren Lebensjahren und mit Angabe ihrer Werke chronologisch geordnet, nach den Nationen und Epochen abgetheilt, den gleichzeitigen historischen Ereignissen zur Seite gestellt, und mit einem alphabetischen Namensregister versehen.*

³⁰⁹ Zu J. S. Bach erklärt er ferner: „Jeder, der das Fugenspiel studiert, dessen Wohltemperiertes Clavier [...] besitzen muss.“ (a.a.O., S. 148)

³¹⁰ Czerny erläutert dazu: „Bei dem unaufhörlichen Andrang neu erscheinender Compositionen ist es sehr erklärbar, aber auch sehr bedauerlich, dass viele ältere Tonwerke immer mehr in Vergessenheit gerathen, so dass endlich dem grösser'n Publikum selbst deren Existenz unbekannt bleibt. Mancher Pianist, der den Wunsch hat, sich mit den bessten Werken älterer und neuerer Meister bekannt zu machen, kommt daher leicht in den Fall, über die Auswahl derselben in Zweifel zu gerathen, und vieles Treffliche zu übergehen.“ (a.a.O., S. 161). Warum er in dieses Verzeichnis nur Werke seit Mozart – und keine früher komponierten Werke – aufgenommen hat, erläutert er nicht.

d) Zwischenbilanz

Im untersuchten Zeitraum artikuliert sich das Bemühen um eine Förderung musikalischen Geschichtsbewusstseins am deutlichsten in der *Pianoforte-Schule* von Czerny. Dennoch kann nicht nur Czerny, sondern müssen – wie aus verschiedenen anderen Quellen geschlossen werden kann – auch die anderen Instrumentalschulautoren zu den tendenziell „geschichtsbewussten“ Musikern und Lehrern bzw. Komponisten der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts gerechnet werden. Musikalisches Geschichtsbewusstsein manifestiert sich in den Instrumentalschulen allerdings auf unterschiedliche Art und Weise.

Spohr ist sich des Problems der Geschichtlichkeit von Musik offensichtlich bewusst. Dennoch findet sich in seiner Violinschule keine eingehende didaktische Erörterung; das Problem wird jedoch an verschiedenen Stellen seiner Schule gestreift. Die Fähigkeit zum „schönen Vortrag“ besteht nach Spohr darin, die Intentionen des Komponisten und den Charakter des Musikstücks zu erkennen, den Ausdruck mitzuempfinden und wiederzugeben. Zur Bildung von Geschmack und Gefühl empfiehlt Spohr das vom Lehrer begleitete bzw. angeleitete Hören guter Musik/er. Interessanterweise hält er bei der Förderung von musikalischem Geschichtsbewusstsein also die Beteiligung von Körper, Gefühl und Geist für notwendig. Weiterhin ist es bemerkenswert, dass die allgemeinen Vortragsregeln in seiner Violonschule durch individuelle und detaillierte Vortragsanweisungen zu einzelnen (kompletten) Werken ergänzt werden.

In der Schule von Fétis/Moscheles spielt musikalisches Geschichtsbewusstsein als didaktische Aufgabe vom Umfang her ebenfalls nur eine sehr untergeordnete Rolle. Allerdings trägt Fétis mit Nachdruck seine diesbezüglichen Forderungen und Reflexionen vor, sodass die Schule gleichwohl als ein Meilenstein in der Entwicklung musikalischen Geschichtsbewusstseins gesehen werden kann. In den Augen von Fétis stellt die Geschichtlichkeit von Musik ein großes Problem für den Vortrag stilistisch unterschiedlicher Werke dar. Er fordert eine stilgetreue, dem Willen des Komponisten entsprechende, respektvolle Darstellung von Musik aus unterschiedlichen Stilepochen; eigenmächtige Veränderungen an Musikstücken lehnt er ab. Auch bezweifelt er als einer der ersten den Fortschrittsgedanken in der Musik: Neuere Musik hält er nicht mehr automatisch für besser als ältere. Jeder historische Musikstil hat nach Fétis seine besonderen Qualitäten und folgt eigenen, nach Zeit und Ort variablen Regeln. Fétis verurteilt scharf stilistische Uniformität im Vortrag; wie der Musikstil soll auch der Vortragsstil variabel sein und sich der entsprechenden Musik anpassen. Interessant ist es, dass der ideale Vortrag Fétis zufolge nicht nur technisch perfekt, sondern auch emotional ausdrucksstark sein und zugleich auf rationalen, wissenschaftlichen Erkenntnissen basieren soll. Wie es möglich ist, Lernenden einen geschichtsbewussten, variablen Vortragsstil zu vermitteln, führt Fétis in seiner Pianoforte-Schule jedoch nicht aus. Als Lösung schwebte ihm wohl die Vermittlung und Synthese aller verschiedenen historischen Vortragsregeln und Spielarten vor.

Auch Czerny kritisiert in seiner *Pianoforte-Schule* stilistische Gleichförmigkeit der Darstellung bzw. eine einheitliche Vortragsart verschiedener Musikstücke und Musikstile und plädiert dafür, je-

des musikalische Werk auf eine ihm angemessene, geschichtsbewusste Art und Weise vorzutragen. Bei seiner Forderung nach stilistisch angemessener Darstellung der (Original-)Werke verschiedener Komponisten hat er sowohl zeitgenössische als auch besondere historische Stile im Blick. Nach Czerny muss der Lehrer „das Gute und praktisch-brauchbare aller Zeiten, aller Schulen und aller guten Komponisten kennen und zu benutzen wissen, und demnach auch seine Schüler damit bekannt machen.“ (Czerny 1846/1991, S. 96) Wie nahezu zeitgleich sein Kollege Fétis und bereits einige frühere Autoren (u.a. Cartier, Türk, Quantz und Couperin) fordert auch Czerny Respekt vor dem Willen des Komponisten und verurteilt willkürliche Veränderungen am Notentext („Werktreue“); er weist aber auch deutlich auf die subjektiven Rechte des Vortragenden hin. Im Vergleich zu anderen bzw. früheren Lehrwerken besticht seine Schule durch ausführlichere, detailliertere und durchdachtere analytische Reflexionen sowie durch konkrete Vortragshilfen und Spielanweisungen. Zwar beklagt auch Czerny, dass sich stilistische Besonderheiten von Musikstücken bzw. stilistische Unterschiede zwischen verschiedenen Musikstücken nicht leicht in Worte fassen lassen; dennoch gibt er sich nicht mit pauschalen Bemerkungen, Überlegungen und Forderungen zufrieden, sondern sucht musiknah – anhand konkreter Beispiele – Mittel und Wege zur Vermittlung der guten, musikadäquaten Vortragsart. Biografische und (musik-)historische Kenntnisse zählt Czerny zu den Voraussetzungen eines guten Vortrags; eine Hilfe können auch bildhafte Vorstellungen sein. Die rational-erkenntnismäßige Dimension musikalischen Geschichtsbewusstseins (Reflexion, Wissensvermittlung) spielt in der *Pianoforte-Schule* eine große Rolle; es spricht für Czerny und seine Didaktik, dass er zusätzlich auch anregt, die emotionale Dimension einzubeziehen.

7. Exkurs: Multiplikatoren musikalischen Geschichtsbewusstseins im 19. Jahrhundert

Die Entwicklung und Verbreitung musikalischen Geschichtsbewusstseins war auch im 19. Jahrhundert eng verknüpft mit den Aktivitäten einzelner Persönlichkeiten. Zusätzlich zu den oben behandelten Autoren von Instrumentalschulen, die in ihrem jeweiligen Umfeld – Spohr in Kassel, Fétis in Paris und Brüssel, Moscheles in Berlin und Weimar, Czerny in Wien – in Richtung einer geschichtlichen Bewusstseinsbildung gewirkt haben, möchte ich mit Friedrich Wieck, Adolphe Kullak sowie Aristide und Louise Farrenc beispielhaft auf vier weitere Persönlichkeiten des Musiklebens zu sprechen kommen, die durch ihre Tätigkeiten als Interpreten, Lehrende, Autoren, Konzertveranstalter und Herausgeber als Multiplikatoren musikalischen Geschichtsbewusstseins gelten können.³¹¹

³¹¹ Dass ich auf viele andere – etwa auf Felix Mendelssohn Bartholdy, Frédéric Chopin, Franz Liszt, Clara und Robert Schumann, Carl Reinecke, Hans von Bülow – nicht näher eingehe, heißt nicht, dass sie in diesem Zusammenhang von geringer Bedeutung gewesen wären. Jede der von mir ausgewählten Persönlichkeiten steht jedoch für eine bestimmte Ausprägung von musikalischem Geschichtsbewusstsein, die darzustellen mir interessant erschien.

1. Friedrich Wieck

Der bedeutende Musik-, Klavier- und Gesangspädagoge Friedrich Wieck (1785-1873), Vater und einziger Lehrer Clara Schumanns, Lehrer Robert Schumanns, Hans von Bülow und vieler anderer, lieferte bewusst keine abgeschlossene Unterrichtsmethodik, da er „einen anderen Weg als die Clavierschulen, einen ‚naturgemässern‘“ einschlagen wollte (Wieck 1853/1996, S. 37). Seine reichen instrumentaldidaktischen Erfahrungen, Erkenntnisse und Prinzipien – Wieck setzte sich z.B. für das cantabile Legato-Spiel ein; auch reformierte er grundlegend den Anfangsunterricht (Weg vom Hören zum Spielen ohne Notenkenntnis, Übungen werden von den Schülern zum Teil selbst erfunden usw.) – legte er gleichwohl in seinem 1853 in Leipzig erschienenen, seinerzeit weitverbreiteten Buch *Clavier und Gesang* dar. Wieck war ein scharfer Kritiker der einseitigen Überbetonung des Mechanisch-Technischen im Klavierunterricht seiner Zeit. Er strebte eine vielseitige Bildung an (s. a.a.O., S. 7) und legte im Unterricht von Anfang an auch Wert auf das Gefühl und die Anregung des „Sinns für schöne Darstellung“.

„Meinen Sie nicht, dass man schon zeitig den Sinn für schöne Darstellung wecken könne, ohne dem Schüler Gewalt anzuthun, ja dass es sogar nöthig sei, das Gefühl schon in jungen Jahren bis zu einem gewissen Grad anzuregen, und dass die Vernachlässigung von dieser Seite her eben die Ursache ist, dass wir jetzt so viele Spieler hören müssen, die sich gleichsam mechanisch zu Tode geübt und die Kunst zu einem Handwerk – zu einem blossen nichtigen Fingerspiel herabgewürdigt haben!“ (Wieck 1853/1996, S. 11)

Mit Witz und Polemik bringt Wieck in *Clavier und Gesang* seine Verachtung für die „Clavierfurienperiode“, d.h. das zur virtuosen Effekthascherei verkommene Bravourspiel, die „Clavierseiltänzer“, „Fingercharlatane“ und ihre „hirn- und erfindungslosen Machwerke“ (a.a.O., S. 107/108), zum Ausdruck. So spricht er von „häufigen Claviercarraturen, – die dazumal nebenbei durch Seiltänzerien und Hanswurststückchen aller Art, durch Octavendonner, Triller, Spannungen, Sprünge, Wüthen, Toben, in Ohnmacht fallen und durch die seltsamsten und auffallendsten Äusserlichkeiten und lächerlichsten Geberden“ (a.a.O., S. 107) unterstützt werden. Zwar gibt Wieck zu, in vergangenen Jahren selbst ein Anhänger der „modern concertmäßigen“ Spielart (a.a.O., S. 105) gewesen zu sein, die u.a. beinhaltete, „alte Claviercompositionen“ nach neuerem Geschmack (Vollstimmigkeit, neue Klangeffekte usw.) für das Pianoforte zu arrangieren: „Auch ich selbst und meine Tochter Clara ergaben uns mit Eifer dieser neuen, glänzenden Spielweise.“ (ebd.) Die von ihm vertretene moderne Spielweise sei jedoch ein „ernster Fortschritt“, keine „geckenhafte Virtuosenhuerei“ und „verzerrte Darstellung guter Musikstücke“ (ebd.) gewesen. Wieck erklärt, er habe sich unter den „Effectsündern der bessern Art, des modernen Fortschritts“ (a. a. O., S. 107), befunden, aber dennoch gefühlt, „dass ‚Wahrheit und Schönheit‘ damit nicht ‚würdig genug‘ vertreten seien.“ (ebd.) In der Folge schildert er eindrucksvoll, wie er selbst mit einer „würdigen“, aber seinerzeit offensichtlich sehr ungewöhnlichen Art der Darstellung älterer Kompositionen bekannt wurde:

„Da erschien nun der Alles leistende, der feurige, überaus fein und sinnig fühlende Mendelssohn auch als ‚idealer Kunstvirtuos‘ zu Berlin, Hamburg, Frankfurt a./M., London und Leipzig und wagte in seiner musterhaften Spielweise und mit der feinsten, sich auf den ‚schönsten Tonan-

schlag‘ stützenden Technik, die ihm nur Dienerin der wahren Kunst, ‚nie‘ Selbstzweck war [...]: die einfachen, unsterblichen Meisterwerke von Bach, Haendel, Haydn, Mozart, Beethoven (aus der ersten Periode) u. A., mit einer bis dahin unerhörten Einfachheit, Naivetät, Keuschheit, Anmuth und Pietät – sogar öffentlich vorzutragen. – Das verwunderte Publikum, dem Hummel’s Septett und Chopin’s Concert dazumal nicht brillant, concertmässig und effectvoll genug erschienen war, um sich anerkennend zu äussern, spendete anfangs einen zähen *succès d’estime*, der aber bald nach wiederholtem Darstellen in Enthusiasmus überging und der auch anderen zu Theil wurde, die in ähnlicher Weise wieder ‚Musik‘ machten und nur in deren Dienst ihre virtuose Ausbildung zur Geltung brachten.“ (ebd.)

Für diese „edle Richtung“ – Virtuosität im Dienst der Musik, kein falsches Pathos, „Werktreue“, Orientierung am „Urtext“ (vgl. a. a. O., S. 111) – wirkten nach Wieck neben Mendelssohn in Leipzig auch „Moscheles in London, Chopin und gewissermassen St. Heller in Paris, Messer und viele schätzbare Dilettanten in Frankfurt a./M., Fischhof in Wien, tüchtige Künstler in Berlin, in Dresden Andere, in neuester Zeit Robert Schumann in Düsseldorf u. s. w.“ (a. a. O., S. 107/108)

Auf der Grundlage seiner eigenen Lehrerfahrung berichtet Wieck schließlich auch von den Schwierigkeiten einer „edlen“, „pietätvollen“ Ausführung älterer Musik. So schreibt er über die Klavierkonzerte Mozarts:

„Diese so schön, so gesund, so correct und so fertig zu spielen und vorzutragen, als es Mozart (freilich auf leichter sich spielenden Clavieren und Kielflügeln) gethan, ist mir nur bei wenig Schülern gelungen. Dazu gehört eine ausserordentlich gut ausgebildete Mechanik, ein feiner, sinniger Musiker, die sauberste Fertigkeit und die feinste und sicherste Ausprägung des Tons.“ (a. a. O., S. 113/114)

Wieck gehört sicherlich nicht zu den Personen, die sich alter Musik vornehmlich aus Unbehagen an der Gegenwart zuwendeten.³¹² So schildert er, wie er selbst voller Begeisterung in früheren Jahren alte Klavierstücke nach neuem Geschmack für das Pianoforte bearbeitet und gespielt habe. Interessant ist aber, dass sich seine Haltung als Vortragender sowie seine Einstellung zum Komponisten eines Werks im Lauf seines Lebens maßgeblich geändert haben. Wieck gibt an, bereits vor dem einschneidenden Konzerterlebnis mit Mendelssohn irgendwie unzufrieden gewesen zu sein mit der traditionellen, stark modernisierenden und „unedlen“ Art des Vortrags älterer Musik. Das Konzert von Mendelssohn schließlich beschreibt er wie eine Offenbarung, die ihm gezeigt habe, dass es möglich und erstrebenswert ist, historische Musik möglichst „werktreu“ zu spielen, d. h. sie „so schön, so gesund, so correct und so fertig zu spielen und vorzutragen“ (ebd.) wie es die Komponisten früherer Zeiten seiner Meinung nach selbst getan haben.³¹³

³¹² Kritik an der Musik und am Musikbetrieb der Gegenwart (Vorherrschaft trivialer, virtuoser Musik) war seit Anfang des 19. Jahrhunderts, verstärkt zwischen circa 1830 und 1850, ein wesentliches Motiv zur Beschäftigung mit Musik der Vergangenheit. Charakteristisch waren die Bejahung, oft sogar mystische Verklärung des „Alten“ – was sich z. B. in der Palestrina-Verehrung, aber auch im Aufgreifen von Ideen der romantischen Bewegung zeigte – und die Sehnsucht nach einer allgemeinen Regeneration des Musiklebens und Erneuerung der Musik aus dem Geist der alten Musik. Auch moralische oder religiöse und nationale bzw. nationalistische Motive spielten eine Rolle.

³¹³ Felix Mendelssohn Bartholdy legte – wie auch Robert Schumann (s. Schumann 1854) – schon relativ früh ein textkritisches Bewusstsein an den Tag. So studierte er in den vierziger Jahren die Originalstimmen zu Bachs h-Moll-Messe (s. Schwindt-Gross 1992, S. 139).

2. Adolph Kullak

Im Jahre 1861 erschien mit der *Ästhetik des Klavierspiels* von Adolph Kullak (1823-1862) eine der wohl wichtigsten deutschsprachigen Schriften über Klavierspiel und Klavierpädagogik der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Kullak stellt in dieser Arbeit, die in mehreren bearbeiteten Auflagen bis in die 20er Jahre des 20. Jahrhunderts verbreitet war, das Klavierspiel als eine „rein reproductive Kunst“ dar; diese habe einen höheren Wert als andere „anhängende“ oder „vermittelnde“ Künste wie etwa die Improvisation oder die Deklamation (vgl. Kullak 1861, S. 20-23). Der erste Teil der *Ästhetik* enthält nach einer allgemeinen Einführung in das „Klavierschöne“ einen Überblick über die Geschichte der Klaviervirtuosität sowie über die bis dahin erschienenen Klavierschulen und Schriften zum Klavierspiel. Im zweiten Teil entwirft Kullak in zwei Abschnitten – „Die Technik“ und „Der Vortrag“ – eine Theorie des „Klavierschönen im Besonderen“. Die wahre Kunst des Vortrags besteht nach Kullak darin, „das vollendet Schöne in allen seinen Theilen [...] objectiv zur Darstellung zu bringen“ (a. a. O., S. 356).

„Je charaktervoller, gediegener und wahrhaft schöner ein Tonwerk ist, um so fester ist seine Objectivität umgrenzt, und der Spieler erreicht das Höchste, wenn sein Vortrag nichts weiter als die letztere zur Darstellung bringt, wenn es sich selbst ganz vergessen läßt.“ (a. a. O., S. 355)

Während Kullak die Klassiker und einige Nachklassiker „im Punkte der Produktion“ für geistig überlegen hält, stehen seiner Auffassung nach „die Kunstbildung und der Geschmack für Reproduction [...] heut zu Tage auf einem fortgeschritteneren Standpunkte“. (a. a. O., S. 356) Aufgabe des darstellenden, reproduzierenden Klavierspielers ist es, fühlend – mit einer warmen Begeisterung für verschiedene Stimmungen und Gefühle – und imaginierend – im Entwerfen „mannigfacher poetischer Bilder“ –, aber auch denkend „in die Eigenthümlichkeiten der Klavierwerke einzudringen“ (s. a. a. O., S. 363-370). Nach Kullak ist also ein in allen Dimensionen ausgebildetes Geschichtsbewusstsein für jeden Instrumentalisten, der fremde Werke musikalisch darstellt, unerlässlich. Kullak beendet seine Schrift, indem er noch einmal eindrücklich die Aufgabe einer rationalen, wissenschaftlichen Erforschung des darzustellenden Werks hervorhebt. Er fordert insbesondere, alle Schönheitselemente einer Komposition auf bewusstes wissenschaftliches Erkennen zurückzuführen; damit schlägt er neue Töne an, in denen sich ein verändertes Geschichtsbewusstsein manifestiert.

„Denken und Forschen – das Werk in allen seinen Atomen studiren – alle Schönheitselemente auf bewußtes wissenschaftliches Erkennen zurückführen – dies ist die Aufgabe. Ob zwar das Klavierspiel zunächst nur reproducirende Kunst ist, so ist der ihm zu Grunde liegende Stoff doch ohne den höchsten Bildungsgrad des Darstellers nicht wiederzugeben. Auch im Spieler zeigt sich der Geist des Ganzen. Ihn zu erfassen, neben dem Klavierstudium den Blick gespannt zu erhalten auf das ganze Gebiet der Tonkunst, und ihn über dieses hinausschweifen zu lassen auf möglichst viele Wissenschaften – vor Allem auf Ästhetik und Psychologie – die ganze Lebensanschauung mit sinniger Poesie, selbst mit einer sittlichen Idealität im Wollen, im Streben, im Ringen zu erfüllen, sei der letzte Fingerzeig, mit welchem die Ästhetik des Klavierspiels ihr Werk beschließt.“ (a. a. O., S. 370)

3. Aristide und Louise Farrenc

Der Flötist, Musikverleger, -veranstalter und -forscher Aristide Farrenc (1794-1865), dessen Interesse an älterer Musik nicht zuletzt François-Joseph Fétis mit seinen „concerts historiques“ geweckt hatte, war ein leidenschaftlicher Sammler von Ausgaben alter Musik und Büchern über alte Musik. Angeregt durch seine musikhistorischen Forschungen begann seine Frau, die bedeutende Komponistin, Pianistin, Verlegerin, Konzertveranstalterin, Klavier-³¹⁴ und Kompositionslehrerin Louise Farrenc geb. Dumont (1804-1875), in den fünfziger Jahren Klavierliteratur früherer Jahrhunderte für zeitgenössische musikalische Aufführungen zu erschließen. In ihren Pariser Konzerten erklangen ab 1857 neben eigenen auch Werke von Frescobaldi, Couperin und Scarlatti, was die Kritiker zunächst irritierte (s. Bartsch 1996, S. 105).

Aristide und Louise Farrencs größtes und bedeutendstes Projekt war die Klavieranthologie *Le trésor des pianistes*, die von 1861 bis 1872 in dreiundzwanzig Bänden erschien. Bereits der vollständige Titel verdeutlicht das anspruchsvolle Programm der monumentalen Ausgabe:

Der Schatz der Pianisten, Sammlung ausgewählter Werke von Meistern aller Ländern und aller Epochen vom 16. Jahrhundert bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts, begleitet von biografischen Notizen, bibliografischen und geschichtlichen Auskünften, Beobachtungen über die Eigentümlichkeit des Vortrags, die jedem Autor entspricht, Vorhaltsregeln, Erklärungen und Beispielen, die geeignet sind, das Verständnis der verschiedenen Verzierungszeichen zu erleichtern etc. etc., gesammelt und in moderne Notation transkribiert. (Farrenc 1862-1875/1977; Übers. A. Welte)³¹⁵

Es ist bezeichnend für das sich weiter verbreitende und entwickelnde musikalische Geschichtsbewusstsein, dass im *Trésor* nicht nur ausgewählte Notentexte von Komponisten verschiedener Nationen und Epochen („aller Länder und aller Epochen vom 16. Jahrhundert bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts“) veröffentlicht sind, sondern dass die Sammlung auch zahlreiche zusätzliche Informationen enthält, die den guten, geschichtsbewussten Vortrag der einzelnen Werke ermöglichen oder erleichtern sollen: biografische Notizen, bibliografische und geschichtliche Erläuterungen, Anmerkungen zum (personalstilistisch) angemessenen Vortrag, Vorhaltsregeln und Beispiele.

Der *Trésor* ist eine der ersten Anthologien, in der in großem Maßstab – aber nicht frei von Fehlern, so dass die Ausgabe heute als überholt gilt – Musik für Tasteninstrumente des 16. bis 19. Jahrhunderts erschlossen wurde.³¹⁶ Durch die Sammlung von Werken wenig bekannter Meister „aller Länder und aller Epochen“ sollten zeitgenössische Klavierliebhaberinnen und -liebhaber in die Lage versetzt werden, gute Musik auszuwählen, anstatt auf die weit verbreitete Salonmusik angewiesen zu sein. Louise Farrenc war als Mitherausgeberin wohl vor allem für Nachforschungen über historische

³¹⁴ Louise Farrenc war von 1842 bis 1873 volltitulierte Klavierprofessorin an der Abteilung für Frauen des Pariser Conservatoire.

³¹⁵ *Le Trésor des pianistes, collection des oeuvres choisies des maîtres de tous les pays et de toutes les époques depuis le XVI. siècle jusqu'à la moitié du XIX. siècle accompagnées de notices biographiques, de renseignements bibliographiques et historiques, d'observations sur le caractère d'exécution qui convient à chaque auteur, des règles de l'appogiature, d'explications et d'exemples propres à faciliter l'intelligence des divers signes d'agrément etc. etc. recueillis et transcrits en notation moderne.*

³¹⁶ Ein weiteres ambitioniertes Projekt war am Ende des 19. Jahrhunderts die Edition des *Fitzwilliam virginal book* (1894-1899) durch den Musikhistoriker John Alexander Fuller-Maithland und seinen Schwager William Barclay Squire, Bibliothekar am British Museum.

Aufführungspraxis zuständig. Die Abhandlung über die Verzierungslehre der Clavecinisten, die im ersten Band des *Trésor* veröffentlicht wurde („Des signes d’agrément“), stammt aus ihrer Feder und wurde sogar noch 1895 beim Verlagshaus Leduc unter dem Titel *Traité des abréviations* nachgedruckt.

Im Zusammenhang mit der Edition des *Trésor* veranstalteten die Farrencs auch „séances historiques“ genannte Konzerte, in denen begleitend zum Erscheinen der einzelnen Hefte Musikstücke des 17. und 18. Jahrhunderts aus der Sammlung dargeboten und teilweise erläutert wurden. Nach dem Tode ihres Mannes 1865 – zu diesem Zeitpunkt waren erst acht Bände erschienen – führte Louise Farrenc nicht nur die Edition eigenverantwortlich zu Ende, sondern veranstaltete unter Mitwirkung ihrer zahlreichen Schülerinnen auch weiterhin „séances historiques“ (nachweisbar ist etwa eine Konzertreihe im Winter 1870). Als Pianistin, Pädagogin und (Mit-)Herausgeberin des *Trésor* trug Louise Farrenc wesentlich dazu bei, alte Musik im Paris des 19. Jahrhunderts bekannt zu machen und historische Aufführungspraktiken wiederzubeleben.

Die Idee historischer Konzerte breitete sich weiter aus. Im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts fanden an immer mehr Orten in und außerhalb Europas immer umfassender angelegte historische Konzerte statt. Der einflussreiche russische Pianist, Komponist und Dirigent Anton Rubinstein (1829-1894) beispielsweise plädierte nicht nur dezidiert für eine stilistisch differenzierte Interpretation des Klavierrepertoires und bezeichnete Änderungen der originalen Notentexte als „Verbrechen“ (s. Großmann 1996, Sp. 429). Er verdeutlichte seine Auffassung auch in einem Zyklus historischer Konzerte, der 1885/86 in Rußland und Westeuropa aufgeführt und 1887/88 sowie 1888/89 im Petersburger Konservatorium als Vortragsreihe mit über 1.300 Werken von 79 Komponisten wiederholt wurde (s. ebd.). Auch die berühmte Altistin Amalie Joachim geb. Schneeweiss (1839-1899) entwickelte gemeinsam mit dem Pianisten Heinrich Reimann Programme zur Geschichte des deutschen Liedes und ging ab 1891 mit diesen „historischen Liederabenden“ auf Konzertreisen, die sie bis in die USA führten.

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die Geschichte des Umgangs mit historischen Musikinstrumenten. Ab der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts fanden Musikinstrumente als Kunstgegenstände Aufnahme in Sammlungen; ab Mitte des Jahrhunderts entstanden die ersten reinen Musikinstrumentensammlungen (vgl. Abb. 13). Erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts jedoch begann man, Instrumente nicht nur zu sammeln, sondern auch aktiv auf ihnen zu musizieren; dabei wurden immer häufiger auch moderne Nachbauten historischer Instrumente verwendet (vgl. Abb. 14).

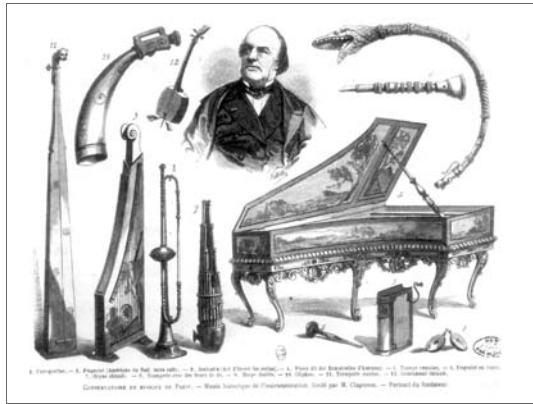


Abbildung 13: Portrait von Clapisson, Gründer des Pariser Musikinstrumentenmuseums, inmitten ausgewählter historischer Instrumente, Paris 1866



Abbildung 14: Alte-Musik-Ensemble mit Érard-Cembalo, Paris ca. 1914

8. Instrumentalschulen nach 1850

a) Einleitung

Die für das 19. Jahrhundert allgemein charakteristische Tendenz der Hinwendung zur Geschichte³¹⁷ zeigt sich in der zweiten Jahrhunderthälfte immer öfter in Instrumentalschulen und instrumentaldidaktischen Veröffentlichungen.³¹⁸ So spielen Fragen des musikalischen Vortrags trotz fortschreitender Technisierung und Rationalisierung des Unterrichts nach 1850 in vielen Schulen eine zentrale Rolle.³¹⁹ Bereits im Jahr 1852 plädierte die Pianistin, Komponistin, Klavierpädagogin und Schriftstellerin Johanna Kinkel (1810-1858) in ihren *Acht Briefen an eine Freundin über Clavierunterricht* (Stuttgart und Tübingen 1852) nicht nur für die Vermittlung musiktheoretischer und analytischer Kenntnisse im Klavierunterricht, sondern auch für eine wissenschaftliche Betrachtungsweise und ein geschichtliches Studium der Musik. Die Kenntnis der Musikgeschichte solle nicht nur wenigen Spezialisten vorbehalten sein, sondern in weiteren Bevölkerungskreisen eingeführt werden. Von der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Musikgeschichte erwartete sich Kinkel Offenheit neuen Kompositionen gegenüber, vermutlich aber auch einen durchdachteren und ausdrucksstärkeren Vortrag (s. Kinkel 1852/1989, S. 47).

„Wenn Jeder, der täglich ein paar Stunden auf die musikalische Technik wendet, davon nur eine halbe dem Studium der Geschichte seiner Kunst zuwendete, so würde sich die kleine Einbuße an Fingergeschwindigkeit reichlich belohnen. Unsere Dilettanten sollten doch einsehen, wie lächerlich es ist, den Virtuosen nachzuäffen, und lieber ihren Ehrgeiz auf den wissenschaftlichen Theil der Musik richten.“ (a. a. O., S. 51)

³¹⁷ In den Jahren nach 1850 wurde die historische Musikforschung intensiviert. Es erschienen immer mehr Volksliedsammlungen, Biografien, Sammelbände, Zeitschriften, Gesamtausgaben. 1851 wurde die Bach-Gesellschaft gegründet und die Gesamtausgabe der Werke Bachs begonnen.

³¹⁸ Allerdings ist die Geschichte der Instrumentalschulen nach 1850 bisher nur relativ wenig erforscht.

³¹⁹ Ende des 19. Jahrhunderts rücken physiologische und später (mit Martiensen, Leimer u. a.) auch psychologische Bedingungen und Möglichkeiten des Instrumentalspiels mehr und mehr in den Vordergrund. Für einen guten Überblick über die Geschichte der Klavierpädagogik zwischen ca. 1900 bis 1933 im gesamthistorischen Kontext siehe Kruse-Weber 2005.

Anders als bei Kinkel wurde die Hinwendung zur Musikgeschichte und zu historischen Musikstücken (sei es in Form von Bearbeitungen oder in Auseinandersetzung mit dem „originalen“ Notentext) in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts vielfach allerdings mit der Ausblendung zeitgenössischer avancierter Musik aus dem gängigen Unterrichtsrepertoire erkauft.

Nicht nur das Klavierspiel, auch das Instrumentalspiel allgemein entwickelte sich allmählich zu einer hochangesehenen Kunst der Reproduktion. Für viele Instrumente bildete bzw. verfestigte sich ein spezielles musikalisches Repertoire. Es ist bezeichnend, dass in den neu erscheinenden instrumentenspezifischen Literaturführern – für Violine (Tottmann) 1873, für Klavier (Prosniz) 1884, für Flöte (Prill) 1899 – auch Kompositionen von Komponisten früherer Epochen, in späteren Auflagen (etwa Prosniz 1908) sogar auch Originalausgaben, Handschriften, Gesamtausgaben, Bearbeitungen usw. verzeichnet sind. Im Bereich der instrumentalen Vortragslehre setzte sich der bei Spohr und Czerny begonnene Spezialisierungsprozess fort. Immer häufiger wurden individuelle Deutungen und Spielanweisungen für das Repertoire bestimmter Epochen, z. T. auch für einzelne Werke bzw. Werke bestimmter Komponisten, erarbeitet.

Nachfolgend möchte ich mit der *Anleitung zum Vortrag Beethovenscher Klavierwerke* (Berlin 1863) von Adolf Bernhard Marx zunächst eine verselbstständigte, individualisierte Vortragslehre vorstellen, die als eine Art Fortsetzung des zweiten und dritten Kapitels aus dem vierten Band der *Pianoforte-Schule* Carl Czernys (1846) gelten kann. Anschließend untersuche ich beispielhaft drei zwischen 1850 und 1950 in Deutschland erschienene, seinerzeit sehr bekannte Instrumentalschulen im Blick auf das in ihnen artikulierte bzw. vermittelte musikalische Geschichtsbewusstsein.

b) Adolf Bernhard Marx und die *Anleitung zum Vortrag Beethovenscher Klavierwerke* (1863)

Adolf Bernhard (ursprünglich Samuel Moses) Marx (1795-1866), von Beruf Musiktheoretiker, Publizist, Herausgeber, Komponist und Musiklehrer (für Gesang, Klavier, Generalbass und Komposition) gehört zu den Persönlichkeiten, die eine wichtige Rolle bei der (Wieder-)Entdeckung und praktischen Pflege älterer Musik in Deutschland spielten. In seinem Heimatort Halle war Marx Generalbassschüler von Daniel Gottlob Türk gewesen, später in Berlin hatte er für kurze Zeit Kompositionsunterricht bei Carl Friedrich Zelter erhalten. Bereits als Vierundzwanzigjähriger (1819) hatte er veranlasst, dass Antonio Lottis *Cruxificus* für acht Stimmen in der Berliner *Allgemeinen Musikalischen Zeitung* abgedruckt wurde, samt einem Kommentar und einem Appell an die privaten Sammler, ihre Abschriften älterer Musik der Öffentlichkeit zugänglich zu machen. 1829 begleitete er die erste Neuaufführung der Matthäuspassion publizistisch; ab 1830 gab er Werke Bachs heraus. Marx, der ab 1830 Professor an der Berliner Universität und nach 1832 zusätzlich Universitätsmusikdirektor war, setzte sich auch ein für die Neugestaltung von Konzertprogrammen (inhaltlich abgestimmte Programme statt bunter Nummernprogramme, Wiederholung anspruchsvoller Werke) und war mitverantwortlich für die Kanonisierung des Konzertrepertoires. 1850 beteiligte er sich an der durch

Julius Stern, Theodor Kullak (dem Bruder von Adolph Kullak) u.a. betriebenen Gründung eines Konservatoriums (später: Sternsches Konservatorium). Sein äußerst erfolgreiches musiktheoretisches Hauptwerk in vier Bänden, *Die Lehre von der musikalischen Komposition, praktisch-theoretisch, zum Selbstunterricht oder als Leitfaden bei Privatunterweisung und öffentlichen Vorträgen* (Leipzig 1837-1847), war nicht nur für angehende Komponisten, sondern auch für ausübende Musiker und Lehrer gedacht, da Marx der Überzeugung war, erst das Verstehen der Kompositionskunst ermögliche es, den geistigen Inhalt von Kunstwerken zu verstehen.

Im Jahr 1859 veröffentlichte Marx in Berlin eine Biografie Beethovens (*Ludwig van Beethoven, Leben und Schaffen*, 2 Bände), die in der Erstausgabe durch einen knappen Anhang „Einige Bemerkungen über Studium und Vortrag der Beethovenschen Klavierwerke“ ergänzt wurde. Parallel zur zweiten Ausgabe der Biografie erschien 1863 die Vortragslehre als selbstständiges, inhaltlich erweitertes Werk unter dem Titel *Anleitung zum Vortrag Beethovenscher Klavierwerke*. 1875 wurde sie von Gustav Behncke in einer ergänzten Fassung neu herausgegeben.

Die *Anleitung* insgesamt ist von einer naiv-schwärmerischen Idealisierung Beethovens geprägt. Der geistige Inhalt der Werke Beethovens ist für Marx weit mehr als der anderer Komponisten ein besonderer, idealer.

„Die Besonderheit des beethovenschen Inhalts liegt vor Allem darin, dass erst in seinen Werken die Instrumental-, namentlich die Klaviermusik Idealität gewonnen, Ausdruck bestimmten und zwar idealen Inhalts geworden ist, während sie bis dahin (wenige Ausnahmen in Bach abgerechnet) nur reizendes Spiel mit Tonfiguren oder Wiederhall flüchtiger und unbestimmter Stimmungen gewesen war.“ (Marx 1963, S. 8)

Marx versucht, der doppelten Aufgabe gerecht zu werden, den besonderen Inhalt der Klavierwerke Beethovens und die Mittel zu ihrer Darstellung zu lehren. Das Buch gliedert sich in folgende drei Teile: Einleitende Betrachtungen, Allgemeine Bemerkungen und Einführung in die einzelnen Werke.

Beim musikalischen Vortrag kommt es nach Marx darauf an, den Sinn eines Kunstwerks zu erfassen, d. h. „seine [Beethovens] Schöpfungen in seinem Geist aufzufassen und in seinem Sinn am Klavier zur Darstellung zu bringen.“ (a.a.O., S. 6) Dabei ist er überzeugt davon, dass Musikwerke nur aus dem Wesen und Leben ihres Komponisten vollkommen begriffen werden können (s. a.a.O., Vorwort).

„Niemand, der nur eine Vorstellung von Kunst hat, wird sich damit begnügen, bloß die Noten abzuspielden; den Sinn des Tonstücks will er wiedergeben. Die Notenschrift giebt, eben wie der todte Buchstabe der Wortschrift, den Geist und Willen des Komponisten nur unvollkommen kund. [...] Wie wenig kann der Komponist, und wenn er ein Papier halb schwarz malen wollte, mit allen möglichen Zeichen und Worten thun, um den Lebensgehalt seines Werks offen zu legen! Nach allem, was er möglicherweise hingeschrieben, muss er auf das ergänzende Einverständnis des Ausführenden rechnen; ‚Er hat alles richtig von den Noten heruntergespielt,‘ muss er seufzen, wo dies fehlt, ‚aber er hat nicht gefühlt, nicht verstanden, was ich habe sagen wollen.‘ Es kommt also zuletzt auf Verständnis dessen an, was nicht hat niedergeschrieben werden können.“ (a.a.O., S. 6/7)

Grundlage hierfür ist seiner Meinung nach eine angeborene „Empfänglichkeit für künstlerische Darstellung“ (a.a.O., S. 7), die allerdings entwickelt und „erhöht“ werden muss, „um über die Schranken der Persönlichkeit hinaus- und emporzureichen zum Kunstwerke, das gefasst und dargestellt

werden soll.“ (ebd.) Das subjektive Gefühl des Darstellenden allein genügt nach Marx nicht, um den eigentlichen Sinn eines individuellen Kunstwerks zu erfassen.

„Die rein subjektive Auffassung kann nur dann genügen, wenn das Kunstwerk selber sich im Kreise der Allen gemeinsamen Anschauungen und Empfindungen hält [...]. Sobald aber das Kunstwerk sich über diese Allgemeinheit erhebt, nicht mehr das allen Gemeinsame, sondern ein Besonderes angesprochen haben will, genügt das subjektive Gefühl nicht; man muss den besonderen Inhalt des Kunstwerks und die Mittel zu seiner Darstellung sicher erkannt haben.“ (a.a.O., S. 7/8)

Der objektive Inhalt des Werks und die Subjektivität des Ausführenden müssen – so Marx – beim musikalischen Vortrag gleichermaßen zu ihrem Recht kommen.

„Zuletzt Einiges über die Art, wie man sich am zweckmässigsten in ein Werk hineinflinden und desselben bemächtigen kann. Es treffen dabei mancherlei Rücksichten zusammen. Geistige Verständniss und technische Bewältigung, der objektive Inhalt des Werks und die subjektive Stimmung und Richtung des Ausführenden, jeder dieser Gegensätze hat sein unverkennbares Recht. Es kommt darauf an, jedes Recht geltend zu machen, ohne dem andern störend zu werden.“ (a.a.O., S. 74)

Einige Schwierigkeiten beim Vortrag der Werke Beethovens hängen nach Marx auch mit dem Unterschied zwischen den neueren Instrumenten und denen, für die Beethoven geschrieben hat, zusammen (s. a.a.O., S. 24). „So gewiss der Vorzug der neuern Instrumente (mit englischem Mechanismus) vor den ältern wiener Flügeln, auch für Beethoven feststeht, so einleuchtend ist doch, dass mancherlei Spielaufgaben bei den ältern Instrumenten leichter gelöst werden konnten.“ (a.a.O., S. 25) Als Beispiel führt Marx Oktavengänge aus der *Sonate C-Dur op. 53* an, die *prestissimo*, *pianissimo* und *legato* ausgeführt werden sollen.

Höchste Autorität beim Studium und Vortrag hat für Marx allein der Wille Beethovens: „Nicht was Ich will, nicht was Du willst, sondern was Beethoven gewollt, soll gelten; und dies soll jeder sowohl aus sich selber ursprünglich, als mit Hülfe sachkundiger Rahtgeber zu finden trachten.“ (a.a.O., S. 81) Das volle Verständnis einer Komposition, das auf der „Erkenntniss der leitenden und bestimmenden Vorstellungen“ des Komponisten beruht, ist eine Grundvoraussetzung für den richtigen Vortrag (s. a.a.O., S. 84). Dabei räumt Marx ein, nicht zu wissen, wie die Verbindung zwischen dem geistigen Verständnis und dem Körper zustandekommt.

„Wie das geschieht, wie die geistige Verständniss [...] auf den Vortrag, auf das Spiel der Finger einwirkt? Das ist der uranfängliche Räthselpunkt, wie Gedanke und Wille auf den vollführenden Körper wirkt. Darüber lässt sich nicht weiter reden.“ (ebd.)

Als Hilfen, um Gefühl und Vorstellungskraft den Intentionen des Komponisten näherzubringen und sich die feinsten Darstellungsmittel anzueignen, empfiehlt Marx gleichwohl, die Spielweise „sinnig“ vortragender Pianisten und Geiger zu beobachten, die Melodien Beethovens selbst zu singen oder sich eine mögliche Orchesterinstrumentierung vorzustellen (s. a.a.O., S. 84/85).

c) Die *Klavierschule* von Sigmund Lebert und Ludwig Stark (1858/1904)

Die *Grosse theoretisch-praktische Klavierschule, für den systematischen Unterricht* in drei, später vier Bänden von Sigmund Lebert (urspr. Levi) (1821-1884) und Ludwig Stark (1831-1884) fand seit ihrem ersten Erscheinen im Jahre 1858 weite Verbreitung. Nach ihr wurden alle Klavierschüler des Stuttgarter Konservatoriums unterrichtet,³²⁰ sie wurde auch vielfach übersetzt – sogar in den USA erschienen etliche Raubkopien – und in zahlreichen, z. T. überarbeiteten Auflagen in verschiedenen Ländern bis weit ins 20. Jahrhundert hinein verwendet.³²¹ Während die Übungs- und Vortragsstücke für die erste Auflage noch Stark selbst komponierte, der für seine instruktiven Ausgaben und Bearbeitungen bekannt war, wurden seine Kompositionen in den folgenden Auflagen durch solche von Moscheles, Liszt, Bülow, Anton Rubinstein, Brahms, Saint-Saëns und anderen bedeutenden Pianisten ersetzt; viele Stücke wurden eigens für die Klavierschule geschrieben. Nachdem er bereits gute Erfahrungen mit dem ersten Band der Klavierschule gemacht hatte, komponierte Liszt für den vierten Band der Schule (2. Auflage 1863) vier große Werke: zwei programmatische Konzertetüden R. 6, das *Ave Maria* R. 67 und eine Klavierbearbeitung von J. S. Bachs *Fantasie und Fuge g-Moll* für Orgel, BWV 542/R. 120.³²²

Am Beginn der *Klavierschule* steht ein allgemeiner Einleitungsteil, der trotz Redundanz, Weiterschweifigkeit, Polemik und Pathos auch etliche fortschrittliche Ideen enthält. Lebert und Stark üben scharfe Kritik am zeitgenössischen Klavierunterricht, für den es ihrer Erfahrung nach charakteristisch ist, dass die Kinder gequält werden und die Musik auf vielerlei Art „entweiht und misshandelt“ wird (Lebert/Stark 1904, § 1, S. XI). Insbesondere kritisieren sie die Klavierlehrer, die oft nichts weniger als Musiklehrer seien, u. a. weil ihnen trotz großer technischer Fertigkeiten „die wahre technische und musikliterarische Bildung“ fehle (a. a. O., § 1, S. XII). „Sie lassen meistens alles durcheinander spielen, ohne auf den Standpunkt des Schülers die nötige Rücksicht zu nehmen, ohne den Gehalt des Stückes tiefer zu würdigen, und in der Auswahl von Kompositionen sind sie meist ratlos.“ (ebd.) In der Folge unterscheiden sie drei Gruppen von schlechten Klavierlehrern: erstens die „eigentlichen Nichtsköner und Nichtswisser, denen sowohl technische wie geistige Vorbildung mangelt“, zweitens die „Klassizitätsheuchler, welche sich wohl auf unsere Altmeister stützen, darüber hinaus aber nichts kennen oder kennen wollen“ und drittens die „Schöngelster“ oder „ästhetische Schwindler“, die die handwerkliche Ausbildung der Technik vornehm ignorieren und den Schüler dafür mit einem Schwall von abstrakten Phrasen und Gleichnissen umnebeln (ebd.).

³²⁰ Sigmund Lebert und Ludwig Stark gründeten gemeinsam mit Immanuel Faißt und Jakob Levi, dem älteren Bruder Leberts, im Jahre 1857 die Stuttgarter Musikschule; 1865 wurde sie Konservatorium, 1921 Musikhochschule.

³²¹ In der 23., neu bearbeiteten Auflage (Stuttgart und Berlin 1904) verabschiedet sich der Bearbeiter Max Pauer von der bis dato propagierten isolierten Finger- und Handtechnik. Verschiedene Tonarten führt er nun früher ein. Zudem ergänzt er die Schule um zahlreiche kleine Übungs- und Vortragsstücke.

³²² Der vierte Teil enthält einen Anhang, der aus vier großen Originalbeiträgen von Liszt und weiteren Stücken von Bargiel, Bendel, Benedikt, Brahms, Faisst, Heller, Henselt, Hiller, Kirchner, Krüger, Kullak, Lachner, Moscheles, Raff, Reinecke, Rheinberger, Rubinstein, Saint-Saëns und Scherzer besteht.

Mit ihrer systematischen, streng stufenweisen Klavierschule, die aus langjähriger Unterrichtspraxis entstanden ist, möchten sie sowohl den Lehrenden als auch den (mehr oder minder befähigten) Lernenden den „rechten Weg“ (a.a.O., S. XII) zur „reinen, echten Kunst“ (a.a.O., S. XVII) bzw. zur „allein berechtigten, selbstlosen Wiedergabe des ewig Kunstschönen“ (a.a.O., S. XIII) weisen (vgl. a.a.O., S. XII). Wie sie im Vorwort zur zwölften, neu bearbeiteten Auflage von 1883 darlegen, sehen sie eine Hauptaufgabe und einen Hauptvorteil ihrer Schule darin, dass sie durch die vielfältige Auswahl von Originalwerken auf alle Stilrichtungen der Kunst vorbereitet. Gleichzeitig kritisieren sie, dass die Verfasser der meisten bisherigen professionellen Instrumentalschulen hauptsächlich und einseitig nur eine Stilrichtung berücksichtigen, „worin sie selbst als Komponisten und Virtuosen glänzten, so dass dieselben für den praktischen Unterricht nur teilweise brauchbar sind, und lediglich als Kommentare zu deren eigenen Werken dienen können.“ (a.a.O., Vorwort der Ausgabe von 1883, S. III)

„Nach unserer Ansicht aber ist es die Aufgabe einer Schule, die gesamte Kunstliteratur des Instruments, wodurch die Entwicklung desselben in ihrem organischen Zusammenhange bis zur neuesten Zeit vertreten ist und durch welche das Klavier seine grosse Bedeutung besitzt und behauptet, in allen Richtungen technisch, formell und geistig vorzubereiten.“ (ebd.)

Die technische Ausbildung soll nach ihrer Überzeugung stets Hand in Hand mit der musikalischen gehen.

„Sie [die Klavierschule] will sowohl bezüglich der Technik als des geistigen Inhalts und der musikalischen Form für alle Richtungen des Klavierspiels vom strengen Satze bis zur modernen Schule vorbereitend wirken und enthält darum als Übungen durchweg Originalbeispiele, in denen absichtlich stets der Stil eingehalten wird, durch welchen sich die betreffende Kunstform in der Literatur kennzeichnet.“ (a.a.O., Vorwort der Ausgabe von 1858, S. XII)

Immer sollen auch die Vorkenntnisse und Fähigkeiten der Schüler berücksichtigt werden (ebd.), d. h. der Unterricht soll zwar systematisch, aber ebenso individuell sein (s. a.a.O., S. XIII). „Die Individualität des Schülers ist es, welcher durchweg Rechnung getragen werden muss, und vor nichts hat man sich mehr zu hüten, als vor scheinbar systematischem Schlendrian.“ (ebd.) Dem übergeordneten Ziel des Unterrichts entsprechend empfehlen sie für den Anfangsunterricht von Kindern vor allem kleine Originalwerke „guter Komponisten“, u. a. von Clementi, Hummel, Mozart, Beethoven, Haydn, Schumann, Mendelssohn sowie moderne „instruktive Stücke“. Sie raten ab von seichten Arrangements und oberflächlicher Musik, von Stücken, die sich nur „in dem vorübergehenden Klingklang des Tages“ bewegen (a.a.O., S. XII), von „Arrangements aus Opern, Potpourris u. s. w., welche weder technisch noch geistig für das Instrument und den Schüler berechnet sind und für Geschmack und Technik verderblich wirken könnten“ (a.a.O., S. XIV). Zur „Ermunterung und Erheiterung der Kleinen“ sei es aber auch gerechtfertigt, „hie und da ein populäres Stückchen einzustreuen“ (ebd.).

Sobald die technisch-formal-geistigen Grundlagen gelegt sind und der Schüler reif für die Sonate ist, müsse sich der Unterricht an den Gang der Geschichte anschließen. Dieser „historische Weg“, der aber nicht dogmatisch und pedantisch sein dürfe, solle ausgehen von Haydn und Mozart und etwas später auch Beethoven einbeziehen. Parallel zu Werken Beethovens können und sollen auch bereits Werke der „romantischen Richtung“ studiert werden, u. a. von Schubert, Moscheles, Men-

delssohn, Schumann, Chopin, Liszt, Brahms usw. (s. a.a.O., S. XIV). In einem späteren Stadium – wann genau bleibt offen – sollen die Schüler sich unter Einbeziehung kunsthistorischer Momente mit den „Meistern der Suite, mit Rameau, Couperin, Muffat, Dom. Scarlatti, Händel, Bach u. s. w.“ beschäftigen (ebd.). Das Beherrschen der Polyphonie und das Studium der Werke Johann Sebastian Bachs halten Lebert und Stark gleichwohl für die unumgängliche Basis des „gebundenen Spiels“; anders als andere Schulen stütze sich ihre Schule darum vorzugsweise auf Bach (s. a.a.O., S. XVI). Auf der Basis klassischer Werke (von Bach bis Beethoven), die völlig angeeignet wurden, sollen die Schüler schließlich bis zur anspruchsvollen zeitgenössischen Klaviermusik geführt werden, denn: Wer die neueste Entwicklung des Klavierspiels ignorieren wollte, „der würde sich gleichsam den Boden unter den Füßen wegziehen, der würde eine, seine eigene Richtung am nachteiligsten berührende Inkonsequenz begehen.“ (ebd.) Gleichzeitig stellen sie fest: „Diese neue Literatur darf nicht vorzeitig und gewaltsam aufgepfropft werden; man kann nicht in die Luft bauen und ein Haus mit dem Dach anfangen.“ (a.a.O., S. XVIII) Leitziel ihres Unterrichts ist eine Universalität, die „nicht nur die gesamte Vergangenheit und Gegenwart umfasst, sondern auch jedem künftigen Fortschritt bereits die offene Hand begrüßend entgegen hält.“ (ebd.)

Die *Klavierschule* von Lebert und Stark ist für den Unterricht von Berufsmusikern und Dilettanten gleichermaßen konzipiert. Der Dilettant müsse zwar technisch nicht so perfekt sein wie der „Fachmusiker“, aber er solle mit ihm „wetteifern in Umfang der Literaturkenntnis, Gewähltheit und Verständnis seiner Vorträge und Wärme der Ausführung; dadurch erhebt sich auch der Dilettant auf die Stufe des Künstlers, während manche sogenannte ‚Künstler‘ noch auf dem Boden des krassen Dilettantismus stehen.“ (a.a.O., S. XVIII) In diesem Zusammenhang ist erwähnenswert, dass Lebert und Stark sich vehement gegen die Dressur von Schülern sowie gegen übermäßiges Üben aussprechen (vgl. a.a.O., S. XV). Sie empfehlen, über den Tag verteilt zu üben, um einer Ermüdung vorzubeugen. Wie viel täglich geübt werden soll, sei individuell unterschiedlich. Dilettanten empfehlen sie im allgemeinen zwei Stunden (½ Stunde Technik, 1 Stunde Einstudieren neuer Stücke, ½ Stunde Reperieren bereits gelernter Stücke), angehenden Berufsmusikern vier bis fünf Stunden. „Mehr als 4, höchstens 5 Stunden zu üben halten wir nicht für gut, weil es auf den Geist wie Körper nur abstumpfend wirken kann“ (a.a.O., S. XIX). Da für jeden „echten Tonkünstler“ eine möglichst „universelle Geistesbildung“ Pflicht sei, empfehlen sie außerdem das „ernste und gründliche“ Studium von theoretischen Fächern (u.a. Harmonielehre, Instrumentation, Partitürkunde), von Geschichte und Ästhetik der Tonkunst sowie von den bedeutendsten Werken der Literatur und bildenden Kunst (s. a.a.O., S. XIX/XX). Endziel des Unterrichts sei die geistige wie technische Selbstständigkeit des Schülers. Erst ein weit fortgeschrittener, geistig wie technisch selbstständiger Schüler dürfe auch mit guten Bearbeitungen größerer Musikwerke (von Symphonien, Kammermusik usw.) bekannt gemacht werden (s. a.a.O., S. XV).

Zum Erlernen des guten Vortrags, der ihrer Meinung nach möglichst einfach und „natürlich“ sein soll und auch „spontanen Empfindungsausdruck“ nicht ausschließe, empfehlen die Autoren „das

vierhändige Spielen guter Originalwerke mit einem gediegenen Spieler“ (a.a.O., S. XVII) sowie das Spielen von Kammermusik „mit klassisch gebildeten Künstlern“ (ebd.). Doch das Lernen von guten Musikern sei nicht alles. Aufschlussreich für die Frage nach musikalischem Geschichtsbewusstsein ist folgende längere Passage der *Klavierschule*, in der die Autoren nicht nur auf ihre instruktiven Ausgaben klassischer Werke hinweisen, sondern auch erläutern bzw. offenlegen, wie eine „getreue und stylgerechte Wiedergabe“ – die ihrer Ansicht nach das Leitziel des musikalischen Vortrags ist – erreicht werden kann:

„Für die Verbreitung der Klassiker durch wohlfeile Ausgaben ist in neuerer Zeit vieles und Verdienstliches geschehen. Um dem Lehrer jedoch für den Unterricht sicher und unzweifelhaft vorzuzeichnen, wie wir die Ausführung klassischer Werke im Sinne dieser Klavierschule auffassen, so verbanden wir uns mit Liszt, Bülow, I. Lachner und Faisst zur Herstellung einer neuen instruktiven Ausgabe klassischer Klavierwerke (Stuttgart bei J. G. Cotta), die nicht nur den Originaltext in möglichster Korrektheit gibt, sondern auch durch sorgfältige Phrasierung, wie sie z.B. Haydn und Mozart damals wohl für unnötig hielten, den plastischen Umriss der Melodie unzweideutig feststellt, dann durch vielfach beigelegte Umarbeitungen für kleinere Hände, durch genaue im Geiste der Komposition gehaltene Vortragszeichen, deren manche zwar für den Musiker von Geschmack selbstverständliche bisher nur zwischen den Zeilen zu lesen waren, sowie durch beigelegte stilgemäße Varianten, wodurch namentlich Fr. Liszt manches von Fr. Schubert in spielbareres und dankbareres Gewand zu kleiden wusste, ferner durch genaue Metronomisierung, reiflich erwogenen Fingersatz und detaillierte Angaben über die Ausführung der Verzierungen, wofür früher vielfach ungenaue Bezeichnungen gebraucht wurden, die getreueste, stylgerechteste Wiedergabe ermöglicht, endlich durch die ästhetische Charakteristik, historische Einführung in die jeweilige Kunstform und spezielle Analyse und Nachweisung der einzelnen Hauptabschnitte ein klares Verständnis des musikalischen Baues jedes Sonatensatzes, Rondos u. s. w. vermittelt, und durch dies alles auch so manchem Lehrer für den Selbstunterricht als praktischer Kommentar der klassischen Klavierwerke von Haydn, Mozart, Beethoven, Clementi, Schubert und Weber dienen soll. Ihr schliesst sich nach innen wie nach aussen aufs getreueste die instruktive Ausgabe Händelscher Klavierwerke an, welche Prof. Wilh. Krüger [...] veröffentlicht hat.“ (a.a.O., S. XVII/XVIII)

In ihren Ausgaben klassischer Klavierwerke, die sie vor allem den Klavierlehrern sehr ans Herz legen, und die einer Kanonisierung des Unterrichtsrepertoires Vorschub geleistet haben, gehen Lebert und Stark möglichst vom „Originaltext“ aus. Um ihren Zeitgenossen eine „stylgerechte Wiedergabe“ zu ermöglichen, haben sie den Notentext jedoch vielfältig aktualisiert bzw. bearbeitet und kommentiert – durch Phrasierungsangaben, durch „im Geiste der Komposition“ hinzugefügte Vortragszeichen, durch vereinfachte, aber ihres Erachtens „stilgemäße“ Varianten, durch Fingersätze, durch Erklärungen zu Verzierungen, durch verbale Erläuterungen zur Stilistik, durch historische Einführungen und formale Analysen. Auch wenn das, was Lebert und Stark unter „stylgetreu“ verstanden haben, heute nur noch als historisches Dokument von Bedeutung ist, so ist es doch von Interesse, dass sie den „Originaltext“ älterer Werke für die Klavierspieler ihrer Zeit für nicht ausreichend erachteten; sie waren überzeugt davon, allein durch instruktive Ausgaben einen stilgerechten Vortrag ermöglichen zu können. Bemerkenswert ist ferner ihr Glaube an eine linear fortschreitende, sich ständig vervollkommnende Geschichte der Musik. Ihr geschichtliches Bewusstsein bezieht sich dezidiert nicht nur auf weit zurückliegende, sondern auch auf zeitgenössische Werke; insgesamt umfasst es jedoch einen relativ kleinen Kreis hochartifizieller Kunstwerke und schließt viele seinerzeit

populäre Musikarten weitgehend aus. Letztlich geht es Lebert und Stark in ihrer Klavierschule darum, im Bewusstsein der geschichtlichen – insbesondere der entwicklungsgeschichtlichen – Dimension europäischer Klaviermusik den Weg zu einer stilgetreuen, geschichtsbewussten Darstellung des „ewig Kunstschönen“ (a. a. O., S. XIII) zu lehren.

d) Die *Violinschule* von Joseph Joachim und Andreas Moser (1905)

Gemeinsam mit seinem früheren Schüler, dem bedeutenden Violinpädagogen und Historiker des Violinspiels Andreas Moser (1859-1925),³²³ veröffentlichte der bedeutende Geiger, Komponist, Dirigent und Lehrer Joseph Joachim (1831-1907) am Ende seines Lebens eine umfangreiche, zweisprachig (deutsch-englisch) abgefasste *Violinschule* in drei Bänden (Joachim/Moser 1905), die im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts weite Verbreitung fand. Als Ziel der musikalischen Ausbildung schwebte beiden Verfassern eine umfassende musikalisch-künstlerische Bildung vor. Im Vorwort zum ersten Band schreibt Andreas Moser:

„Nicht die Virtuosität ist unser Endziel, sondern der Musiker, der sein technisches Können künstlerischen Zwecken dienstbar machen soll. Stein auf Stein fügend wollen wir allmählich den Schüler dahin führen, wo das handwerksmäßige Geigen aufhört und das künstlerische Musizieren beginnt.“ (Joachim/Moser 1905 Bd. 1, S. 5/6)

Für die Darlegung der musikalisch-technischen Grundlagen im ersten und zweiten Band (1. Anfangsunterricht und 2. Lagenstudien) war Moser zuständig, da er Lehrerfahrung im Anfangsunterricht besaß; der dritte Band („Vortragsstudien“) wurde von beiden gemeinsam verfasst. Neben zahlreichen Übungen enthält der erste Band einfache Duos aus der Feder beider Autoren, Etüden, zweistimmig gesetzte Volkslieder sowie kleine Kompositionen verschiedener, auch älterer Komponisten, u. a. von Campagnoli und Louis Spohr. Es verdeutlicht den allgemeinen Bildungsanspruch der Autoren, dass bereits diesem ersten, dem Anfangsunterricht gewidmeten Band, ein ausführlicher Anhang „Zur Geschichte der Violine und ihrer Meister“ beigelegt ist. Der dritte, für Fortgeschrittene (insbesondere die Violinstudenten der Berliner Hochschule) konzipierte Band beinhaltet zehn umfangreiche Aufsätze Mosers zur Kunst des Vortrags („Vom Vortrag“) sowie „Sechzehn Meisterwerke der Violinliteratur, bezeichnet und mit Kadenzen versehen von J. Joachim“.

Das musikalische Geschichtsbewusstsein der beiden Autoren spiegelt sich in Konzeption und Inhalt der Schule. Speziell im dritten Band, der Vortragslehre, spielt die Vermittlung bzw. Anbahnung musikalischen Geschichtsbewusstseins eine zentrale Rolle. Durch theoretische, ästhetische und musikgeschichtliche Reflexionen, Erklärungen und Informationen versucht Moser in seinen Aufsätzen, Hilfen und Anregungen für den geschichtsbewussten Umgang mit Violinmusik des 17. bis 19. Jahrhunderts zu geben. Moser zufolge verdankt er eine Fülle dieser aufführungspraktischen Anregungen insbesondere seinem Lehrer und Mitarbeiter Joachim, der von frühester Jugend an mit vielen bedeutenden Musikern befreundet war. Obwohl Moser seine eigenen Reflexionen und Überzeugungen

³²³ Moser war von 1888 bis 1925 Lehrer an der Berliner Musikhochschule, seit 1900 Professor.

prägnant darstellt, möchte er niemandem Vorschriften machen – letztlich gehe es beim musikalischen Vortrag um künstlerisch-wissenschaftliche Selbstständigkeit.

„Sie beabsichtigen nicht ein System des Vortrags aufzustellen, sondern erörtern bloß die Wahrnehmungen, die ich beim Unterricht gesammelt habe, und suchen diese mit den Resultaten meines Nachdenkens über das Wesen unserer Kunst in Einklang zu bringen.“ (Joachim/Moser 1905, Bd. 3, Vorwort)

Ziel des Vortrags muss es nach Moser sein, eine musikalische Komposition stilrein und sinngemäß, „im Geist ihres Schöpfers“, wiederzugeben, wobei der musikalische Darsteller die Rolle eines „Bevollmächtigten“ spielt (s. a. a. O., S. 5). Voraussetzungen hierfür seien nicht nur technische Fähigkeiten, sondern auch das emotionale und das geistige Erfassen des Werks. Zu letzterem gehören Intelligenz, eine gute Allgemeinbildung („fleißige Kultur“), umfassende Kenntnisse über den Komponisten und die Entstehungszeit des Werks sowie gute musiktheoretische und -analytische Kenntnisse und Fähigkeiten (Formen- und Harmonielehre etc.). Leitziel jeder guten musikalischen Unterweisung müsse die künstlerische Selbstständigkeit sein; musikalischer Instinkt und die sogenannte „Papageienkunst“ seien nicht ausreichend (s. ebd.).

„Um seiner Aufgabe vollkommen gerecht zu werden, wird sich der Darstellende zunächst über die näheren Umstände unterrichten müssen, unter denen die Komposition, die er vortragen will, entstanden ist. Denn ein Werk von Bach oder Tartini erheischt eine andere Vortragsweise als eines von Mendelssohn oder Spohr. Der Zeitraum von rund hundert Jahren, der die beiden Autorenpaare voneinander trennt, bedeutet für die geschichtliche Entwicklung unserer Kunst nicht nur einen großen Unterschied in formaler Hinsicht, sondern einen weit größeren noch nach der Seite des musikalischen Ausdrucks hin.“ (ebd.)

Veranschaulicht durch zahlreiche kurze Notenbeispiele versucht Moser in den einzelnen Aufsätzen, die theoretischen Grundlagen für einen stilgerechten Vortrag musikalischer Kunstwerke aus verschiedenen Epochen zu legen. So erörtert er den Gebrauch des Vibratos (das differenziert, wie ein „Würzemittel“ eingesetzt werden soll) (II), Tongebung und Klangfarbe (III), Fingersatz (IV) und „Sinngliederung oder Phrasierung musikalischer Gedanken“ (V). Er diskutiert die Frage des Tempos bzw. mögliche Tempowechsel in der A-Dur-Sonate von Händel (VI), Probleme der Ornamentik in älterer Musik (VII), die Ausführung von Vorschlägen (VIII und IX) sowie Probleme im Zusammenhang mit den verschiedenen modernen und historischen Geigenschulen und ihren Vertretern (X).

Obwohl Moser willkürliche Veränderungen am Notentext grundsätzlich verurteilt, plädiert er nicht für ein ängstliches Festhalten an der Treue des Buchstabens um jeden Preis. Um den Geist eines Werks lebendig zu machen, d. h. den geistigen Gehalt eines Werks wahrheitsgetreu und sinngemäß wiederzugeben, kann es seines Erachtens manchmal auch nötig sein, sich auf den ausgebildeten Geschmack und das Stilgefühl zu verlassen und gleichsam zwischen den Zeilen zu lesen (vgl. a. a. O., S. 12/13 und S. 16).

Bemerkenswert ist Mosers kritischer, reflektierter Umgang mit den zahlreich angeführten historischen Quellen (allerdings ist der Quellennachweis oft unvollständig). Im siebten Aufsatz zur Frage der Ornamentik in der älteren Musik etwa stützt er sich auf umfangreiches Quellenmaterial: auf die Kompositionen selbst, aber auch auf die einschlägigen Lehrwerke bzw. Anleitungen von J. S. Bach,

Tartini, L. Mozart, Quantz, C. Ph. E. Bach und Türk. Für Moser steht fest, dass jeder Musikstil eigenen Regeln gehorcht, die nach Zeit und Ort verschieden und zusätzlich auch subjektiv bedingt sind. Die in den Quellen dargelegten Regeln haben für ihn keine absolute und allgemeine, sondern nur eine relative Gültigkeit.

„Wir sehen daraus, daß es völlig verkehrt ist, Anweisungen über Manieren wörtlich zu nehmen oder Regeln, die oft nur die subjektiven Anschauungen einzelner Persönlichkeiten und Gewohnheiten mancher Schulen wiedergeben, auf Werke anderer Richtungen zu übertragen.“ (a.a.O., S. 25)

Zusammenfassend formuliert er: „Wir ersehen daraus, daß Kunstregeln, sie mögen ausgehen von wem sie wollen, keine unumstößlichen Tatsachen schaffen, daß es vielmehr darauf ankommt, sie zu rechter Zeit und an gehöriger Stelle anzuwenden und – vermeiden zu wissen.“ (a.a.O., S. 31)

Nicht nur aus Mosers Aufsätzen, in denen er eine für die damalige Zeit ungemein kenntnisreiche historische Stilkunde musikalischer Ausdrucksmittel entfaltet, auch aus der Auswahl und Kommentierung der Werke im zweiten Teil des dritten Bandes lässt sich ersehen, wie wichtig die Förderung eines geschichtlichen Bewusstseins für Joachim und Moser gewesen sein muss. Bei den Musikwerken des dritten Bandes handelt es sich um J. S. Bachs *Violinkonzert a-Moll* BWV 1041 und *d-Moll* BWV 1043, je eine Sonate von Händel und von Tartini („Teufelstriller-Sonate“, mit neu gesetzter Klavierbegleitung), Violinkonzerte von Viotti, Kreutzer, Rode, Mozart, Beethoven, Spohr, Mendelssohn und Brahms. Dem Abdruck der Werke vorangestellt ist jeweils eine schriftliche Einführung, in der interpretatorische Hinweise und Informationen zur Entstehungs-, Stil- und Gattungsgeschichte gegeben werden. Diese Einleitungen stammen entweder von Joachim oder von Moser, die auskomponierten Kadenzten ausnahmslos von Joachim. Über die allgemeinen editorischen Entscheidungen beim Abdruck der Werke legt Joachim in seinem Vorwort Rechenschaft ab:

„Bei denjenigen Werken, für welche mir Autographe zugänglich waren, habe ich diese benützt; wenn solche nicht zu beschaffen waren, bin ich zur Vergleichung auf die ältesten Drucke zurückgegangen. Von mir hinzugefügte Vortragszeichen sind stets durch Klammern kenntlich gemacht. Wo sich an derselben Stelle zwei verschiedene Bogenstriche befinden, sind die oberhalb des Notensystems stehenden vom Autor, während die unter den Linien angemerkt von mir herrühren. [...] Die metronomischen Angaben entsprechen meinem Empfinden, sind also nicht von bindender Geltung. Erfahrungsgemäß beeinflusst auch den Gewissenhaftesten die momentane Stimmung zu kleinen Abweichungen in der Temponahme.“ (a.a.O., Bd. 3, Vorwort)

Bei der Orientierung am „Urtext“ knüpft Joachim ausdrücklich an Cartiers *L'Art du violon* an. So stützt er sich beispielsweise auf Cartiers Abdruck der „Teufelstriller-Sonate“.³²⁴ Dennoch bearbeitet er – anders als Cartier – die Stücke und ergänzt den originalen Notentext durch vielfältige Vortrags-hilfen aus seinem eigenen geschichtlichen Verständnis heraus.

Charakteristisch für die Schule insgesamt ist die rückwärtsgewandte Musikauswahl. Abgesehen von didaktischen Duos und für zwei Violinen bearbeiteten Volksliedern im ersten Band werden in erster Linie historische Musikstücke behandelt. Das älteste Werk, das für den dritten Band ausge-

³²⁴ In einer Fußnote führt Joachim sogar den Titel der Sonate bei Cartier an: „Sonate de Tartini que son école avoit nommée de Trille du Diable, d'après le rêve du Maître, qui disoit avoir vû le diable au pied de son lit executant le trille écrit dans le morceau final de cette Sonate“ (a.a.O., Bd. 3, S. 70).

wählt wurde, ist das *Violinkonzert a-Moll*, das J. S. Bach vermutlich zwischen 1717 und 1723 in Köthen komponierte; das neueste Werk ist das 1878 entstandene Violinkonzert von Johannes Brahms. Insgesamt handelt es sich bei der *Violinschule* von Joachim und Moser also vorrangig um eine Schule bestimmter historischer Musikstile.

Musikalisches Stil- und Geschichtsbewusstsein soll in der *Violinschule* nicht nur durch musikgeschichtliche, musikanalytische und auführungspraktische Informationen vermittelt werden. Joachim und Moser wollen darüber hinaus zu eigenem Nachdenken und eigenen Nachforschungen anregen. Im Rahmen der Informationen und konkreten Hilfen zum guten Vortrag geht es – in bildhafter Sprache – nicht zuletzt auch um die emotionale Charakterisierung sowie um einen ausdrucksstarken, wirkungsvollen Vortrag der jeweiligen Musikstücke.

Die Konzeption des dritten Bandes der Schule kann in engem Zusammenhang mit der Biografie Joachims gesehen werden. Joachim stand als Komponist und Interpret in fruchtbarem Austausch mit vielen bedeutenden Komponisten seiner Zeit, u.a. mit Mendelssohn, Spohr, Liszt, R. Schumann, Brahms, Bruch, Dvořák. In seiner *Violinschule* zieht er am Ende seines Lebens das Resümee seiner musikalischen und musikdidaktischen Lebenserfahrungen. Joachim verkörpert in seiner Zeit einen neuen Typus von Geiger. Von seiner künstlerischen Haltung her verstand er sich – ähnlich wie etwa Clara Schumann, mit der er jahrzehntelang Kammermusikkonzerte veranstaltete – als ein Interpret, der sich dem Werk unterordnen muss. Nachdem er am Beginn seiner sechzigjährigen Konzertlaufbahn viele virtuose Modestücke vorgetragen hatte, wurde er später durch anspruchsvolle und „werktreue“ historische Programme bekannt. Als Solist bevorzugte er relativ wenige Werke, so neben eigenen Werken vor allem die *d-Moll-Chaconne* BWV 1004 von J. S. Bach³²⁵, Beethovens Violinkonzert, die Violinkonzerte von Mendelssohn, Spohr (Nr. 7 e-Moll und Nr. 8 a-Moll), Viotti (Nr. 22 a-Moll) und Brahms. Vierzig Jahre lang, bis zu seinem Tod im Jahr 1907, leitete er die Königliche Hochschule für Musik in Berlin. Mit dem von ihm aufgebauten und dirigierten Hochschulorchester führte er u.a. auch eine Reihe großer Händel-Oratorien auf. Bei seinen berühmten Quartettabenden, die zwischen 1869 und 1907 mit Lehrkräften der Hochschule für Musik in der Singakademie stattfanden, veranstaltete er nicht nur Beethoven-Konzerte oder Novitätenabende mit Werken von Berliner Kollegen. Mit seinen Programmen etablierte er vielmehr einen kammermusikalischen Kanon, der das gesamte Streichquartetttschaffen von Haydn, Mozart, Beethoven, Schubert, Mendelssohn und Schumann umfasste; als einziger zeitgenössischer Komponist war Brahms vertreten, der damit gleichsam ebenfalls zum „Klassiker“ wurde. Die Konzerte sollten „zum Vorbild für die Schüler und zum Genuß des Publicums dienen“, gleichzeitig aber auch ein „Mittel zur Bildung der Nation“ sein (s. provisorisches Statut der Schule für ausübende Tonkunst bei der Kgl. Akad. der Künste zu Berlin, zit. nach Borchard 2003, Sp. 1064).

³²⁵ In seinen späten Lebensjahren edierte Joachim zusammen mit seinem Schüler Andreas Moser die *Sonaten und Partiten für Violine allein* von J. S. Bach (Berlin 1908).

Auch für Joachims Nachfolger als Leiter der Hochschule für Musik, den Musikforscher und einflussreichen Pädagogen August Ferdinand Hermann Kretzschmar (1848-1924), war die Geschichtlichkeit von Musik ein zentrales musikwissenschaftliches und -pädagogisches Thema. Zeitlebens bemühte er sich, musik- und kulturwissenschaftliche Forschungsergebnisse in allgemeinverständlicher Form bekannt zu machen, etwa in seinem populären *Führer durch den Konzertsaal* (drei Bände, 1887-1890, Reprint 1976) oder seinen *Kleinen Handbüchern der Musikgeschichte nach Gattungen* (vierzehn Bände, Leipzig 1905 bis 1925). In seiner Zeit als Hochschuldirektor (1909 bis 1920) richtete er erstmals eine Professur für historisches Cembalospiele (Wanda Landowska) ein. Bereits um die Jahrhundertwende hatte er mit Nachdruck aufführungspraktische Spezialkurse an Musikschulen bzw. die Einrichtung besonderer Musikschulen für alte Musik gefordert. So schreibt er in seiner Schrift „Einige Bemerkungen über den Vortrag alter Musik“:

„das, was von den Musikschulen verlangt werden muss, sind vollständige Spezialkurse für alte Musik. Die gilt es überall erst zu schaffen oder aber es müssen in den grossen Städten, ähnlich wie Haberl in Regensburg gethan hat, besondere Musikschulen für alte Musik gegründet werden, in denen die Jugend systematisch in die Technik und das Wesen der älteren Musik eingeführt wird.“ (Kretzschmar 1901/1965, S. 54)

Da es bis dato kein Lehrbuch gebe, in dem die aktuellen Forschungsergebnisse als Hilfe für den praktischen Musiker vereinigt sind – und es seines Erachtens nach lange dauern werde, ehe dieses Lehrbuch geschrieben werden kann –, bemüht er sich in seiner Schrift, ausgehend von den historischen Lehrwerken von Quantz, Tosi u.a., „einige der wichtigsten Punkte, die für das richtige Lesen und Ausführen alter Musik in Frage kommen“, kurz zu beleuchten (a.a.O., S. 54/55). Denn: „Wer nicht diese Theorie beherrscht, geht auf Schritt und Tritt auch im Urteil über alte Musik fehl und handele es sich nur um ein einfaches deutsches Lied.“ (a.a.O., S. 68)

e) Das *Geigen-Schulwerk* von Erich und Elma Doflein (1932-51)

Im Vorwort der *Violinschule*, die der Musikschriftsteller und -pädagoge Erich Doflein (1900-1977) gemeinsam mit seiner Frau, der Geigerin und Violinpädagogin Elma Doflein geb. Axenfeld (1907-1979) im Jahre 1932 veröffentlichte, beschreibt Doflein die nach seiner Überzeugung zentrale Aufgabe einer zeitgemäßen musikalischen Bildung in folgenden Worten:

„Wir sind heute nicht in der glücklichen Lage wie die Verfasser der alten Schulen aus Bachs und Mozarts Zeit, die einen engen Ausschnitt aus ihrer Gegenwart zur Grundlage nahmen und diesen als den lebendigen ihrer Zeit auch für den einzig wichtigen hielten, sondern wir müssen uns der eigenartigen Bildungslage unserer Zeit anpassen; wir müssen als Weg in die Musik den Weg in die Vielfalt der Musik, in die Mannigfaltigkeit und Besonderheit der einzelnen Stile erkennen, und den Blick in das historische Werden und dessen Weiterwirken in der Gegenwart als ein wichtiges Element unseres Musikerlebens in die Musikbildung einbeziehen und in aller Lehre mitwirken lassen.“ (Doflein 1932, H. 1, S. 3)

Das zunächst drei-, später vier- bzw. fünfbandige *Geigen-Schulwerk* (5 „Hefte“) ist nicht nur als systematisch vom Leichten zum Schwereren fortschreitenden instrumentaldidaktisches Werk,³²⁶ sondern

³²⁶ Obwohl es sich beim Schulwerk um einen bestimmten, fortschreitenden Lehrgang handelt, kann es auf verschiedene Weise benutzt werden. „Hauptzweck des Schulwerks ist, ein einwandfreies Material bereit zu stel-

gleichzeitig als eine „Schule bestimmter Stile“ konzipiert (Doflein 1932, H. 1, Vorwort S. 2). Die Grundlagen des Geigenspiels werden in dieser Violinschule für Laien in der Hauptsache anhand „echter“, d. h. stilechter Originalmusik guter Komponisten gelehrt.

„Dieses Geigen-Schulwerk will zur Freude am Musizieren führen und versucht deshalb alles Lernen mit dem Musizieren zu verbinden. Hier sind Lieder und Spielstücke gesammelt, die sowohl Übungen wie auch echte, lebendig gewachsene Musik sind. Die Zusammenstellung der Stücke ist so eingerichtet, daß deren Folge einen geschlossenen Lehrgang ergibt. Vom ersten Anfang an steht echte Musik bereit; und in dieser Musik sind für den beginnenden Geiger fast alle notwendigen Studien und Übungen enthalten. [...] Vermieden wurde jener scheinbar allgemeingültige Schulstil, der sich in den Violinschulen meist allzu breit macht. An die Stelle von schulmäßig zurechtgemachter Musik tritt hier eine aus zahllosen Quellen gesammelte Musik, die sowohl zum Musizieren wie zum Lernen geeignet ist, ohne aber nur als schulmäßige Musik erfunden zu sein. [...] So ist das Geigen-Schulwerk zugleich eine Schule bestimmter Stile, was immer deutlicher wird, je mehr die technischen Aufgaben sich bei fortschreitendem Können differenzieren.“ (a. a. O., S. 1/2)

Die Ausbildung eines stilistischen Bewusstseins, welches die Erkenntnis des Eigenwerts jedes Musikstils einschließt, ist ein wichtiges Leitziel des *Geigen-Schulwerks*. Mit den Prinzipien ihres Lehrwerks – „Abkehr von einem obsoleten, salonmusikalisch beeinflussten, größtenteils aus Bearbeitungen bestehenden Unterrichtsrepertoire des 19. Jh., statt dessen Ausbildung der Schüler in der Beschäftigung mit älterer, kompositorisch wie instrumentaltechnisch qualifizierter Originalmusik sowie mit neuen, zeitgenössisches Musikdenken spiegelnden, für Lehrzwecke geschriebenen Kompositionen“ (Mahlert 2001, Sp. 1184) – grenzen sich Erich und Elma Doflein explizit von vielen seinerzeit gängigen Violinschulen ab. Da sie unterschiedliche Musik- und Stilarten für wichtig halten, sollen diese von Anfang an systematisch erarbeitet werden.

„Die unterschiedensten, ja, sich in ihrer Eigengesetzlichkeit oft nahezu widersprechenden Musikstile werden hier nebeneinander für wichtig gehalten und durch den Aufbau des Ganzen hindurch fortgeführt. Es ist hierbei versucht worden, alle einmal begonnen Linien auch fortzuführen und zu einem gewissen Abschluß im Rahmen des Werks zu bringen.“ (Doflein 1932 H. 1, S. 3)

Bei der Auswahl der Stücke wurde leichte originale Violinmusik (Volks- oder Kunstmusik) – in Dofleins Worten „stilechte“ bzw. „artechte Laienmusik“ (a. a. O., S. 1 und S. 2) –, bevorzugt, da sie für Kinder wie Erwachsene und für musikalisch Vorgebildete wie für völlige Anfänger geeignet sei; eine Virtuosenausbildung wird dezidiert nicht angestrebt.³²⁷

Die ersten beiden Hefte enthalten u. a.: Anfänger-Stücke und Erfindungsübungen von Lilli Friedemann – die Erfindungsübungen sind nicht als Weg zum Komponieren, sondern zur Schulung der Tonvorstellung und des lebendigen Erfassens der Melodien und Formen gedacht (s. a. a. O., S. 5); Kinder- und Volkslieder verschiedener Nationen; alte Tänze sowie kontrapunktische und kirchentonartige Stücke alter Meister (vorwiegend 16. bis 18. Jahrhundert); leichte zeitgenössische Musikstücke, die von prominenten Komponisten speziell für diese Schule geschrieben wurden (u. a. von Hindemith, Seiber, Bartók, Orff, Schröder). Als Ergänzung sollen – jeweils im Anschluss an Stücke,

len, das unter musikalischen und technischen Gesichtspunkten so übersichtlich aufgebaut ist, daß jeder Lehrer sich aus diesem Material seinen eigenen Lehrgang zurecht legen kann, je nach Art und Begabung des Schülers.“ (Doflein 1932, H. 1, S. 4, „Zum Gebrauch im Unterricht“).

³²⁷ Hier zeigen sich auch Einflüsse der Jugendmusikbewegung.

nicht vorhergehend – technische Übungen in Zusammenarbeit von Lehrer und Schüler selbst erfunden werden (s. ebd., „Ergänzung durch Finger- und Bogenübungen“). Musikalische und technische Aufgaben sind im *Geigen-Schulwerk* stets aufeinander bezogen; das Musikalische soll langsam mit dem Technischen wachsen. Generell geht es um „die Verbindung von technischer Übung, Spielaufgabe und musikalisch sinnvoller Anwendung der neuen Aufgabe“ (Doflein 1951, H. 5, Vorwort). Dabei müssen Spieltechnik und eine „lebendige Gehörvorstellung“ (innere Klangvorstellung) zusammen zur Grundlage des Musizierens werden (s. Doflein 1932, H. 1, S. 1).

Nachdem der musikalisch-stilistische Schwerpunkt in den ersten Heften auf alter und zeitgenössischer Musik lag, werden im dritten Heft erstmals Stücke aus der Zeit der Klassik (v. a. von W. A. Mozart) behandelt. Musikstücke aus dem 19. Jahrhundert – Etüden von Hubert Ries und H. E. Kayser, ein Andante aus der Violinschule von Ludwig Spohr u.a. – sind erst im vierten Heft enthalten (umgearbeitete Ausgabe in vier Heften, 1. bis 3. Lage, 1940-43). Zu den Hauptaufgaben des fünften Heftes (4. bis 10. Lage; 1950) gehört die spezielle Einführung in das Spiel klassisch-romantischer Musik (u.a. anhand zahlreicher Beispiele aus Violinschulen des 19. Jahrhunderts) und die grifftechnische Vorbereitung auf zeitgenössische Werke (u.a. durch besondere technische Übungen wie Ganztonfolgen, Chromatik, symmetrische Folgen gleicher Intervalle).

Die Einbeziehung zeitgenössischer Musik, für die bis dahin wenig geeigneter Übungsstoff vorhanden war, hielt Doflein für eine der wichtigsten Aufgaben im Rahmen des *Geigen-Schulwerks*.

„Bestimmte Zusammenklangsmöglichkeiten, bestimmte Tonalitätsformen neuer Musik, sowie deren Rhythmik sollen von dem jungen Geiger mit genau der gleichen Selbstverständlichkeit erlernt werden, wie die Gesetzmäßigkeiten der klassischen Musik oder der noch kirchentonartigen älteren Kunst, die hier gesammelt sind.“ (Doflein 1932, H. 1, S. 2)

Auf welche Weise kann oder soll nach Doflein ein differenziertes stilistisches Bewusstsein entwickelt werden? Aufschlussreich ist eine Passage im Vorwort zum zweiten Heft, in der Doflein die unterschiedlichen Schwierigkeitsgrade der Stücke und eine mögliche, ja wünschenswerte Verzahnung von Kapiteln aus Heft 1 mit solchen aus Heft 2 in der Unterrichtspraxis anspricht.

„stets sind die leichten Stücke dazu verwandt, die jeweilige musikalische Situation, also die Art einer Tonalität oder den charakteristischen melodischen Umfang mit aller Deutlichkeit vorzustellen. Derjenige, der die technisch leichten Stücke vielleicht als zu leicht empfindet, wird also gerade bei diesen Stücken Gelegenheit finden, sich durch unbeschwertes Abspielen bestimmte musikalische Gesetzmäßigkeiten spielend im Musizieren einzuprägen.“ (Doflein 1932, H. 2, Vorwort)

Musikalisch-stilistische Eigenheiten und Gesetzmäßigkeiten sollen demnach vor allem beim Musizieren selbst, „am lebendigen Beispiel“, erlebt werden. „Das Ohr soll sich hierdurch schulen und soll Empfindung gewinnen für die Jeweiligkeit eines bestimmten melodischen Raums und dessen musikalische Kräfte.“ (ebd.) Im Vorwort zum vierten Heft nennt Doflein einige Beispiele, wie die Verbindung von technischen Aufgaben „mit ihrer musikalischen Anwendung und mit der Schulung feineren stilistischen Empfindens“ (Doflein, 3. Auflage 1951, H. 4, Vorwort) in diesem Heft hergestellt wurde.

„Es wird etwa die Verbindung einer gewissen Geläufigkeit mit straffem Strich und großliniger Gestaltung an vorklassischen Allemanden aus der Bach-Händel-Zeit geübt. Gewandtheit und Beweglichkeit lernt man besonders am klassischen Rondo, Geschmeidigkeit der Bogenführung und Beseelung einzelner kurzer Motive an Stücken in der Ausdrucksart der empfindsamen Zeit und der in ihrem Banne stehenden klassischen Musik. [...] Die Triller werden als Ausschmückungen langer Noten in einem Largo der Bach-Zeit, also dort, wo sie am notwendigsten sind, sofort angewendet. Die Synkope lernt man an der straffen, lebensfreudigen Rhythmik der Volkstänze verschiedener Nationen aus alter und neuer Zeit kennen, sowie an klassischen Stücken [...]. Differenzierte Tongebung wird an Stücken aus der Zeit der romantischen Musik erworben.“ (ebd.)

Durch eine stilbewusste, überlegte Auswahl von Stücken wird der Schüler „mit den charakteristischen Formen der Stile bekannt gemacht, denen er als Spieler in Haus- und Kammermusik immer wieder begegnen wird. Er wird auch ein Gefühl dafür bekommen, wie bestimmte technische Mittel in den verschiedenen Stilen, z.B. in der altklassischen Musik der Barockzeit oder bei Mozart, jeweils verschieden anzuwenden sind.“ (ebd.)

Im Inhaltverzeichnis aller Hefte unterscheidet Doflein deutlich „Originalstücke für ein oder zwei Melodie-Instrumente“, „Neuveröffentlichungen aus alten Drucken und Handschriften“³²⁸, „Originalkompositionen, geschrieben für dieses Geigenschulwerk“ und „Lieder oder Bearbeitungen“. Offensichtlich war es ihm wichtig, die unterschiedliche Herkunft der Stücke offenzulegen (ohne jedoch so weit zu gehen, bei jedem Stück die genauen Quellen anzugeben). In diesem Zusammenhang ist auch bemerkenswert, dass im *Geigen-Schulwerk* zu jedem Stück neben dem Namen des Komponisten (sofern bekannt) die Jahreszahl der Entstehung einer Komposition angegeben wird.

Erich und Elma Doflein waren überzeugt davon, dass es Aufgabe der Lehrenden sei, verschiedene Musikarten in ihrer jeweiligen Stilistik nebeneinander anzuerkennen, zu pflegen und zu vermitteln.³²⁹ Zeitlebens waren sie auf der Suche nach pädagogisch wertvoller Musik, um ihr *Schulwerk* stilistisch zu ergänzen. Auch unabhängig davon veröffentlichten sie zahlreiche Spielmusik-Hefte, in denen sie seinerzeit weithin unbekannte Musik des 17. bis 19. Jahrhunderts sowie Musik der ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts einem breiteren Publikum zugänglich machten. Ihre Tochter und Schülerin Lelia Gayler geb. Doflein schreibt den eigentlichen Erfolg des *Geigen-Schulwerks* vor allem der „Reichhaltigkeit und Vielseitigkeit der angebotenen Musik in den späteren Bearbeitungen und Erweiterungen“ zu (Gayler 2000, S. 41).³³⁰

³²⁸ Zur Übernahme von Stücken aus alten Drucken und Handschriften merkt Doflein an: „Die Übernahme in das Schulwerk erfolgte jedoch nicht unter musikwissenschaftlichen Gesichtspunkten, d.h. es wurden gelegentlich Transpositionen, Strichbezeichnungen, Änderungen der Verzierungen und andere kleinste Änderungen vorgenommen, wenn es die pädagogische Situation im Rahmen des Schulwerkes erforderte.“ (Doflein 1932, H. 1, S. 3)

³²⁹ „Durch Schrift und Text ist eine Vielfalt von Werten und Werken überliefert, die zu reicher Ausweitung der musikpädagogischen Aufgaben führt. Oft befriedigen sich Lehrer und Schüler jedoch mit dem Erlernen einiger Vortragsstücke, ohne ein Gefühl dafür zu haben, dass die Musik reich und mannigfaltig ist, wie die bildende Kunst oder die Literatur.“ (Doflein 1962, Sp. 578)

³³⁰ Eine erweiterte Ausgabe von Heft 1 erschien noch im Jahr 1973.

f) Zwischenbilanz

Seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts breitet sich das Interesse für die geschichtliche Dimension von Musik, das bis dahin auf einen relativ kleinen Kreis von Spezialisten und Musikhistorikern begrenzt war, weiter aus. Insbesondere in progressiven, professionell orientierten Instrumentalschulen spielt musikalisches Geschichtsbewusstsein – auch über die pauschale Forderung nach einem stilgetreuen Vortrag hinaus – eine wichtige Rolle. Wie sich an den untersuchten Schulen zeigt, gibt es trotz etlicher Übereinstimmungen jedoch auch Unterschiede zwischen den Schulen, etwa was die grundsätzliche Haltung zur Geschichte, die Einstellung zum Komponisten eines Werks oder den Umgang mit verschiedenen Dimensionen der Geschichtlichkeit von Musik angeht.

In seiner *Anleitung zum Vortrag Beethovenscher Klavierwerke* – die allerdings keine Instrumentalschule, sondern eine verselbstständigte Vortragslehre darstellt –, präsentiert Marx die autonome Klaviermusik Beethovens als *den* Höhepunkt der klavierbezogenen Musikgeschichte. Die Geschichtlichkeit von Musik thematisiert er vor allem in den Dimensionen des Inhalts, der musikalischen Darstellungs- und Ausdrucksweisen, des Stils (insbesondere des Personalstils des Komponisten, aber auch der Persönlichkeit des Interpreten). Umfangreiches Wissen über einen Komponisten, sein Wesen und Leben, ist seiner Ansicht nach unabdingbar, um den eigentlichen Sinn eines Werke zu erfassen und das Werk eines Komponisten voll zu verstehen. Dabei geht es ihm aber nicht nur um ein einseitig auf das Werk und seine Ansprüche ausgerichtetes geistiges Verständnis. Gleichzeitig müsse auch die Subjektivität des Ausführenden – subjektive Stimmung und Richtung, Gefühl und Vorstellungskraft – zu ihrem Recht kommen.

Lebert und Stark haben sich in ihrer *Klavierschule* vorgenommen, alle Stilrichtungen des Klavierspiels, d. h. die gesamte historische wie zeitgenössische Kunstliteratur für Klavier, zu berücksichtigen. Die musikalische Vergangenheit verstehen sie nicht zuletzt als Fundament für die musikalische Gegenwart und Zukunft. Der unmittelbare Anschluss an anspruchsvolle zeitgenössische Klaviermusik der ersten Auflagen (Kompositionen von Liszt u. a.) geht in den späteren Auflagen der Schule jedoch mehr und mehr verloren. Ein wichtiges Ziel ihres Unterrichts stellt die stilgetreue, geschichtsbewusste Wiedergabe von guten, originalen (historischen) Musikstücken dar. Dabei geben Lebert und Stark vor zu wissen, wie jedes Musikstück wiedergegeben werden muss. Der gute Vortrag kann ihrer Ansicht nach erworben werden, indem Lernende – im Bewusstsein der Distanz zwischen Vergangenheit und Gegenwart – die differenzierten Vortragsanweisungen und Spielhilfen eines hochgebildeten Lehrers (bzw. der instruktiven Ausgaben von Werken großer Meister) umsetzen und sich zusätzlich mit der Geschichte, Form, Ästhetik usw. des jeweiligen Werks auseinandersetzen. Klar erkennen und benennen Lebert und Stark die Dichotomie zwischen dem zeitlosen „ewigen Kunstschönen“ und der Geschichtlichkeit.

Während die *Klavierschule* von Lebert und Stark stark vom musikalischen Fortschrittsglauben geprägt ist, legen Joachim und Moser den Akzent in ihrer *Violinschule* nahezu ausschließlich auf die musikalische Vergangenheit. Insbesondere im dritten Band der Schule geht es den Autoren darum,

Anregungen und Hilfen zum guten, stil- und geschichtsbewussten Vortrag historischer Violinmusik zu geben. Um ein Werk sinngemäß, d.h. im Sinn des Komponisten, wiedergeben zu können, muss das Werk ihrer Ansicht nach technisch, emotional und geistig bewältigt werden. Eine gute musikalisch-künstlerische Bildung, die u.a. umfassende geschichtliche Kenntnisse einschließt und letztlich auf künstlerische Selbstständigkeit abzielt, erachten auch sie für jeden Spieler als unerlässlich. Die *Violinschule* von Joachim und Moser ist ein gutes Beispiel dafür, dass Tradition – hier: die Tradition des Mendelssohn-Schumann-Brahms-Kreises – und musikalisches Geschichtsbewusstsein sich nicht ausschließen.

Das *Geigen-Schulwerk* Erich und Elma Dofleins ist konzipiert als eine Schule bestimmter Stile; die Anbahnung von Stilbewusstsein ist ein Leitziel der Schule. Charakteristisch im Vergleich zu früheren Schulen ist zum einen die historische Ausweitung des Repertoires, das nun in größerem Umfang auch originale Musikstücke enthält, die vor 1700 komponiert wurden. Zum anderen erhält auch zeitgenössische Musik einen besonderen Stellenwert. Anders als in der Schule von Lebert und Stark, in der empfohlen wird, beim Unterrichten einen historisch-entwicklungsgeschichtlichen Weg zu verfolgen, der erst am Ende zur zeitgenössischen Musik führt, wird im *Geigen-Schulwerk* versucht, zeitgenössische Musik von Anfang an, parallel zu alter Musik, in den Unterricht einzubeziehen. Musik aus Klassik und Romantik, die bei Lebert und Stark Mittel- und Ausgangspunkt des historischen Weges ist, wird in den ersten Bänden des Geigenschulwerks ausgelassen und erst später erarbeitet. Insgesamt steht hier die stilgeschichtliche Dimension der Geschichtlichkeit von Musik („Epochenstile“) klar im Vordergrund. Während in etlichen anderen „geschichtsbewussten“ Schulen die rational-erkenntnismäßige Dimension musikalischen Geschichtsbewusstseins stark betont wird, setzen Erich und Elma Doflein in ihrer Schule vor allem auf die unterschiedlichen Musikstücke selbst, deren stilistische Eigenheiten beim Musizieren erfahren werden sollen – die körperlich-sinnliche Dimension musikalischen Geschichtsbewusstseins steht im Zentrum. Obwohl im Geigenschulwerk nicht ausdrücklich angesprochen, setzt die Vermittlung von musikalischem Stilbewusstsein im Sinne Dofleins zweifelsohne jedoch auch eine umfassende Bildung und ein entwickeltes musikalisches Geschichtsbewusstsein seitens der Lehrenden voraus. In welchem Verhältnis die körperlich-sinnliche, die emotionale und die rational-erkenntnismäßige Dimension musikalischen Geschichtsbewusstseins nach Erich und Elma Doflein in der konkreten Unterrichtssituation stehen sollen, bleibt nach der Untersuchung ihres *Geigen-Schulwerks* offen.

9. Instrumentalschulen um 2000

a) Einleitung

Auch in neuerer Zeit werden in instrumentaldidaktischen Veröffentlichungen viele Versuche unternommen, die Lernenden mit verschiedenen musikalischen Stilrichtungen bzw. Epochen und ihren jeweiligen „Regeln“ vertraut zu machen. Eine große Rolle spielen dabei (musik-)geschichtsbezogene Texte, die sich je nach Veröffentlichung allerdings stark unterscheiden.

Faszination Klavier. Eine Literatursammlung für junge und junggebliebene Klavierspieler (Grimmer/Kaluza, 3 Bände, 1991/1992/1993) beispielsweise enthält nicht nur Notentexte, sondern zusätzlich zahlreiche geschichtliche Hintergrundinformationen in Form von kürzeren oder längeren Texten über musikalische Epochen, Epochenstile, konkrete Musikstücke und verschiedene (historische) Tasteninstrumente; die Texte werden zum Teil durch Abbildungen veranschaulicht. Das Konzept ihrer Sammlung begründen Frauke Grimmer und Günter Kaluza wie folgt:

„Eine verantwortete Interpretation wird sich mit dem Notentext nicht begnügen können. Sie will die Persönlichkeit des Komponisten und den Zeitgeist, der ihn umgab oder umgibt, in das musikalische Handeln einbeziehen, um das Interpretationsgeschehen nicht dem Zufall zu überlassen. Unsere begleitenden Texte wollen deshalb die Hintergründe eines musikgeschichtlichen Zeitabschnittes ein wenig aufschließen, einen ersten Eindruck vermitteln, Anstoß zum Nachdenken sein, für ein Weiterstudium neugierig machen.“ (Grimmer/Kaluza 1992, S. 2)

Auch die in Rezensionen hochgelobte Reihe *Musikalische Zeitreise*³³¹ (Harris/Adams 1996) beinhaltet neben chronologisch geordneten historische Kompositionen kurze Texte (s. Abb. 15). Doch anders als Grimmer/Kaluza reduzieren Paul Harris und Sally Adams in dem Versuch, witzig zu sein und bei Jugendlichen gut anzukommen, Geschichte auf Spektakuläres und Anekdotisches; Zusammenhänge zum Notentext sind kaum erkennbar. Ob dadurch, dass historische Notentexte durch einige möglichst aufsehenerregende, aus dem Zusammenhang gerissene historische Informationen und Anekdoten eingeleitet werden, das „Verständnis für den jeweiligen Musikstil“ (Harris/Adams 1996, Klappentext) vertieft wird, steht zu bezweifeln. Wissen um geschichtliche und kulturgeschichtliche Zusammenhänge wird so wohl kaum vermittelt. Es ist aber trotzdem nicht auszuschließen, dass manche Lernende sich von der *Zeitreise* angesprochen fühlen und die kurzen Texte zum Anlass nehmen, sich weiter zu informieren. In jedem Fall ist es bemerkenswert, dass hier der Versuch unternommen wird, Kindern und Jugendlichen, die ein Instrument spielen, „Geschichte“ schmackhaft zu machen, damit sie ein Verständnis für verschiedene Musikstile entwickeln oder vertiefen.

³³¹ Die dreibändige Reihe ist erhältlich für Flöte & Klavier, Klarinette & Klavier und Klavier solo.

1714 Marsch

Georg Friedrich Händel
(1685-1759)

Tod der Königin Anne. Sie war, nach der Vereinigung Schottlands und Englands, die erste Monarchin Großbritanniens. Ihre insgesamt 17 Kinder starben alle kurz nach der Geburt. Sie selbst konnte sich aufgrund ihrer Körperfülle nicht selbständig bewegen und mußte am Tage ihrer Krönung zum Thron getragen werden.

Der gebürtige Deutsche Georg Friedrich Händel lebte lange Zeit in England. Um Opern aufführen zu können, ließ er sich auf ein gewagtes Geschäft ein und gründete zusammen mit dem Komponisten Bononcini die Königliche Musikakademie.

Moderato

mf

f *mf*

10 *f* rit.

Abbildung 15: Marsch aus: *Musikalische Zeitreise*

Musiknähere Wege der Vermittlung von geschichtlichem Wissen gehen viele der immer zahlreicher werdenden didaktischen Schriften zur Historischen Aufführungspraxis. Seit das Spiel auf historischen Instrumenten und die Beschäftigung mit historischen Quellen nicht mehr nur auf wenige Spezialisten beschränkt ist – auch an vielen Musikschulen existieren inzwischen Fachbereiche für Alte Musik – werden immer häufiger kommentierte Literatursammlungen bzw. didaktische Arbeits- und Nachschlagewerke zu Bereichen und Fragestellungen der Alten Musik herausgegeben (vgl. z.B. speziell für den Instrumentalunterricht Molsen 1994, Vapaavuori/Hynninen 1996, Roelcke 2000, die Barockmusik-Anthologien von ABRSM Publishing, Burton 2002a und 2002b). Anthony Burton erklärt in seiner Einleitung zu einer neuen Reihe aufführungspraktischer Führer (*Performer's Guide to Music*) für wie wichtig und dringlich er es halte, wissenschaftlich abgesicherte Informationen über die Interpretation historischer Musikstile einem breiteren Publikum verfügbar zu machen.

„Ein Gebiet, das bisher vernachlässigt wurde, ist die Bildung. Sehr oft wurden nur die Spieler, die es bis zum Music College oder zur Universität geschafft hatten (und bei weitem nicht alle) mit Gedanken über historische Aufführungspraxis vertraut gemacht. Und es gab sehr wenig Bücher, die verlässliche Informationen über die Interpretation von Musik aus der Vergangenheit auf eine generelle, nicht-spezialisierte Art und Weise darboten. Das ist die Lücke, die wir mit dieser Serie von drei Führern über die Interpretation von Musik aus verschiedenen Epochen füllen wollen“ (Burton 2002a, S. X; Übers. A. Welte).³³²

³³² “One area that has been lagged behind in this has been education. Very often, only those performers who have got as far as music college or university (and by no means all of those) have been exposed to ideas about period performance. And there have been few books presenting reliable informations about the interpretation of the music of the past in a general, non-specialist way. That is the gap we hope to fill with this

Der Trend zur historischen Aufführungspraxis, der sich mit dieser neuen Reihe zeigt, setzt sich in anderen Veröffentlichungen fort. So erscheinen – nicht mehr nur für Spezialisten – immer mehr Faksimile-Editionen historischer Notentexte, Nachdrucke historischer Instrumentalschulen, instrumentenspezifische Handbücher und Literaturführer – ganz zu schweigen von der wachsenden Anzahl an Fachzeitschriften, die sich vorrangig Problemen historischer Aufführungspraxis widmen. Historische Aufführungspraxis ist dabei im übrigen keineswegs mehr auf Alte Musik begrenzt; sie kann sich zum Beispiel auch auf historische Jazz- und Popstile beziehen (vgl. von Essen in: Sandner 2005, S. 123-178). Allgemein wächst die Zahl musikalischer und musikpädagogischer Veröffentlichungen, in denen die Geschichtlichkeit von Musik – auf die eine oder andere Weise – eine zentrale Rolle spielt. Ich erwähne hier nur: die kommentierten Sammlungen zeitgenössischer Musik (s. etwa die 1996 begonnene Reihe *Spectrum* bei ABRSM Publishing); diverse Weltmusik-Reihen, die instrumentenbezogene Einführungen in verschiedene populäre und traditionelle Musikarten bzw. Musikkulturen beinhalten; Arbeits- und Nachschlagewerke wie die *Musikgeschichte für Kinder* (Heumann 2003) oder die ebenfalls beim Schott-Verlag erschienene Reihe *Komponisten zum Kennenlernen*; CD-Rs und Websites zu einzelnen Komponisten oder zu bestimmten Musikarten. (Stil-)geschichtliches Bewusstsein wird aber auch in neueren Improvisationslehrwerken thematisiert, so zum Beispiel, wenn musikalische Bausteine aus verschiedenen Stilen als Grundlage für das eigene Improvisieren dienen, oder auch, wenn gelehrt wird, im Stil von Schubert oder von St. Louis Blues, Latin Rock oder Latin Jazz zu improvisieren (s. etwa Mauthe 2005 oder Wiedemann 1992).

Ein möglicher Grund für die große Zahl an instrumentaldidaktischen Neuveröffentlichungen, in denen musik- und kulturgeschichtliche Hintergründe einbezogen werden und die Vermittlung einer Art „musikalischen Geschichtsbewusstseins“ implizit oder explizit angestrebt wird, könnte ein allgemein gewachsenes musikalisches Geschichtsbewusstsein (bzw. ein Bewusstsein für die Notwendigkeit eines musikalisch-geschichtlichen Bewusstseins beim Musizieren und Unterrichten) sein.³³³ Wenn diese Vermutung zutrifft, müsste es auch immer mehr Schulen geben, in denen geschichtliche Aspekte und die Förderung von Geschichtsbewusstsein sehr wichtig genommen werden.

Um einen Einblick in die aktuelle Situation zu ermöglichen und feststellen zu können, ob und gegebenenfalls wie sich musikalisches Geschichtsbewusstsein in neueren Lehrwerken artikuliert, analysiere ich im Folgenden exemplarisch einige Flötenschulen.³³⁴

series of three guides to the performance of music of different periods”.

³³³ Es könnte auch sein, dass solche Veröffentlichungen nötig geworden sind, weil die musikgeschichtlichen Kompetenzen von Lehrenden geringer geworden sind – was angesichts der Vielzahl von Musikarten, die im Unterricht behandelt werden sollen, auch nicht ganz unverständlich wäre.

³³⁴ Aufgrund der immensen Materialfülle beschränke ich mich auf Schulen für Flöte. Die Analyse-Ergebnisse sind nicht ohne weiteres auf Schulen für andere Instrumente übertragbar. Dennoch kann die Untersuchung ausgewählter Flötenschulen allgemeine Tendenzen sichtbar machen. In jedem Fall ermöglicht sie, verschiedene zeitgenössische Instrumentalschul-Konzepte kennenzulernen, in denen „Geschichte“ eine Rolle spielt.

b) *Magic Flute* von Barbara Gisler-Haase (1996-2002)

Barbara Gisler-Haase bemüht sich in ihrer dreibändigen Querflötenschule für Anfänger jeden Alters³³⁵, „ansprechendes Unterrichtsmaterial“ aus verschiedenen Musikepochen und Stilrichtungen für Lehrende wie Lernende bereitzustellen (Gisler-Haase 1996, Bd. 1, Vorwort an die Kolleginnen und Kollegen). Unter „ansprechendem Unterrichtsmaterial“ versteht Gisler-Haase offensichtlich in erster Linie Bearbeitungen bekannter Musikstücke, denn im Mittelpunkt des ersten und zweiten Bandes stehen sehr leichte bis leichte Arrangements ausgewählter Stücke aus dem U- und E-Bereich – vom Thema aus Beethovens Neunter bis zu „Greensleaves“, „Champagnerpolka“ und „Ave Verum“ („bekannte Titel aus E- und U-Musik in tollen Arrangements“, Klappentext).³³⁶ Das Verhältnis von Original und Bearbeitung wird dabei nicht problematisiert. *Magic flute* ähnelt im Bezug auf die Stückauswahl den geschichtsunbewussten Amateurschulen des 18. Jahrhunderts, in denen Musikstücke ohne Respekt vor dem Original bzw. dem Willen des Komponisten vereinfacht wurden; das Kennenlernen originaler Literatur und stilistisch angemessenes Interpretieren spielen im Anfangsunterricht so gut wie keine Rolle. Auch auf den beigefügten CDs geht es lediglich darum, die Lernenden beim Üben zu Hause durch peppige Begleitungen zu unterstützen. Dennoch ist es Gisler-Haase ein Anliegen, in ihrer Schule musikalisches Allgemeinwissen zu vermitteln, wozu sie neben Musiktheorie offensichtlich auch musikgeschichtliches Wissen zählt. So enthält die Schule kurze biografische Informationen über die Komponisten der Musikstücke, sporadisch auch interpretatorische Hinweise bzw. stilistische Erklärungen und Hintergrundinformationen zu einzelnen Stücken.

Offensichtlich geht Gisler-Haase davon aus, dass erst fortgeschrittene Lernende stilgerechtes Interpretieren erlernen sollen, denn im dritten Band ändert sich das didaktische Konzept: Die Stücke sind nicht mehr progressiv nach dem Schwierigkeitsgrad, sondern vielmehr nach Stilepochen angeordnet. Die (europäische) Musik- und Flötengeschichte wird unterteilt in Barock, Klassik, Romantik, 20. Jahrhundert und Populärmusik. Bei den Stücken handelt es sich um einzelne Sätze aus Originalwerken für Querflöte, um Etüden und um Bearbeitungen. Auf der beiliegenden CD sind alle Stücke „zumindest auszugsweise mit Flöte eingespielt, um den Charakter des jeweiligen Musikstils zu vermitteln“ (Gisler-Haase 2002, Bd. 3, S. 3). Dabei wurde nach Gisler-Haase Wert gelegt auf „authentische Instrumentierungen von der Barockmusik bis zur Moderne“ (ebd.). Nach den ersten beiden Bänden der Schule erstaunt es, dass Authentizität im dritten Band plötzlich zum Kriterium wird. Leider bleibt die CD hinter dem selbst gesetzten Anspruch zurück; die Möglichkeiten, die das Medium CD im Blick auf die Vermittlung von musikalischem Stilbewusstsein bietet, werden nicht ausgeschöpft.

³³⁵ Die Textteile der Schule sprechen erfahrungsgemäß eher ältere Kinder, Jugendliche und Erwachsene an. Einige der Musikstücke (Kinderlieder, u. a. von Ruth Schneidewind) sind jedoch primär für jüngere Kinder geeignet.

³³⁶ Ob heutige Kinder und Jugendliche Bearbeitungen von z.B. „Greensleaves“, „Champagnerpolka“ und „Ave Verum“ besonders motivierend finden, sei dahingestellt.

Die Einleitungen zu jeder Stilepoche enthalten Informationen zur Geschichte der Querflöte und ihrer Musik; insgesamt überwiegen in der Schule jedoch bei weitem die Notentexte. In den Textteilen geht es weniger um die verschiedenen Musikstile oder um die Komponisten der Stücke als um die Geschichte der Flöte. So werden historische Flötentypen (prähistorische Knochenflöte, barocke Traversflöte, klassische Mehrklappen-Flöte) relativ ausführlich in Text und Bild – und z. T. unterstützt durch Klangbeispiele – vorgestellt. Möglichkeiten und Probleme einer stilgerechten Interpretation historischer Musikstücke werden in der Schule nicht erörtert.

„Musik für Querflöte ist in der Barockzeit ausschließlich für diesen Flötentyp geschrieben worden (CD track 3). Dein Lehrer wird dich mit den für diese Zeit typischen Ausdrucksmitteln vertraut machen.“ (a. a. O., S. 7)

Interessant ist aber, dass zahlreiche kleine Spielstücke, Duos und Etüden aus historischen Flötenschulen in die Schule aufgenommen wurden. Zu den klassischen und romantischen „Übungen zur Artikulation“ (a. a. O., S. 59) schreibt Gisler-Haase etwa: „Die folgenden Übungen zeigen dir, wie die Flötenlehrer der Klassik und Romantik ihr Wissen an die Schüler weitergegeben haben. Die Texte entsprechen dem Original.“ (ebd.) Die Übungen sind samt den Begleittexten – neu gesetzt, aber ohne genaue Quellenangabe – der Flötenschule von Fürstenau entnommen (Fürstenau 1844, S. 44/45, § 77-84).³³⁷ Die Idee, Stücke des historischen Unterrichtsrepertoires sowie entsprechende historische Lehr- und Lernverfahren im heutigen Unterricht zu verwenden, wird von der Autorin nicht im Bezug auf die Vermittlung von (stil-)geschichtlichem Bewusstsein erläutert. Vermutlich sollen die Lernenden anhand der historischen Übungsstücke eine authentische Einführung in den entsprechenden Musikstil erhalten.

Allgemein wird in den Textteilen des dritten Bandes versucht, Kenntnisse über die Geschichte der Flöte sowie über bestimmte europäische Musik- und Epochenstile zu vermitteln; Wissensvermittlung steht im Vordergrund. Zwar beinhalten die Texte viel geschichtlich Anregendes. Selbstständigkeit, Forscherdrang und geschichtsbezogene Reflexionsfähigkeit der Lernenden werden in der Schule aber überhaupt nicht gefördert. Weder wird die Epocheneinteilung problematisiert, noch das grundsätzliche Problem einer „authentischen“ oder stilgemäßen Interpretation behandelt; bei Zitaten wird kein Wert auf genaue Quellenangaben gelegt. Weiterführende Literaturhinweise sind in der Schule nicht enthalten.

c) *Method for the one-keyed flute* von Janice Dockendorff Boland (1998)

Janice Dockendorff Bolands 1998 in Berkely und Los Angeles erschienene *Method* für die einklappige Flöte (d. h. die barocke und (früh-)klassische Traversflöte) ist eine moderne Schule für ein historisches Instrument.³³⁸ Vorrangig richtet sich die Schule an Erwachsene, die mit Tonbildung und Technik der modernen Querflöte bereits vertraut sind und sich nun mit der Traversflöte beschäftigen wollen. Sie eignet sich sowohl für ein autodidaktisches Studium als auch begleitend zum Unterricht.

³³⁷ Die altertümliche Orthografie wurde nur zum Teil beibehalten.

³³⁸ Es handelt sich dabei vermutlich um die erste vollständige moderne Traversflötenschule.

Die Schule, die viele Informationen und Anregungen aus historischen Quellen – insbesondere aus Instrumentalschulen – bezieht, soll der gegenwärtigen Musikpraxis dienen.

„Sie ist nicht als eine musikwissenschaftliche Abhandlung, sondern vielmehr als ein praktischer und nützlicher Führer, der historische Quellen zitiert, konzipiert. Diese historischen Quellen bieten eine breite Vielfalt an Meinungen, die uns herausfordern, die Ideen von Autoren des 18. Jahrhunderts zu erforschen und sie in unsere alltägliche Erfahrung einzuverleiben.“ (Dockendorff Boland 1998, S. Xi; Übers. A. Welte)³³⁹

Da Dockendorff-Boland davon überzeugt ist, dass die Auseinandersetzung mit historischen Quellen für die gegenwärtige Musikpraxis nützlich und inspirierend sein kann, ermutigt und unterstützt sie die Leserinnen und Leser, selbst Primärquellen zu erforschen und sich mit entsprechender Sekundärliteratur vertraut zu machen. Genaue Quellenangaben und weiterführende Literaturhinweise gehören somit zum Konzept.

Die Schule ist in fünf Kapitel eingeteilt. Im ersten Kapitel („About the one-keyed flute“) werden verschiedene allgemeine Themen behandelt: Geschichte der Flöte, Umfang, Bauweise und Stimmung der Flöte, Flötenkauf und Pflege der Flöte. Das zweite Kapitel („Learning to play the one-keyed flute“) vermittelt spieltechnische und aufführungspraktische Grundlagen, u.a. über Haltung, Ton und Ansatz, Vibrato, Intonation, Dynamik, rhythmische Hierarchie, Artikulation. Auch finden sich umfangreiche Literaturhinweise sowie Tipps für weitergehende Studien. Im dritten Kapitel geht es um Fingersätze und Triller; u.a. werden Griff-, Triller- und Flattement-Tabellen (die zum Teil aus historischen Schulen übernommen sind) präsentiert. Das vierte, umfangreichste Kapitel („Exercises and tunes to play“) umfasst auf knapp achzig Seiten nach Tonarten geordnete Übungen, Melodien und Duos aus verschiedenen Flötenschulen und anderen Büchern für Flöte des 18. und 19. Jahrhunderts. Die Auswahl soll es heutigen Lernenden ermöglichen, Traversflöte mit denselben Melodien zu lernen wie im 18. Jahrhundert.

„Die folgenden Melodien und Übungen wurden ausgewählt, um Ihnen ein breites Spektrum an Stücken zu bieten, die von Flötisten des 18. und 19. Jahrhunderts gespielt wurden. Keine der Übungen oder Ausschnitte in diesem Kapitel wurden von Komponisten des 20. Jahrhunderts komponiert; deshalb lernen Sie Traversflöte durch das Spielen der gleichen Melodien wie Ihre Flötenkollegen aus dem 18. Jahrhundert.“ (a.a.O., S. 103; Übers. A. Welte)³⁴⁰

In diesem Zusammenhang fällt auf, dass die Autorin zwar Übungsstücke aus den alten Schulen abdruckt, damalige Übemethoden aber nicht thematisiert und reflektiert. Obwohl etliche der abgedruckten historischen Übungsstücke offensichtlich Beispiele ursprünglich improvisierter Musik darstellen, wird die Möglichkeit und historische Praxis des Selber-Erfindens kleiner Musikstücke (Präludien, Kadenzen) in der *Method* nicht angesprochen. Auch der große Bereich der Verzierungspraxis wird weitestgehend ausgeklammert.

³³⁹ “It is not intended to be a musicological treatise, but a practical and useful guide which cites historical sources. These historical sources offer a broad diversity of opinions which challenge us to explore the ideas of eighteenth-century writers and incorporate them into our present-day experience.”

³⁴⁰ “The tunes and exercises that follow were chosen to give you a broad spectrum of the pieces played by eighteenth- and nineteenth-century flutists. None of the exercises or selections in this chapter were composed by twentieth-century composers, so you’ll be learning the one-keyed flute by playing the same tunes as did your eighteenth-century counterparts.”

Im fünften Kapitel werden einige moderne Übungen (in Tonarten bis vier Kreuzen und drei B's) für die Lernenden bereitgestellt. Nach Meinung der Autorin soll eine gute Technik auf der Traversflöte – wie auf der modernen Flöte – erarbeitet werden durch Tonstudien und das systematische Üben von Tonleitern, Terz-Übungen, gebrochenen Dreiklängen usw.: „Wie beim Spielen auf der modernen Flöte wird Technik durch das Üben von Tonstudien, Skalen, Terzen, Akkorden etc. aufgebaut.“ (a.a.O., S. 185; Übers. A. Welte)³⁴¹ Die Möglichkeit anderer historischer Übeweisen thematisiert Dockendorff Boland nicht; sie überträgt vielmehr eine moderne Art des Übens auf den Umgang mit der Traversflöte.³⁴²

Im Anhang führt die Autorin zum einen die „Top 13“ Flötenschulen des 18. Jahrhunderts in chronologischer Reihenfolge auf; sie gibt einen kurzen Überblick über die Inhalte jeder Schule und erwähnt, welche Ausgaben erhältlich sind. Zum anderen stellt sie ihre kommentierte Sammlung von Repertoirevorschlägen für Anfänger/innen (leichte Solos und Duos) vor. Grundsätzlich empfiehlt sie Faksimile-Ausgaben von Notentexten. „Mit einer Faksimile-Ausgabe in der Hand haben Sie die Möglichkeit, unabhängige redaktionelle Entscheidungen zu treffen, die auf Wissen aus erster Hand über Aufführungspraktiken des 18. Jahrhunderts basieren.“ (a.a.O., S. 210; Übers. A. Welte)³⁴³ Am Ende der Schule steht eine umfangreiche, kommentierte Auswahlbibliografie, die nochmals verdeutlicht, wie viel Dockendorff Boland an der musikalischen Bildung und Selbstständigkeit der Lernenden gelegen ist.

d) *The Jazz Method for Flute* (1994/2000) und *Developing Jazz Technique for Flute* (2005) von John O'Neill

The Jazz Method for Flute, der erste Band der Jazz-Flötenschule des englischen Saxofonisten, Komponisten, Band-Leaders und Lehrers John O'Neill, stellt eine schrittweise Einführung in das Flötenspiel und in die Welt des Jazz dar. Das Heft beginnt nach einer kurzen Einleitung mit einigen Gedanken zum Üben und mit geschichtlichen Informationen über die Flöte und bekannte Flötisten. Danach werden im ersten, theoretischen Teil grundlegende Themen und Techniken rund um das Flötenspiel erläutert, beispielsweise Atemübungen, Ansatz, Haltung, Stimmen der Flöte, Sound, Zungenstoß. Der zweite, praktische Teil besteht aus vierundzwanzig nach Schwierigkeitsgrad geordneten Kapiteln, die jeweils mehrere Musikstücke, ergänzend aber auch Übetipps, Improvisationsanregungen und theoretische Erklärungen (zu Themen wie: Notensystem, Riffs, enharmonische Töne, Ton-

³⁴¹ “As is true with modern flute playing, technique is built through the practicing of tone studies, scales, thirds, chords etc.”

³⁴² Übungen wurden in früheren Epochen häufig nicht verschriftlicht. Sie waren damit variabel und konnten leicht zum Ausgangspunkt werden, um eigene Übungen zu erfinden. Unter einer „modernen“ Art des Übens verstehe ich ein schriftbasiertes, systematisches und rationalisiertes Üben, bei dem die häufige Wiederholung bestimmter Ton- oder Akkordfolgen in verschiedenen (oft: sämtlichen) Dur- und Molltonarten eine große Rolle spielt. Tendenziell geht es dabei weniger um musikalische Zusammenhänge als um technische Abfolgen, die anhand einzelner, aneinandergereihter musikalischer Elemente oder Figuren eingeübt werden.

³⁴³ “With a facsimile edition in hand, you will have the opportunity to make independent editorial decisions based on first-hand knowledge of eighteen-century performance practices.”

leitern, Akkorde, Gehörbildung, Swing-Bebop-Phrasierung, Off-Beats) enthalten. Alle Stücke sind auf der Begleit-CD mit einer professionellen Rhythmusgruppe eingespielt. Im Hinblick auf musikalische Bildung und die Förderung musikalischen Geschichtsbewusstseins ist es bemerkenswert, dass – ähnlich wie in oben behandelte Traversflötenschule – nahezu jedes Kapitel mit Empfehlungen für weiterführende Studien in Form von Spiel-, Übe-, Noten-, CD-, Buch- oder Filmtipps endet. Es ist auch interessant, was O’Neill in der Einleitung seiner Schule zur Interpretation der Musikstücke schreibt:

„Dieses Buch ist keine starre, ‚klassische‘ Schule. Sobald du das, was dasteht, gelernt hast, ist es dir freigestellt, Rhythmen zu verändern, Verzierungen anzubringen oder zu improvisieren. Viele der Stücke werden dadurch sicher noch reizvoller.“ (O’Neill 2000, S. 4)³⁴⁴

Nachdem die Lernenden gelernt haben zu spielen, was im Notentext steht, dürfen bzw. sollen sie also freier mit dem Notentext umgehen. Obwohl es O’Neill nicht um historische Werktreue geht, hält er eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Dimensionen der Geschichtlichkeit eines Stücks (Tonaufnahmen, stilgeschichtliche Darstellungen, Biografien von Komponisten, Erfahrungsberichte von Interpreten, Zusammenspiel mit anderen Musikern) für jede Interpretation für sehr nützlich. Auffallend sind in diesem Teil die zahlreichen Fotos berühmter Jazz-Musiker; sie werden nicht nur dekorativ eingesetzt, sondern häufig in begleitenden Texten erläutert oder kommentiert. Der dritte Teil (Anhang) beinhaltet eine Bibliografie, eine Diskografie, Informationen über wichtiges Flötenzubehör, eine Griffabelle und eine separate Beilage mit den Harmonien der Musikstücke.

Der dreisprachig (engl.-frz.-dt.) verfasste Folgeband *Developing Jazz Technique for Flute* (dt. *Jazztechnik für Querflöte. Improvisation, Stilistik, Spezialeffekte*) ermöglicht es, flötistische sowie improvisatorische Fähigkeiten weiter zu verbessern. O’Neill hat es sich insbesondere zum Ziel gesetzt, „angehenden Jazzmusikern beim schwierigen Übergang vom Improvisieren zu Skalen [...] zum Improvisieren zu Akkordfolgen“ zu helfen (O’Neill 2005, S. 9). Zweiundzwanzig Stücke in unterschiedlichen Jazz-Stilen (von Blues über Bossa Nova bis South African) hat O’Neill dafür ausgewählt, etliche auch eigens komponiert oder arrangiert. Zu allen Stücken gibt er wieder Hintergrundinformationen sowie gezielte Übe- bzw. Improvisationshilfen, häufig auch Anregungen für weiterführende Studien. Dabei ist es bezeichnend, dass O’Neill deutlich auf die Grenzen des Mediums Buch hinweist und empfiehlt, möglichst viel durch das Hören zu lernen: etwa durch das Spielen in Big Bands und Jam Sessions, das Abhören von Tonaufnahmen oder Gespräche mit anderen Musikern. In diesem Zusammenhang weist er auch auf die große Bedeutung eines geschulten Gehörs hin und gibt Tipps zur Gehörbildung. Abgerundet wird der Band durch einen Vorschlag für ein Standardrepertoire, eine kleine Bibliographie und Diskographie.

³⁴⁴ “This book ist not a rigid classical method. Once you have learnt to play what is written you should feel to alter rhythmus, embellish or improvise. Many of the tunes will benefit from being treated in this way.” (O’Neill 1994, S. 4)

e) *Querflöte spielen – mein schönstes Hobby* von Cathrin Ambach (2002, 2003)

Dieses zweibändige Unterrichtswerk für Querflöte ist für ältere Kinder, Jugendliche und Erwachsene konzipiert. Durch eine vielseitige, progressiv nach Schwierigkeit geordnete Sammlung von Musikstücken aus Klassik, Jazz, Pop und internationaler Folklore möchte die Autorin das Kennenlernen verschiedener Stilrichtungen ermöglichen. Die Notentexte werden ergänzt durch Texte und Abbildungen zu verschiedenen Themen rund um die Flöten- und Musikgeschichte.

„Mit einer abwechslungsreichen Sammlung von Noten, ergänzt durch Bilder und erläuternde Texte, werden bewusst mehrere Sinnesebenen angesprochen.“ (Ambach 2002, S. 5)

Unter dem Motto „Von fremden Ländern und Flöten“ wird die Querflöte in Ostasien, in Mittel- und Südamerika, in Irland und in Indien thematisiert. „Reisen in die Vergangenheit“ führen ins Mittelalter, in die Renaissance, in Barock, in Klassik und Romantik. Ferner gibt es Kapitel über die „neue“ Querflöte, über die Flöte im Jazz und über „Andere Flöten“. Leider werden komplexe Themen dabei zum Teil inhaltlich grob vereinfacht dargestellt (Quantz wird z.B. ohne weiteres der Epoche der Klassik zugeordnet).

Ambach versucht, die (Flöten-)Geschichte durch einige begleitende Musikstücke „direkt erfahrbar“ zu machen. Die allermeisten Stücke der Schule – in der Regel Flötenduos – sind jedoch unabhängig von den eingeschobenen geschichtlichen Spezialthemen. Bei manchen Themen finden sich allerdings auch Anleitungen zur Improvisation oder zu elementarem Komponieren. Wie genau das Wissen über die Geschichte der Flöte mit dem aktuellen Musizieren verknüpft werden soll oder kann, bleibt weitgehend offen.

Wie in *Magic Flute* handelt es bei den Musikstücken nur zum kleinsten Teil um originale Literatur für Querflöte, meist um Volkslieder oder um andere, (vermeintlich) bekannte und beliebte Melodien, die Ambach für eine oder zwei Flöten arrangiert hat (z.B. „Merrily we roll along“, „Andante Grazioso“ aus der Klaviersonate KV 331 von Mozart, „Der Winter“ aus Vivaldis *Vier Jahreszeiten*, „Menuett“ aus dem *Notenbüchlein für Anna Magdalena Bach*, „Greensleeves“, „Morgenstimmung“ von Grieg, „Reigen seliger Geister“ von Gluck).³⁴⁵ Auch Originalwerke für Flöte hat die Autorin z. T. drastisch vereinfacht und bearbeitet (z.B. „Trockne Blumen“ von Schubert); der Zauber des originalen Stücks lässt sich oft kaum noch ahnen. In der Schule geht es generell nicht um Werktreue oder um ein stilgerechtes, authentisches Spielen; Aspekte historischer bzw. ethnischer Aufführungspraxis werden nicht explizit einbezogen; Quellen sind nur sporadisch angegeben. Immerhin jedoch legt die Autorin offen, welche Musikstücke Bearbeitungen und welche Originalkompositionen sind. Auf der beigelegten Mitspiel-CD sind „frische Arrangements der schönsten Stücke“ (Klappentext) in der Besetzung Flöte und Klavier bzw. Flöte, Klavier, Gitarre/Bass eingespielt. Klangbeispiele historischer bzw. ethnischer Flöten sind auf der CD nicht enthalten. Allerdings gibt Ambach in ihrer Schule zahlreiche CD-Tipps und Empfehlungen zum Weiterlesen und Weiterspielen.

³⁴⁵ Zu etlichen Stücken ist in den beiden separat erhältlichen Spielbüchern eine einfache Klavierbegleitung erhältlich.

„Durch die vielen verschiedenen Themen rund um die Flöte und ihre Musik möchte diese Schule auch zur weitergehenden Beschäftigung mit Musik und der Flöte anregen, frei nach dem Motto: ‚Viele Wege führen zur Flöte ...‘“ (ebd.).

f) *BlockflötenSpiel. Schule für die Sopran-Blockflöte* von Irmhild Beutler und Sylvia C. Rosin (2004, 2005)

BlockflötenSpiel ist eine für Einzel- und Gruppenunterricht geeignete Schule in zwei Heften für Kinder ab circa sechs Jahren, in der es ausgehend vom Musizieren und Musik-Erleben um das Erlernen des Flötenspiels, aber auch um elementare Musikalisierung und die Grundlegung einer künstlerischen Ausbildung geht. In folgenden, an die Eltern gerichteten Worten umreißen Irmhild Beutler und Sylvia C. Rosin ihr Konzept:

„Die Blockflöte ist als beliebtes Einstiegs-Instrument bekannt, auf dem viele Kinder ihre ersten musikalischen Erfahrungen machen. Sie ist aber auch ein Instrument mit hohem künstlerischen Anspruch, das seinen Platz ihm öffentlichen Konzertleben gefunden hat. Deshalb möchte das auf zwei Hefte angelegte Unterrichtswerk *BlockflötenSpiel. Schule für die Sopran-Blockflöte* nicht nur die allgemeinmusikalische Entwicklung des Kindes fördern und zu einem kreativen und lebendigen Umgang mit Musik anregen, sondern die Blockflöte auch als ein Instrument mit eigener Geschichte, Musik und Spielweise vorstellen. [...] Es soll eine gute Basis geschaffen und Interesse für eine weiterführende Ausbildung der instrumentaltechnischen Fähigkeiten und künstlerischen Entwicklung geweckt werden.“ (Beutler/Rosin 2004, S. 4)

Die Kinder sollen nicht nur lernen, Melodien auf der Flöte zu spielen, sondern auch alles, „was zum Flötenspielen und Musizieren dazugehört.“ (a.a.O., S. 3) Dazu gehört für die Autorinnen auch die Vermittlung geschichtlichen Wissens. Anhand von Texten, Bildern und Musikbeispielen werden in *BlockflötenSpiel* neben anderen Lernfeldern auch Musikgeschichte und Instrumentenkunde behandelt.

Beide Hefte sind gegliedert in Kapitel, deren Musikstücke in einem thematischen Zusammenhang stehen. Theoretische Erklärungen zu Spieltechnik und Musiktheorie sind als Hilfestellung und kompakte Zusammenfassung den Musikstücken nachgeordnet. Das musikalische Repertoire ist weit gefächert und stilübergreifend. Es umfasst neben Eigenkompositionen der Autorinnen Lieder und Musikstücke aus verschiedenen Ländern und Epochen, vom Mittelalter bis heute; auch zeitgenössische Spieltechniken werden von Anfang an integriert. Die Lieder und Spielstücke sind meist durch die Autorinnen bearbeitet.³⁴⁶

Unter der Überschrift „Im Flötenmuseum“ ist im ersten Heft anhand von erläuterten Abbildungen eine kurze Geschichte der Blockflöte und des Blockflötenspiels enthalten. Daneben wird Flötenmusik im Alten Ägypten und Flötenmusik der Indianer Nordamerikas thematisiert. Das zweite Heft beinhaltet jeweils ein Kapitel zur Blockflöte im Mittelalter, in der Renaissance und im Barock. Ferner gibt es Kapitel zu Flöten in Südostasien und Irland und zu Flötenmusik in Südamerika.

³⁴⁶ Die Texte der Lieder werden meist in der Originalsprache, aber zusätzlich mit einer deutscher Übertragung abgedruckt; manchmal ist der fremdsprachliche Text auch nur auf deutsch zusammengefasst.

BlockflötenSpiel enthält weder weiterführende Literaturhinweise noch Begleit-CD. Die Autorinnen empfehlen den Eltern aber, gemeinsam mit ihren Kindern Museen und Konzerte zu besuchen und CDs mit Blockflötenmusik anzuhören.

„Heft 2 von *BlockflötenSpiel* geht neben den allgemeinmusikalischen und spieltechnischen Themen auf die historische Entwicklung der Blockflöte sowie auf Flötenmusik in außereuropäischen Ländern ein. Neben dem Besuch von Museen und dem Betrachten von Bildern, die diesen Themenkreis berühren, können gemeinsame Konzertbesuche und das Hören von CDs mit Blockflötenmusik das Interesse ihres Kindes an seinem Instrument verstärken.“ (Beutler/Rosin 2005, S. 3)

g) Zwischenbilanz

In *Magic Flute* geht es nicht nur um das Erlernen des Flötenspiels, sondern auch um die Vermittlung eines elementaren musikalisch-geschichtlichen Wissens. Dennoch fällt es schwer, die Schule „geschichtsbewusst“ zu nennen. Wissen *über* Musik, d.h. die geschichtliche Wissensvermittlung, steht einseitig im Vordergrund. Die zu musikalischem Geschichtsbewusstsein gehörende kritische Reflexion ist kaum erkennbar. So stehen in den ersten beiden Bänden beliebte Melodien, die mit einem Begleitarrangement versehen wurden, im Mittelpunkt. Das Verhältnis von Original und Bearbeitung wird nicht problematisiert. Erst im dritten Band, in dem es vorrangig um historische europäische Musikstile und Stilepochen geht, dominiert Originalliteratur für Flöte. Hier wird auch versucht, ein geschichtliches Bewusstsein im Bereich der Geschichte der Flöte (historische Flötentypen, materielle Dimension der Geschichtlichkeit von Musik) anzubahnen. Trotz des Einbezugs zahlreicher historischer Übungsstücke werden Möglichkeiten und Probleme einer stilgerechten Interpretation historischer Musikstücke jedoch nur am Rande angesprochen. Prinzipiell geht es mehr um die klang sinnliche Erfahrung von Musik und um die Vermittlung flötengeschichtlichen Wissens als um die Förderung von aufgeklärtem, verantwortlichen Musizieren.

Während es in *Magic Flute* um die moderne Querflöte und um Musikstücke (original und in Bearbeitungen) aus unterschiedlichen Musikepochen und Stilrichtungen geht, ist die *Method for the one-keyed flute* fokussiert auf die einklappige Traversflöte und auf originale europäische Flötenmusik aus dem 18. Jahrhundert. Im Zentrum der Schule steht die kritische Auseinandersetzung mit historischen Quellen (historische Aufführungspraxis) und der Versuch, anhand von Texten, Abbildungen und Notentexten – insbesondere auch durch das Spielen historischer Übungsstücke –, ein musikalisches Geschichtsbewusstsein mit Schwerpunkt auf der Traversflöte und der für sie komponierten historischen Musik zu vermitteln. Durch das Musizieren auf einem „historischen“ Instrument und die intensive Beschäftigung mit historischen Texten und Notentexten steht die musikalische Vergangenheit stark im Vordergrund. Dennoch zielt die Schule auf die gegenwärtige (und zukünftige) Musikpraxis. Letztlich möchte Janice Dockendorff Boland heutigen Erwachsenen dabei helfen, historische Werke inspiriert und ausdrucksstark, gleichzeitig aber auch stil- und werk-

gerecht zu musizieren.³⁴⁷ Die Selbstständigkeit der Lernenden wird systematisch gefördert, u.a. durch umfangreiche weiterführende Literaturhinweise und durch die häufige Empfehlung oder Aufforderung, sich anhand der Quellen eine kritische eigene Meinung zu bilden. Insgesamt handelt es sich um ein gutes Beispiel für eine geschichtsbewusste Instrumentalschule, in der die Lernenden angeregt werden, ihr musikalisches Geschichtsbewusstsein zu verfeinern.

Das Leitziel „Hilfe zur Selbsthilfe“ bzw. „Erziehung zur Selbstständigkeit“ hat nicht nur in dieser Schule für Alte Musik, sondern auch in der anderen untersuchten Spezialschule, der zweibändigen Jazz-Flötenschule von John O’Neill, eine große Bedeutung. Die Lernenden erhalten vielfältige musikalische und jazzspezifische Bildungsanregungen, die ihnen dabei helfen sollen, sich ein musikalisches Geschichtsbewusstsein mit Schwerpunkt Jazz zu erarbeiten. Die musikalische Entstehungs- und Interpretationsgeschichte (auch: Information über verschiedene historische Interpreten) spielt dabei eine große Rolle. Aus beiden Bänden spricht ein klares Bewusstsein dafür, dass der Notentext als Informationsquelle lediglich *eine* geschichtliche Darstellungsform eines Werks darstellt, die durch andere Darstellungsformen ergänzt werden muss, um eine gute Interpretation zu ermöglichen. Besonders wichtig ist für O’Neill das auditive Lernen, u.a. anhand von Tondokumenten (eine Rolle spielt hierbei vermutlich der „authentische“, emotional unmittelbar ansprechende Sound). Dennoch sollen aber auch die Individualität und Kreativität der Spielenden nicht zu kurz kommen.

Wie schon Barbara Gisler-Haase bemüht sich auch Cathrin Ambach in ihrer Flötenschule, das Kennenlernen möglichst vieler verschiedener musikalischer Stilrichtungen zu ermöglichen. Dabei berücksichtigt sie auch Musik aus anderen Kulturkreisen. Die Lernenden sollen musikalische Reisen in fremde Länder und in die europäische Vergangenheit unternehmen.³⁴⁸ Ergänzt werden die Notentexte durch exkursartig eingebaute Texte und Abbildungen zu verschiedenen Themen aus der Flöten- und Musikgeschichte. Zahlreiche Dimensionen der Geschichtlichkeit von Musik werden dabei ange-rissen, so u.a. musikalische Stilgeschichte, Instrumententypus, Funktionen von Musik, allgemeine Kulturgeschichte, Sozialgeschichte, musikalische Darstellungs- und Ausdrucksweisen. Dadurch, dass die Notentexte in der Hauptsache Arrangements beliebter Melodien darstellen und keine Auseinandersetzung mit einem „Urtext“ stattfindet, wird es den Lernenden aber auch in dieser Schule sehr erschwert, musikalisches Geschichtsbewusstsein auszubilden oder zu verfeinern. Die Herausforderung eines geschichtsbewussten, „stilgerechten“ Spielens wird in der Schule nicht thematisiert (vgl. auch die vereinheitlichenden Einspielungen auf der Begleit-CD). Quellen werden nur selten angegeben. Immerhin jedoch versucht Ambach, durch zahlreiche CD-, Buch- und Notentipps zur weitergehenden Beschäftigung mit der Musik- und Flötengeschichte anzuregen.

Auch in *BlockflötenSpiel*, einer Schule für Kinder, ist die kritische, aufklärerische Dimension von musikalischem Geschichtsbewusstsein nicht sehr ausgeprägt. Das Problem eines adäquaten, ver-

³⁴⁷ Dabei spielt die Vermittlung aufführungspraktischer (Grund-) Kenntnisse in der Schule jedoch eine sehr viel größere Rolle als die Förderung des musikalischen Ausdrucks.

³⁴⁸ Die zeitliche Dimension von Geschichte wird hier – wie so häufig – überwiegend von der räumlichen getrennt dargestellt.

antwortlichen Interpretierens von Musik wird nicht direkt thematisiert; Quellenangaben oder weiterführende Literaturhinweise sind nicht enthalten. Dennoch ist „Geschichte“ den Autorinnen sehr wichtig und sie bemühen sich, viel (musik)geschichtliches und instrumentenkundliches Wissen zu vermitteln. Zahlreiche Dimensionen der Geschichtlichkeit von Musik werden angesprochen, so etwa musikalische Stile und Instrumente, Funktionen von Musik, Kultur- und Sozialgeschichte, Interpretationsgeschichte und Aufführungspraxis, Interpreten, musikalische Darstellungs- und Ausdrucksweisen.³⁴⁹ Dass die geschichtsbezogenen Abbildungen in der Regel in begleitenden Texten erläutert oder kommentiert werden, ist bemerkenswert und kann musikalisch-geschichtliche Lernprozesse vermutlich erleichtern. Alles in allem ist *BlockflötenSpiel* ein Beispiel dafür, dass geschichtliche Bewusstseinsbildung auch in neueren Instrumentalschulen für Kinder eine größere Rolle zu spielen begonnen hat.

III. Versuch einer Bilanz

1. Wie schlägt sich ein sich entwickelndes musikalisches Geschichtsbewusstsein in Instrumentalschulen seit dem 18. Jahrhundert nieder?

Aufgrund unterschiedlicher gesellschaftlicher Voraussetzungen und divergierender Interessen von Lehrenden und Lernenden war Instrumentalunterricht bereits im 18. Jahrhundert extrem vielfältig; die Untersuchung von Instrumentalschulen ergibt kein einheitliches Bild. Auf der einen Seite stehen die umfassenden und detailreichen Schulen, die – mit nur wenigen Notenbeispielen, dafür umso mehr Vortragsregeln ausgestattet – auf umfassende Bildung und berufliche Ausbildung abzielten, auf der anderen die – zahlenmäßig sehr viel bedeutenderen – Schulen für Amateure, die in der Hauptsache mit progressiv angeordneten Musikstücken arbeiteten. In der Frage nach musikalischem Geschichtsbewusstsein lassen sich dennoch einige grundlegende Gemeinsamkeiten bzw. Tendenzen feststellen.

In der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts – und vielfach sogar bis weit ins 19. Jahrhundert hinein – waren Instrumentalschulen in Europa in der Hauptsache auf zeitgenössische Musik ausgerichtet. Ein Literaturkanon existierte noch nicht; vorherrschendes Kriterium der Musikauswahl war Aktualität. Leitziel der Schulen war im allgemeinen, die Lernenden an die zeitgenössische, am jeweiligen Ort verbreitete Musik heranzuführen. Zentrale ästhetische Kategorie war in ganz Europa der „gute Geschmack“ bzw. der vollkommene „heutige Geschmack“, der je nach Land auch „bon goût“, „buon gusto“, „good taste“ (bzw. „true taste“) usw. genannt wurde. Da die ideale Musizierpraxis und Musikauffassung der jeweiligen Zeit und des jeweiligen Ortes in den Instrumentalschulen klar im Mittelpunkt standen, war das Unterrichtsrepertoire stilistisch ziemlich einheitlich. Die aktuelle Musik

³⁴⁹ Interessanterweise lässt sich in *BlockflötenSpiel* (wie in den meisten der untersuchten Flötenschulen) nur verhältnismäßig wenig über einzelne Komponisten finden. Andere geschichtliche Aspekte scheinen momentan wichtiger zu sein. Es gibt in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts allerdings auch Flötenschulen, die relativ ausführlich über einzelne Komponisten informieren (etwa Weinzierl/Wächter 1987).

und Spielart wurde prinzipiell höher eingeschätzt als frühere Musikstile und Spielarten. Aktualisierende Bearbeitungen von Musikstücken waren gängige Praxis.

Im Laufe des 18. Jahrhunderts wurde das musikalische Repertoire in den Schulen immer vielfältiger. Es umfasste nun zunehmend auch Musikstücke verschiedener Nationen (sowohl aus dem Bereich der Kunst-, als auch dem der Volksmusik). Mehr und mehr begann sich die Ansicht zu verbreiten, dass stilistisch unterschiedliche Werke einen unterschiedlichen Vortrag erfordern. Seit Mitte des 18. Jahrhunderts zeigt sich in Instrumentalschulen ein gesteigertes Interesse an der musikalischen Vergangenheit. So finden sich in den Schulen zunehmend Aufzählungen von empfehlenswerten Stücken „guter Meister“, die nicht nur verschiedenen Ländern, sondern auch verschiedenen Epochen entstammen (s. etwa Türk); auch kurze Informationen über die Geschichte des jeweiligen Instruments sowie über die allgemeine Musikgeschichte wurden nun häufiger in Schulen aufgenommen.

Erst um 1800 begann man jedoch, neben zeitgenössischen auch ältere Musikstücke in Schulen abzudrucken – ein Zeichen dafür, dass der Umgang mit der musikalischen Vergangenheit sich grundlegend zu wandeln begonnen hatte. Der Eigenwert älterer Musikstücke wurde allmählich erkannt (s. Cartier). Seit dieser Zeit tauchen Themen wie „Respekt vor dem Willen des Komponisten“, „Werktreue“, „stilgerechter Vortrag“, „Orientierung am originalen Notentext“, in Instrumentalschulen immer häufiger auf.

Musikalisches Geschichtsbewusstsein kündigt sich – vor allem in räumlich-geografischer Hinsicht – in einigen Instrumentalschulen bereits lange vor Ende des 18. Jahrhunderts an, so zum Beispiel in dem Versuch, mehreren nationalen Musikstilen gerecht zu werden (s. etwa Corrette), in der Empfehlung, fleißig gute, charakteristische Musikstücke in verschiedenen Stilarten zu musizieren (s. etwa Quantz, C. Ph. E. Bach) oder in der Forderung, beim Vortrag eines fremden Stücks die Absicht des Komponisten auszudrücken (s. etwa Couperin oder Quantz). Bezeichnenderweise geht auch Jean Jacques Rousseau, der durch seine ästhetischen Theorien und seine Veröffentlichungen zur Musik die Musikkultur seiner Zeit – wie die der folgenden Generationen – stark beeinflusst hat, in seinem *Dictionnaire de musique* (1767/1768) wie selbstverständlich davon aus, dass die Ausführenden beim musikalischen Vortrag mithilfe des „bon goût“ die Vorstellungen des Komponisten zu erfassen suchen.

„Ohne GOÛT kann man wohl große Dinge schaffen; nur er aber macht sie interessant. Der GOÛT läßt den Komponisten die Ideen des Dichters und den Ausführenden die Vorstellungen des Komponisten erfassen. Der GOÛT verschafft beiden all das, was ihrem Gegenstand zur Zierde gereichen und Wert geben kann; der GOÛT verschafft dem Zuhörer ein Gespür für diese Feinheiten.“ (Rousseau 1989, S. 268)³⁵⁰

³⁵⁰ «Sans *Goût* on peut faire de grandes choses ; mais c'est lui qui les rend intéressantes. C'est le *Goût* qui fait saisir au Compositeur les idées du Poëte ; c'est le *Goût* qui fait saisir à l'exécutant les idées du Compositeur; c'est le *Goût* qui fournit à l'un & à l'autre tout ce qui peut orner & faire valoir leur sujet; & c'est le *Goût* qui donne à l'Auditeur le sentiment de toutes ces convenances.» (Rousseau 1768/1969, S. 233)

Trotz des Aufstiegs der Virtuosität im öffentlichen Musikleben wird ab den 30er Jahren des 19. Jahrhunderts musikalisches Geschichtsbewusstsein in Instrumentalschulen immer greifbarer. Die Praxis, Musik aus unterschiedlichen Stilepochen uniform vorzutragen, wird heftig kritisiert, dagegen eine stilistisch angemessene und dem Willen des Komponisten entsprechende musikalische Darstellung von Musik gefordert (s. Spohr, Fétis, Czerny u.a.). Im Vergleich zu den umfangreichen, professionellen Lehrwerken des 18. Jahrhunderts sank jedoch in den Schulen der Anteil verbaler Anweisung und stieg der Anteil der Notentexte; die Vermittlung eines geschichtsbewussten, variablen Vortragsstils wurde wohl hauptsächlich den Lehrenden in der konkreten Unterrichtssituation überlassen. Eine diesbezügliche Ausnahme stellt Carl Czerny dar. Denn Czerny gibt sich in seiner *Pianoforte-Schule* nicht mit allgemeinen Bemerkungen und Forderungen zufrieden, sondern versucht, anhand konkreter Musikbeispiele eine variable, gute Vortragsart zu vermitteln. Er erörtert in diesem Zusammenhang auch die Bedeutung von (musik-)historischen Kenntnissen und bildhaften Vorstellungen.

Charakteristisch für Instrumentalschulen des 19. Jahrhunderts ist die historische Ausweitung der Unterrichtsliteratur; zahlreiche Schulen umfassen nun auch Werke aus früheren Epochen (Barock und Klassik). Für viele Instrumente begann sich ein spezieller musikalischer Kanon zu bilden. Generell richtete sich die Aufmerksamkeit aber noch auf einen sehr kleinen und zeitlich relativ nahen Ausschnitt der musikalischen Vergangenheit; weiter Zurückliegendes (Musik vor 1700) war – anders als beispielsweise im Bereich der Baukunst – noch weitgehend unbekannt und unerforscht. Auch wenn davon ausgegangen werden muss, dass die von Fétis formulierte Erkenntnis, dass jeder Musikstil seine besonderen Qualitäten hat und eigenen, nach Zeit und Ort variablen Regeln folgt, im 19. Jahrhundert noch kein Allgemeingut war, so rückte doch die Geschichtlichkeit von Musik mehr und mehr ins instrumentalpädagogische Blickfeld. Es ist bemerkenswert, dass es in einigen Schulen nun weniger um die Darlegung allgemeingültiger Vortragsregeln ging, als vielmehr darum, zum guten Vortrag einzelner, individueller Werke anzuleiten (s. etwa Spohr). Allmählich wurde auch die Aufgabe einer rationalen, wissenschaftlichen Erforschung des darzustellenden Werks als immer wichtiger angesehen (s. etwa Fétis, Czerny, Kullak, Lebert/Stark, Joachim). Um den wahren Sinn eines Werks zu erfassen, sollten die Lernenden nach Meinung vieler Instrumentalpädagogen Geschichte, Form und Ästhetik der jeweiligen Musik studieren sowie Informationen über den Komponisten des Werks einholen.

Ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde das Instrumentalspiel immer häufiger als eine hochangesehene Kunst der Reproduktion verstanden, in der es darum ging, die Ansprüche der Werke und die Ansprüche der Ausführenden miteinander zu vereinbaren; Gefühl, Vorstellung, Denken und Wissen sollten beim musikalischen Vortrag gleichermaßen beteiligt sein (s. etwa Kullak). Auch die Differenz zwischen musikalischer Vergangenheit und Gegenwart wurde von Instrumentalschulautoren nun zunehmend thematisiert. Auf der einen Seite entstanden – anknüpfend an Czernys Kapitel über Beethovens Klavierwerke – verselbstständigte, hochspezialisierte Vortragslehren (s. Marx). Auf der anderen Seite versuchte man, in ein und derselben Instrumentalschule möglichst viele unter-

schiedliche musikalische Stilrichtungen zu berücksichtigen (s. etwa Lebert/Stark).³⁵¹ Leitziel des Unterrichts war der geschichts- bzw. stilbewusste, künstlerisch selbstständige musikalische Vortrag.³⁵² Eine umfassende musikalische wie allgemeine Bildung wurde hierfür meist als unerlässlich angesehen. Um den Lernenden eine sinngemäße Wiedergabe historischer Werke zu ermöglichen, enthielten manche Schulen auch spezielle Vortragsanweisungen und Spielhilfen (s. etwa Joachim/Moser). Historische Notentexte wurden in der Regel nicht im „Urtext“, sondern in einer didaktischen Fassung dargeboten, die aber zum Teil auf der Grundlage eines „Urtextes“ erstellt wurde.

Charakteristisch für Instrumentalschulen des 20. Jahrhunderts ist die nochmalige zeitlich-chronologische wie räumlich-geografische Ausweitung des Unterrichtsrepertoires. Als Antwort auf die unüberschaubar gewordene Vielfalt an Musikarten setzte sich zum einen die Tendenz der Spezialisierung fort. So entstanden nicht nur Schulen für bestimmte Unterrichtsformen, Lernfelder und Altersstufen, sondern – insbesondere seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts – auch Schulen, die sich einer bestimmten Epoche, einem bestimmten (historischen) Instrumententypus oder einem bestimmten Musikstil bzw. einer Musikkultur zuwenden (Spezialschulen für Jazz, Rock, Pop, Alte Musik, Neue Musik etc.). Zum anderen wurden immer mehr Instrumentalschulen veröffentlicht, die von einem breiten Musikverständnis ausgehen und durch begleitende Texte eine Art elementare musikalische bzw. instrumentale Allgemeinbildung vermitteln wollen. Durch eine möglichst vielfältige und repräsentative Musikauswahl werden die Lernenden mit der Musik verschiedener Jahrhunderte, Kulturen, Stile und Gattungen bekannt gemacht. Das Problem, wie eine in sich stimmige – subjektiv wie objektiv adäquate – musikalische Darstellung verschiedener historischer Musikarten gelehrt und gelernt werden kann, wurde jedoch bisher in Instrumentalschulen eher selten explizit thematisiert; in vielen Amateur-Schulen spielt der Aspekt der Werktreue kaum eine Rolle (didaktische Bearbeitungen statt „Urtext“). Allerdings wird heute in der Regel angenommen, dass die Geschichtlichkeit von Musik eine große Bedeutung für das Musizierenlernen hat.

Einige neuere, zum Teil gegenläufige Tendenzen sind:

- Der bis vor kurzem in Instrumentalschulen vorherrschende Eurozentrismus wird durch die Berücksichtigung von Musik aus verschiedenen (Welt-)Kulturen aufgebrochen;
- eine adäquate, stilgerechte musikalische Interpretation wird dezidiert angestrebt. Zum Teil werden auch aufführungspraktische Erkenntnisse berücksichtigt;
- Noten- und Worttexte werden häufig ergänzt durch eine Vielzahl allgemein geschichtsbezogener, oft auch kunstübergreifender Abbildungen (historische/ethnische Instrumente, Gemälde, Bauten, Skulpturen usw.);

³⁵¹ Der eigene Anspruch wird allerdings in den Schulen nicht immer eingelöst; viele Musikarten bleiben unberücksichtigt.

³⁵² Musikalisches Geschichtsbewusstsein zeigt sich aber bei weitem nicht in allen Instrumentalschulen der Zeit. Vielfach wurde die Geschichtlichkeit von Musik überhaupt nicht thematisiert; technische Übungen, didaktische Etüden und Bearbeitungen beliebter Stücke standen im Mittelpunkt.

- bereits in Schulen für Kinder wird geschichtliches Wissen vermittelt, die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein angeregt;
- historische Instrumentalschulen werden als Quellen entdeckt;
- das Thema „Geschichte“ wird mit dem Lernfeld der Improvisation in Zusammenhang gebracht. So werden historische Musikstücke zum einen improvisatorisch erarbeitet, zum anderen wird stilgebundenes Improvisieren gelehrt;
- die Wiedergabe von Notentexten orientiert sich – insbesondere im Blick auf fortgeschrittene und/oder erwachsene Lernende – in manchen Schulen streng am Urtext;
- CDs werden Schulen nicht nur aus Werbegründen oder als Hilfe für das häusliche Üben beigelegt, sondern auch, um den Stil und Charakter der in der Schule behandelten Musikstücke besser vermitteln zu können;
- insbesondere in Spezialschulen wird die Selbstständigkeit der Lernenden gefördert. Über die geschichtliche Wissensvermittlung hinaus wird zu eigenem Weiterforschen ermutigt; Literaturhinweise sollen den Einstieg erleichtern.

2. Reflexion

Die Untersuchung von Instrumentalschulen aus drei Jahrhunderten hat zahlreiche Anhaltspunkte dafür geliefert, dass musikalisches Geschichtsbewusstsein auch im selben Zeitraum individuell unterschiedlich ausgeprägt bzw. in verschiedenen Bereichen ausgebildet ist. Je nach Schule werden verschiedene Dimensionen der Geschichtlichkeit von Musik thematisiert. Auffallend häufig steht die stil- oder personalstilgeschichtliche Dimension im Vordergrund. Doch auch andere Dimensionen spielen eine Rolle, zum Beispiel die materielle Dimension (u.a. Informationen zu Bau und Spielweise historischer Instrumente, Orientierung am Urtext), die inhaltliche Dimension (u.a. Thematisierung überzeitlicher und zeitgebundener Themen), die Dimension der musikalischen Darstellungs- und Ausdrucksweisen (u.a. Vermittlung historisch-aufführungspraktischer Kenntnisse) oder die Dimension der Rezeption (unmittelbare sinnliche Erfahrung).

Bei diachroner Betrachtung fällt auf, dass sich manche historische Instrumentalschulen im Blick auf geschichtliches Bewusstsein „moderner“, d.h. musikalisch geschichtsbewusster präsentieren als viele heutige Schulen. In der *Pianoforte-Schule* von Carl Czerny etwa wird auf dem Gebiet der Vortragslehre eine musikalisch-geschichtliche Differenziertheit erreicht, die auch für heute noch vorbildlich ist. Ein Grund hierfür könnte sein, dass enzyklopädische Bestrebungen im Bereich des instrumentalen Lehrens und Lernens seltener geworden sind; Hinweise zur musikalischen Interpretation oder Aufführungspraxis liegen heute häufig verteilt auf mehrere Veröffentlichungen vor. Aufschlussreich ist ein Vergleich von Instrumentalschulen für Amateure aus dem 18. und aus der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Interessanterweise besteht das Unterrichtsrepertoire in beiden Fällen häufig aus Bearbeitungen beliebter Musikstücke. Doch während früher die Vermittlung musikalisch-geschichtlicher Allgemeinbildung – anders als in den wenigen, anspruchsvollen und umfassenden Lehrwerken

– in Schulen für die breite Masse kaum eine Rolle spielte, erheben heute viele Schulen darauf Anspruch: Sie liefern Einführungen in verschiedene Stile, Erklärungen zu Komponisten und zu historischen Instrumententypen usw. Allerdings beschränken sie sich bislang noch überwiegend auf geschichtliche Wissensvermittlung; die vielfältigen Möglichkeiten eines geschichtsbewussten Lehrens und Lernens am Instrument (vgl. vierter Teil, II, S. 274ff.) werden nicht genutzt.

Wo genau beginnt musikalisches Geschichtsbewusstsein und wo hört es auf? – Im Rahmen der Untersuchung von Instrumentalschulen ist es nicht möglich, musikalisches Geschichtsbewusstsein „an sich“, als ein Phänomen des menschlichen Bewusstseins, zu beobachten. So können instrumentaldidaktische Sachverhalte und Tatbestände durchaus verschiedene Ursachen haben; auf das dahinterstehende Bewusstseinsphänomen kann nicht unmittelbar geschlossen werden. Bei der Untersuchung hat sich gezeigt, dass es allgemein sehr schwer ist, begründet zu entscheiden, wo „echtes“ musikalisches Geschichtsbewusstsein vorliegt und wo es sich etwa nur um ein unreflektiertes, letztlich geschichtsunbewusstes Aufgreifen einer Modeerscheinung handelt. Auch die Grenzen zur musikalischen Tradition bzw. zum kulturell-musikalischen Gedächtnis einer Gesellschaft sind oft nur schwer zu ziehen. Die in der Geschichtstheorie verbreitete Ansicht, dass Tradition und Geschichtsbewusstsein streng getrennt sind, trifft jedenfalls nicht immer zu; musikalisches Geschichtsbewusstsein und musikalische Tradition gehen in der Geschichte des Instrumentalunterrichts vielfältige Verbindungen ein. Geschichtsbewusste Lehrende und Instrumentalschulautoren beispielsweise gehen heutzutage nicht nur in einer reflektierten Weise mit musikalischen Traditionen um. Sie stehen auch selbst in bestimmten musikalischen Traditionen bzw. begründen neue Traditionen. In diesen Zusammenhang kann auch die im Verlauf der Untersuchung mehrfach angesprochene musikalische Kanonbildung im Instrumentalunterricht gesehen werden.

Das Konzept von „Werktreue“ im Bereich der musikalischen Darstellung kann als ein wichtiges Stimulans in der Entwicklung musikalisches Geschichtsbewusstseins gelten. Dennoch ist musikalisches Geschichtsbewusstsein nicht darauf festgelegt; bis heute gibt es nicht eine, sondern existieren verschiedene, kontroverse Ansichten über „Werktreue“. Musikalische Aktualisierungen beispielsweise können mit oder ohne Bewusstsein der Geschichtlichkeit von Musik vorgenommen werden; unter Umständen kann auch ein adaptierender bzw. aktualisierender Umgang mit historischer Musik (bis hin zur Neukomposition) Ausdruck musikalisches Geschichtsbewusstseins sein.

3. Wie zeigt sich das Bemühen einer Förderung musikalisches Geschichtsbewusstseins in Instrumentalschulen?

Die Förderung musikalisches Geschichtsbewusstseins erschöpft sich in vielen Instrumentalschulen in Zielbekundungen und mehr oder weniger weitreichenden Bildungsforderungen; konkrete Anregungen und Beispiele sind seltener. Vielfach wird eine umfassende musikalisch-künstlerische und allgemeine Bildung sowohl der Lernenden als auch der Lehrenden gefordert. Diese sei Vorausset-

zung dafür, Musikstücke mit „Sinnen, Verstand und Herz“ (vgl. C. Ph. E. Bach), d. h. technisch/körperlich, rational und emotional, bewältigen zu können.

Zahlreiche Instrumentalschulen zielen in erster Linie auf die körperliche bzw. sinnliche Dimension des Musizierens. Eine vielfältige, möglichst charakteristische Musikauswahl begegnet in Instrumentalschulen bereits im 18. Jahrhundert; seither hat sich das musikalische Repertoire jedoch in räumlicher wie zeitlicher Hinsicht enorm erweitert. Ob die Autoren die Absicht haben bzw. hatten, eine Art musikalisches Geschichtsbewusstsein auf sinnlich-unmittelbare, begriffslose Weise anzubahnen, bleibt ungewiss, da in den Schulen selbst darüber nur selten Auskunft gegeben wird. An manchen Schulen (etwa im *Geigenschulwerk*) wird jedoch offenkundig, dass musikalisches Geschichts- bzw. Stilbewusstsein ausgehend vom fleißigen Spielen guter, möglichst charakteristischer Werke in verschiedenen Musikstilen (bzw. von verschiedenen Komponisten) ausgebildet werden soll; die körperlich-sinnliche Dimension musikalischen Geschichtsbewusstseins steht in Vordergrund. Auch der altbewährte, weitverbreitete Rat, guten Musiker/innen beim Musizieren zuzuhören, kann unter Umständen im Zusammenhang einer Förderung musikalischen Geschichtsbewusstseins gesehen werden.

In Schulen, die in der Hauptsache progressiv im Schwierigkeitsgrad geordnete Sammlungen von Musikstücken sind, werden sowohl die rational-erkenntnismäßige als auch die emotionale Dimension musikalischen Geschichtsbewusstseins häufig weitgehend ausgeklammert. Dass diese Dimensionen dennoch in der praktischen Unterrichtssituation eine Rolle spiel(t)en bzw. spielen sollten, kann höchstens vermutet werden.

Bereits im 18. Jahrhundert wird in einigen anspruchsvollen instrumentalen Lehrwerken gefordert, beim Spielen eines Instruments nicht nur die Finger, sondern auch den Kopf zu beschäftigen. Diskursiver Wissensvermittlung kommt auch in späteren Instrumentalschulen, die eine Förderung musikalischen Stil- oder Geschichtsbewusstseins erklärtermaßen anstreben, in der Regel eine große Bedeutung zu. Häufig stehen in solchen Instrumentalschulen Informationen über die Geschichte des Instruments, aber auch biografische Informationen über Komponisten, musiktheoretische, aufführungspraktische, musikgeschichtliche sowie allgemein kulturgeschichtliche Informationen. In neuerer Zeit wird die überwiegend textbasierte historische Wissensvermittlung oft ergänzt durch kunstformübergreifender Abbildungen, teilweise auch durch den Einbezug auditiver (seltener audiovisueller) Medien.

Zur rational-erkenntnismäßigen Dimension musikalischen Geschichtsbewusstseins gehört neben geschichtlichem Wissen jedoch auch Kritik- und Reflexionsfähigkeit. Im diesem Zusammenhang thematisieren manche Schulen den musikalisch-interpretatorischen Spielraum, der sich beim Musizieren eröffnet. Beispielsweise enthalten sie – im Bereich der Vortragslehre – Hinweise auf mehrere Möglichkeiten des musikalischen Vortrags oder auf mehrere Möglichkeiten des Fingersatzes. Weiterhin werden Notentexte nicht – bzw. nicht nur – mit direktiven Vortragsbezeichnungen versehen, sondern – als Hilfe zum guten Vortrag bzw. zur adäquaten Interpretation – verbal differenziert kommentiert und vor ihrem geschichtlich-kulturellen Hintergrund erläutert. Im Anschluss an Cartiers

Lehrwerk *L'Art du Violon* orientieren sich immer mehr Schulen – mehr oder weniger streng – am musikalischen Urtext. Neuerdings gibt es auch Versuche, neben Teilen des historischen Unterrichtsrepertoires auch Elemente historischer Übepaxis in Instrumentalschulen aufzunehmen. Im Blick auf das Leitziel künstlerisch-wissenschaftlicher Selbstständigkeit schließlich sind Bemühungen zu sehen, den geschichtsbezogenen Forscherdrang von Lernenden durch weiterführende Hinweise, kritische Anmerkungen, Literaturangaben usw. zu unterstützen und anzutreiben.

Nach C. Ph. E. Bach muss ein Musiker, der ein Musikstück von einem anderen Komponisten spielt, denselben Gefühlszustand bei sich empfinden, den der Komponist des fremden Stücks bei dessen Abfassung hatte. In etlichen späteren Schulen sollen bildhafte Vorstellungen, Vergleiche und Assoziationen helfen, die Intentionen des Komponisten bzw. den Charakter eines Musikstücks zu erfassen. Insgesamt werden Emotionen jedoch häufig im Zusammenhang mit dem zeitlos-allgemeingültigen Charakter von Musik gesehen; im Zusammenhang mit der Geschichtlichkeit von Musik sind Appelle an das Herz oder Gefühl der Lernenden eher selten. Allerdings wird manchmal ein musikalisches Stilgefühl erwähnt, das sich mit der Zeit, durch das Musizieren selbst, ausbilde. Auch die geschichtsbezogenen Abbildungen, die in etlichen zeitgenössischen Lehrwerken enthalten sind, sollen vermutlich nicht nur den Kopf, sondern insbesondere das Herz der Lernenden erreichen.

4. Thesen zur Konzeption geschichtsbewusster Instrumentalschulen

Musikalisches Geschichtsbewusstsein fördern heißt, musikalisch-geschichtliche Bildunganregungen zu geben. Eine Instrumentalschule, in der Anstöße zur Entwicklung und Differenzierung musikalischen Geschichtsbewusstseins gegeben werden, enthält vielfältige geschichtsbezogene Informationen und Anregungen; gleichzeitig werden Individualität, Selbstständigkeit, Reflexionsfähigkeit und Eigenverantwortung der Lernenden großgeschrieben. Einen bestimmten, genau vorgeschriebenen Lehr- bzw. Lernweg gibt es im Zusammenhang mit musikalischem Geschichtsbewusstsein nicht.

Ich formuliere zwölf Thesen, die instrumentenübergreifend für jede „geschichtsbewusste“ Instrumentalschule gelten:

- 1) Fundamental ist ein stilistisch vielseitiges, qualitativ überzeugendes, ansprechendes Musikangebot. Bei der Auswahl und Einbettung der Stücke (bzw. der Notentexte) wird die zeitliche *und* die räumliche Dimension von Geschichte berücksichtigt (vgl. erster Teil, II. 1, S. 27ff.).
- 2) Auf vielfältige Art und Weise wird versucht, das Bewusstsein der Lernenden für die eigene Geschichtlichkeit (eigene kulturell-geschichtliche Begrenzung) und für die Geschichtlichkeit von Musik zu schärfen bzw. zu entwickeln (vgl. erster Teil, II. 3, S. 32ff.).
- 3) Die Lernenden werden ermutigt, sich mit einem geschichtlich geschärften Bewusstsein auf die Suche nach einer subjektiv wie objektiv adäquaten musikalischen Darstellung zu bege-

ben. Dafür ist eine Auseinandersetzung mit dem „Urtext“ extrem wichtig (vgl. vierter Teil, II. 2.b, S. 281ff.).

- 4) Das musikalische Unterrichtsrepertoire ist prinzipiell offen; es kann neben Originalkompositionen auch Bearbeitungen oder Transkriptionen umfassen.³⁵³ Die Geschichte der vorliegenden Notentexte wird aber offengelegt und gegebenenfalls erläutert (Entstehungszeitraum, Komponist/in, Bearbeiter/in usw.). Die Lernenden erhalten Hilfen zur Entschlüsselung der Notentexte. Interpretations- und rezeptionsgeschichtliche Fragestellungen werden aufgegriffen und problematisiert, beispielsweise „Original und Bearbeitung“, „Was heißt Werktreue?“, „Historische Aufführungspraxis – Begrenzung oder Inspiration?“³⁵⁴
- 5) Es werden Angebote zum Erwerb eines elementaren musik- und kulturgeschichtlichen Wissens geschaffen, zum Beispiel in Form von kleinen Einführungen zu bestimmten Themen, Komponisten, Musikstilen oder Musikkulturen bzw. von Texteschüben und Erläuterungen zu bestimmten Musikstücken (vgl. vierter Teil, II. 2.e, S. 301ff.). Die Texte sind inhaltlich und in ihrer Diktion an den jeweiligen Adressatenkreis angepasst, wissenschaftlich möglichst auf dem neuesten Stand. Insgesamt geht es weniger um eine Belehrung, d.h. um die Vermittlung vermeintlich sicherer Fakten und Zusammenhänge, als vielmehr darum, den Lernenden eigene fundierte Wissenskonstruktionen zu ermöglichen („Anleitung zum Selberdenken“) (vgl. zweiter Teil, III. 3, S. 119ff. und zweiter Teil, IV. 6, S. 137ff.).
- 6) Selbstständigkeit und Reflexionsfähigkeit werden systematisch gefördert (vgl. vierter Teil, II. 3.a, S. 325ff.). Durch eine offene, multiperspektivische Herangehens- und Präsentationsweise, durch Quellenangaben, weiterführende Literaturhinweise, CD-Tipps u. Ä. wird die Kritikfähigkeit der Lernenden herausgefordert und gefördert (vgl. vierter Teil, II. 3.c, S. 328ff.).
- 7) Nicht nur die rationale, auch die emotionale Dimension musikalischen Geschichtsbewusstseins wird ernst genommen (vgl. zweiter Teil, III. 3, S. 119f.). Ziel ist es, nicht nur ein abstraktes Geschichtswissen, sondern auch „Geschichtsgefühl“ anzubahnen, d.h. deklaratives mit emotionalem Wissen zu verknüpfen. Dies kann geschehen, etwa indem die (historische) Vorstellungskraft oder Imagination gezielt angesprochen und als musikalische Inspirationsquelle verwendet wird (vgl. vierter Teil, II. 3.d, S. 334ff.). Auch verschiedene Gefühle, Wünsche, Stimmungen oder Konnotationen, die durch Musik evoziert werden, sollen thematisiert und für das Musizieren genutzt werden.
- 8) Ergänzend zu Noten- und Worttexten werden auch Bilder verwendet. Bilder laden zur emotionalen Identifikation oder Distanzierung ein; die Geschichtlichkeit von Musik (europäi-

³⁵³ Die Verwendung von Bearbeitungen kann allerdings auch kontraproduktiv sein und musikalisches Geschichtsbewusstsein verfälschen oder gar verhindern.

³⁵⁴ Natürlich kann es auch angebracht sein, entsprechende Hinweise – etwa in einer Schule für Kinder – in einen separaten Teil für die Lehrenden aufzunehmen.

scher Musikarten wie Musikarten fremder Kulturkreise) kann mithilfe von Bildern besonders gut veranschaulicht und unmittelbar erlebt werden (vgl. vierter Teil, II. 2.d, S. 293ff.).

- 9) Durch das Aufzeigen oder Schaffen von Beziehungen zwischen allgemeinen geschichtsbezogenen Informationen (u. a. Texten, Abbildungen) und konkreten Notentexten, die zu verklanglichen sind, werden die Lernenden in die Lage versetzt, Wissen und Tun, d.h. deklaratives (explizites) und prozedurales (implizites) Gedächtnis zu verbinden (vgl. zweiter Teil, IV. 6, S. 135ff. und zweiter Teil, IV. 10, S. 145ff.).
- 10) Die Lernenden werden nicht auf eine bestimmte Art der Interpretation festgelegt, sondern erfahren es als eine besondere Herausforderung, historische Musik in der Gegenwart lebendig werden zu lassen. Sie erhalten Anregungen, auf kreativ-innovative Weise aktuelle Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten am Instrument auszuloten. Der individuelle Körper wird dabei als ein wichtiges Organ des Erkennens gewürdigt. Auch eigenen Improvisationen und Kompositionen – beide leben bzw. profitieren von der Auseinandersetzung mit historischen Musikformen – wird im Rahmen der Instrumentalschule Raum gegeben.
- 11) Möglichkeiten neuer Medien werden genutzt (vgl. vierter Teil, II. 2.g, S. 313ff.). Eine Begleit-CD enthält zum Beispiel exemplarisch mehrere Fassungen oder Interpretationen eines Stücks. Lernende können so erfahren, dass es nicht nur *eine*, sondern viele mögliche Interpretationsweisen gibt; sie werden angeregt, sich eine eigene Interpretation zu erarbeiten. Auch spezielle Höraufgaben sind denkbar (vgl. das „Abhören“ in der Jazz-Didaktik). Sehr sinnvoll wäre es auch, einer Schule geschichtsbezogene Texte und Bilder auf CD beizugeben.³⁵⁵
- 12) Kunstformübergreifende Aspekte werden ausdrücklich einbezogen, zum Beispiel durch Abbildungen und Anleitungen zu historischen Tänzen; durch Anregungen, Körperbewegung, Gestik und Mimik beim Üben bewusst einzusetzen; durch die Arbeitsaufgabe, Charakter oder „Inhalt“ eines Musikstücks einmal nicht mithilfe des Instruments, sondern (zunächst) nur mit dem eigenen Körper auszudrücken; durch die Aufforderung, ein Musikstück in eine Grafik oder ein Bild zu transformieren.

Instrumentalschulen können für Lernende und Lehrende sehr hilfreich sein. Sie können die individuelle (Weiter-)Entwicklung und Schärfung von musikalischem Geschichtsbewusstsein erleichtern oder erschweren, aber nicht garantieren. Letztlich entscheidend ist der konkrete Umgang mit einer Schule. Durch die Auseinandersetzung mit einer Instrumentalschule können wichtige Lernprozesse initiiert werden. Die besten didaktischen Materialien können jedoch die Erfahrung nicht ersetzen, selbst bei einer Lehrerin oder einem Lehrer guten Unterricht zu erhalten.

³⁵⁵ Dass Lehrende und Lernende sich entsprechende Texte und Bilder selbst besorgen, ist prinzipiell wünschenswert, aber aus verschiedenen Gründen oft unrealistisch. Eine umfangreiche Quellensammlung auf CD könnte geschichtsbewusstes Lernen sehr erleichtern.

Vierter Teil

Geschichtsbewusstes Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht

I. Musikalisches Geschichtsbewusstsein als Aufgabe

Das Bildungspotential von Instrumentalunterricht geht weit über eine Stunde Unterricht pro Woche hinaus.³⁵⁶ Vielfältige Aufgaben sind zu bewältigen. Der Instrumentalunterricht soll:³⁵⁷

- Kinder, Jugendliche und Erwachsene zum aktiven Musizieren befähigen und anleiten;
- Begabungen finden und fördern;
- mit unterschiedlichen Musikarten und musikalischen Epochen vertraut machen;
- den Zugang zu anderen Weltbildern und Kulturen fördern;
- Hilfestellung zu einer eigenen musikalisch-kulturellen Werthaltung geben;
- zu individueller Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit mit einem Instrument führen;
- lebenslange Freude an Musik vermitteln;
- Kreativität nutzen und fördern;
- persönliche, soziale und kommunikative Kompetenzen ausbilden (z.B. Kontinuität, Selbstbewusstsein, Zielstrebigkeit, Teamfähigkeit, Kritikfähigkeit, Toleranz);
- den persönlichen Horizont erweitern und mit anderen Künsten (etwa Bildende Kunst, Literatur, Theater, Tanz) in Kontakt bringen;
- ermöglichen bzw. helfen, dank eines vertieften Kunstverständnisses wach und kritisch am kulturellen Leben unserer Gesellschaft teilzunehmen.

Zu den grundlegenden Aufgaben von Instrumentalunterricht gehört – so meine These – auch der geschichtsbewusste Umgang mit Musik, anders gesagt die Anbahnung musikalischen Geschichtsbewusstseins. Denn erst musikalisches Geschichtsbewusstsein ermöglicht einen selbstbestimmten, verantwortungsbewussten Umgang mit verschiedenen Musik- und Kulturtraditionen, also musikalisch-ästhetisch-geschichtliche Handlungskompetenz.

Aufschlussreich in der Frage nach musikalischem Geschichtsbewusstsein ist ein Blick in die als Orientierungshilfen für Lehrende konzipierten (Rahmen-)Lehrpläne des Verbandes deutscher Musikschulen (VdM). Ich nenne einige der dort genannten Unterrichtsziele (in den Lehrplänen wird allerdings nur von *Lernzielen* gesprochen): In der Unterstufe geht es um eine angemessene, technisch wie musikalisch befriedigende Wiedergabe bzw. Gestaltung von Musikstücken dieser Stufe, wobei der

³⁵⁶ Vgl. die Überlegungen zum Thema „Bildung im Instrumentalunterricht“ in Mahler 1992, Röbbke 1995, Röbbke 2000, S. 45-80, Bässler/Röbbke/Winkler 2004, Mahler 2004.

³⁵⁷ Siehe Veröffentlichungen des VdM (Bildungsauftrag, Strukturplan), aber auch neuere Musikschul-Leitbilder. Vgl. etwa das Leitbild der Fanny-Hensel-Musikschule Berlin Mitte, verfügbar über: <http://www.berlin.de/ba-mitte/musikschule/aktuelles/veranstaltungen/veranstaltungen.html#Leitbild> [8.6.2007].

Unterricht auf ein „Erarbeiten der Musik aller Stilrichtungen von der Alten Musik bis zur Avantgarde“ (Lehrplan Violine 1992, S. 19) abzielt. In der Mittelstufe werden „Einsicht in deren musikalische Zusammenhänge und Stile“ und „Anwendung unterschiedlicher Gestaltungsmittel der musikalischen Interpretation“ (Lehrplan Violine 1992, S. 18; siehe auch Lehrplan Querflöte 1991, S. 18 oder Lehrplan Cembalo 1998, S. 27) zu wichtigen Lernzielen. In der Oberstufe soll es nicht nur um eine „angemessene Darstellung auch schwieriger Werke“ und um „sichere Anwendung aller Gestaltungsmittel“ gehen, sondern auch um ein „erweitertes Verständnis musikalischer und musikgeschichtlicher Zusammenhänge als Voraussetzung für selbstständiges künstlerisches Arbeiten“ (Lehrplan Querflöte 1991, S. 19). Im stärker von der historischen Aufführungspraxis beeinflussten Lehrplan Cembalo wird präzisiert: „Dem Cembalunterricht kommt, neben dem Erlernen historischer Spieltechniken, die wichtige Aufgabe zu, stilistische Kenntnisse und aufführungspraktisches Wissen zu vermitteln.“ (Lehrplan Cembalo 1998, S. 22) Daher zieht der Unterricht in der Mittelstufe u.a. auf „Kenntnis der Verzierungslehren“, „Kenntnis unterschiedlicher Notationsformen“ und „Kenntnis der Stile und Epochen“ ab (a.a.O., S. 27). In der Oberstufe sollen Werke aus möglichst zahlreichen Stilepochen stilgerecht gestaltet werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, selbstständig mit einer sich wandelnden Aufführungspraxis umzugehen (vgl. a.a.O., S. 28).

Die Begriffe „musikalisches Geschichtsbewusstsein“ oder „Geschichtlichkeit von Musik“ fallen in den Lehrplänen nicht. Die genannten Unterrichtsziele machen gleichwohl deutlich, dass die Förderung einer Art von musikalischem Geschichtsbewusstsein durchaus als eine wichtige Aufgabe erkannt wurde. Es reicht offensichtlich nicht mehr aus, in Fortführung der Tradition vermeintlich geschichtsloses „Handwerkszeug“ zu vermitteln bzw. zu erwerben. Ein selbstständiger, differenzierter, verantwortungsbewusster, Mensch und Musik gerecht werdender Umgang mit verschiedenen Stilen, Epochen und Formen der Musik setzt ein kritisches, reflektierendes Bewusstsein der Geschichtlichkeit von Musik voraus und macht ein kritisches Hinterfragen der Tradition(en) und der eigenen Rolle in ihr nötig.

Was aber bedeutet die Leitvorstellung vom selbstständigen und stilgerechten künstlerischen Arbeiten konkret für die Unterrichtspraxis? – In den VdM-Lehrplänen werden zum Problem der Vermittlung musikalischen Geschichtsbewusstseins nur wenig Hilfen gegeben. Wie die anspruchsvollen geschichtsbezogenen Unterrichtsziele erreicht werden sollen bzw. können, wird höchstens angedeutet. Lediglich in Lehrplänen für die Mittel- und Oberstufe finden sich unter der Rubrik „Unterrichtsinhalte“ einige wenige, stichpunktartige Hinweise, etwa „Anleitung zum selbstständigen Verzieren alter Musik“, „Anleitung zur selbstständigen Erarbeitung von Literatur“, „Interpretationsvergleiche“.

Dieses methodisch-didaktische Manko scheint mir für die gegenwärtige Instrumentalpädagogik – nicht nur für die VdM-Lehrpläne – charakteristisch zu sein. Das Verhältnis vieler heutiger Instrumentalpädagoginnen und -pädagogen zum Phänomen musikalisches Geschichtsbewusstsein ist merkwürdig ambivalent: Einerseits sind angemessenes, stilgerechtes Spiel, Stilsicherheit, „authentisches“ Musizieren zweifellos wichtige Unterrichtsziele – und bei Wettbewerben wie Prüfungen wichtige

Bewertungsmaßstäbe –, andererseits kommt musikalisches Geschichtsbewusstsein in der Praxis des Instrumentalunterrichts (zumal auf elementarem und mittlerem Niveau) häufig zu kurz.

Beispielsweise lernen in der Praxis bisher nur die wenigsten Schülerinnen und Schüler, Musik selbstständig zu verzieren oder Kadenzen zu erfinden; auch Interpretationsvergleiche sind im Rahmen des Unterrichts erfahrungsgemäß eher die Ausnahme. Es scheint im Instrumentalunterricht keine Selbstverständlichkeit zu sein, die Distanz zwischen heute und einst im Umgang mit historischer Musik bewusst zu machen und die Lernenden einen *eigenen* Standpunkt finden zu lassen. Sogar viele Musikstudierende halten sich lieber an die bewährten Verzierungen, Artikulationen oder Kadenzen des Lehrers („das macht man eben so“).

Von den 62 Jugendlichen, die von Hans Günther Bastian im Rahmen seiner Biografie-Studie über musikalische (Hoch-)Begabungen befragt wurden, beklagten fast alle, dass der analytische und der geschichtliche Hintergrund von Musik nicht – oder viel zu selten – Gegenstand des Unterrichts war (Bastian 1989, S. 172-179): „Man kann quantifizierend feststellen, daß nahezu alle befragten Jugendlichen unzufrieden sind mit der mangelnden Berücksichtigung des Verstehenlernens der Musik.“ (a. a. O., S. 175) Zwei exemplarische Äußerungen von Jugendlichen:

„Über die Hintergründe eines Werkes sagt der Lehrer kaum etwas“ (ebd.).

„Früher habe ich die Sachen einfach immer nur nachgespielt, so wie sie andere interpretiert haben. Bis vor kurzem habe ich mir keine Gedanken über die Musik selbst gemacht. Aber so langsam fange ich an, mir mal die Noten anzuschauen, was steht da jetzt eigentlich drin, auch mal die Partitur heranzuholen oder den Klavierauszug. Ich habe mich mit dem Leben des Komponisten beschäftigt, unter welchen Umständen ein Stück entstanden ist, was da drinsteckt. Dann kann man das Stück auch ganz anders interpretieren, man hat einfach einen anderen Bezug dazu. Das war nicht Gegenstand vom Unterricht.“ (a. a. O., S. 176)

Ein neugieriges Erforschen der Musik auf analytischer, biografischer und (kultur-)geschichtlicher Ebene, ein kritisches Hinterfragen gängiger Meinungen und die Bildung einer eigenen Meinung verstehen sich im Instrumentalunterricht – offenbar selbst auf relativ fortgeschrittenem Niveau – nicht von selbst.

Dabei spricht meiner Erfahrung nach nichts dagegen, mit der Förderung von musikalischem Geschichtsbewusstsein schon frühzeitig, bereits in den ersten Jahren des Unterrichts, zu beginnen. In Ansätzen ist musikalisches Geschichtsbewusstsein ja vielfach bereits vorhanden: Sein Keim liegt – bezogen auf den Instrumentalunterricht – in der (häufig zunächst unbewussten) Erfahrung, dass ich als Subjekt in der musikalischen Darstellung andere Lebenszusammenhänge evozieren kann, d. h. dass ich im Spielen von Musik andere, zumeist vergangene, geschichtliche Welten³⁵⁸ für mich und andere sinnlich-emotional-rational erfahrbar mache (vgl. zweiter Teil, II. 3, S. 120). Auch wenn es sich dabei natürlich nicht um die geschichtliche Welt selbst, sondern lediglich um meine Sicht und individuelle Deutung handelt – bleibt nicht, selbst bei noch so „fehlerhafter“ Darstellung, immer ein

³⁵⁸ Den Begriff „Welt“ verwende ich hier als primär soziale Kategorie. Wenn ich von anderen geschichtlichen Welten spreche, meine ich also sozial, politisch, geografisch, wirtschaftlich, kulturell, religiös, weltanschaulich anders bedingt und geprägte Lebenszusammenhänge.

Hauch oder Abglanz dieser fremden geschichtlichen Welt in der musikalischen Verkörperung erhalten?

Musik als geschichtlich bedingte Zeitkunst versetzt in eine andere Zeit. Das Musizieren ermöglicht nicht nur das Hervorrufen einer anderen Zeit und Welt samt der ihr eigenen Atmosphäre, sondern auch das Gefühl, aktiv in diese andere geschichtliche Welt einzutauchen und an ihr teilzuhaben. Eine große Rolle spielen hierbei neben sensorischen Wahrnehmungen auch Vorstellungen, Assoziationen und Gefühle. Musizieren kann in diesem Sinne als eine Art Verwandlung, als ein Sichhineindenken und Sicheinfühlen in eine Welt, die nicht die eigene ist, verstanden werden. Ein 18-jähriger „Jugend-Musiziert“-Preisträger formuliert in diesem Sinne: „Musik ist für mich der Schlüssel in eine andere Welt.“ (Bastian 1989, S. 181)

Vermutlich hängt der besondere Reiz musikalischer Darstellung damit zusammen, dass musikalisches Geschichtsbewusstsein es ermöglicht, in eine andere Welt einzutauchen und Geschichte am eigenen Körper, sinnlich konkret, zu erfahren bzw. individuell auszulegen; dass es die Gelegenheit bietet, für die Dauer des Spielens ein anderer bzw. eine andere zu sein; dass es ein anderes Lebensgefühl und eine besondere Atmosphäre unmittelbar und ohne Verbalisierung erfahren lässt. Das Eintauchen in eine andere geschichtliche Welt und die (teilweise) Identifikation mit ihr können jedoch auch zu einer naiven Flucht aus der Gegenwart führen; dies wird verhindert, wenn durch vorhergehende und/oder nachfolgende Reflexion und Verbalisierung auch die rational-erkenntnismäßige Dimension musikalischen Geschichtsbewusstseins (Distanz- und Differenzbewusstsein) zu ihrem Recht kommt (vgl. zweiter Teil, III. 3, S. 119ff.).

Fast stärker noch als Erwachsene sind viele Kinder fasziniert von anderen Lebenszusammenhängen. Bereits im Vorschul- und spätestens im Grundschulalter finden sie es spannend, fremde geschichtliche Welten kennenzulernen. Viele moderne Hörspiele und Bücher bzw. Bilder-Sachbücher, z.B. über das Leben im Mittelalter oder über Pyramiden im Alten Ägypten, bedienen dieses Interesse: Geschichten („Ein Junge aus dem alten Ägypten erzählt seinen Tagesablauf“ o. Ä.) ermöglichen eine vorsichtige Perspektivenübernahme; historisches Differenzbewusstsein wird angebahnt, etwa durch die Aufforderung, auf einem Bild zum Leben im Mittelalter die „eingeschmuggelten“ (modernen) Gegenstände zu finden (diese Fähigkeit kann bereits im Alter von vier bis fünf Jahren gut ausgebildet sein). Ein allgemeines Bewusstsein für geschichtliche Andersartigkeit und verschiedene Normensysteme ist im Ansatz bei heutigen Kindern durchaus vorhanden; eine grundsätzliche Überforderung durch die Auseinandersetzung mit geschichtlichen Aspekten ist nicht erkennbar. Auffallend ist meiner Erfahrung nach vielmehr die Neugier vieler Kinder auf fremde Welten. Am Erfolg von Tonträgern, auf denen Komponisten-Biografien in Musik eingebettet spannend erzählt werden, wird ersichtlich, wie stark sich das geschichtliche Interesse von Kindern und Jugendlichen auch auf fremde – zeitlich wie räumlich ferne – *musikalische* Welten richten kann.

Ist der Instrumentalunterricht nicht einseitig und sogar *unterfordernd*, wenn es „nur“ darum geht, schöne Töne zu produzieren, einen mehr oder weniger komplexen Rhythmus spielen zu können oder bestimmte Bewegungsmuster einzustudieren?

Musikalisches Geschichtsbewusstsein als Aufgabe ernstzunehmen bedeutet nicht, den Unterricht zu einem Geschichtsunterricht umzufunktionieren. Instrumentalunterricht zielt nicht auf historische Erkenntnis an sich, d.h. Wahrnehmen, Bewegen, Erleben, Empfinden sind hier nicht Vehikel historischer Erkenntnis. Vielmehr geht es um Musik als ästhetisches und ästhetisches Objekt: um die Schärfung und Entwicklung der musikalischen Wahrnehmung, um Vorstellung und Bewegung; um die Vermittlung musikalischer Produktions- und Reproduktionsfähigkeiten mithilfe des Instruments; um das Schaffen einer ästhetischen Einstellung und die Entwicklung ästhetischer Reflexion (vgl. zweiter Teil, III. 1, S. 113ff.). Doch alle mit der Rezeption, Produktion und Reproduktion von Musik verbundenen Prozesse sind grundsätzlich geschichtlich bedingt (vgl. erster Teil, II. 2, S. 32ff.). Auch ästhetische Urteile über Musik werden nicht zeitentoben, unabhängig von der Geschichtlichkeit, gefällt – beispielsweise spielt es für das ästhetische Urteil nicht nur eine Rolle, wie eine Musik gebaut ist und wie sie klingt bzw. wirkt, sondern auch, wann und wo sie entstanden ist. Ästhetische Urteile sind nicht nur „ästhetisch“. Jede ästhetische Einstellung und jede musikalische Darstellung, die sich rechtfertigen will, muss auch ihre Geschichtlichkeit reflektieren.

Musikalisches Geschichtsbewusstsein ist nicht so zu vermitteln wie das Malen eines Violinschlüssels; es kann auch nicht gelernt werden wie die Auflösung eines Dominantseptakkords oder wie der Name des ersten Opernkomponisten. Die Ausbildung musikalischen Geschichtsbewusstseins ist wesentlich ein (Selbst-)Bildungsprozess. Es geht nicht vorrangig um die Vermittlung von musikbezogenem Geschichtswissen (auch wenn Wissen natürlich einen wesentlichen Bestandteil darstellt), sondern darum, Bewusstseins- und Reflexionsprozesse anzustoßen. Lehrende, die musikalisches Geschichtsbewusstsein anregen und fördern wollen, schreiben nicht vor, wie dieses auszusehen hat. Sie lassen Freiheit für eine eigene rational-emotional-sinnliche Auffassung und Darstellung und verstehen sich in erster Linie als Begleitpersonen auf dem individuellem musikalischen Bildungs- und Erkenntnisweg der Lernenden. Sie fördern im Umgang mit Musik nicht nur historisches Distanzbewusstsein, sondern lassen auch Raum für Identifikationen, Gefühle und Stimmungen. Ebenso helfen sie Lernenden durch Bestärkung und Ermutigung über emotionale Verunsicherungen hinweg, die häufig mit komplexen Verstehensbemühungen verbunden sind. Dennoch beseitigen sie Unklarheiten und Probleme nicht sofort (oder gar vorweg), sondern trauen und muten den Lernenden auch selbst etwas zu – ohne sie auf der Suche nach einer (*ihrer*) Lösung alleinzulassen.

„Musikalisches Geschichtsbewusstsein als Aufgabe“ bedeutet für die Lehrenden:

- selbst durch langjährige rezeptive und (re)produktive Erfahrung im Umgang mit (bestimmten Bereichen der) Musik musikalisches Geschichtsbewusstsein in einer individuellen, dynamischen Form und Struktur ausgeprägt zu haben (vgl. zweiter Teil, II. 2, S. 114ff. und zweiter Teil, IV. 10, S. 144ff.);

- die Bereitschaft zu haben, das eigene musikalische Geschichtsbewusstsein ständig zu erweitern und zu verfeinern (prinzipielle Offenheit und Neugier; lebenslanges Lernen);
- den eigenen geschichtlichen Standort, dessen Begrenztheit und Stärke, zu reflektieren; sich eigene Lehr-, Aufführungs- und Interpretationstraditionen bewusst zu machen und sie in ihrem Wert anzuerkennen, grundsätzlich aber bereit zu sein, sie auch zu hinterfragen;
- verschiedene Dimensionen der Geschichtlichkeit von Musik – nicht nur den Notentext, sondern auch den Rezeptionsprozess, den Interpretationsvorgang usw. (vgl. erster Teil, II. 3, S. 38ff.) – zu berücksichtigen und als Herausforderung für den Unterricht zu sehen: den Lernenden möglichst vielfältige musikalische Erfahrungen zu ermöglichen; sich nicht mit einem technischen Erarbeiten und mechanischen „Abspulen“ von Musikstücken zufriedenzugeben, sondern den Lernenden vielfältige geschichtliche Anstöße und Informationen zu liefern;
- die Lernenden als handelnde, individuelle Bildungs- und Lernsubjekte ernst zu nehmen: sich an ihren Vorstellungen und Lernzielen zu orientieren; an ihre Kenntnisse, Erfahrungen und Fähigkeiten anzuknüpfen; ihnen zu helfen, eine individuelle musikalische Biografie und ein stabiles musikalisches Selbstkonzept aufzubauen; neue Bildungs- und Lernperspektiven aufzuzeigen; zur Selbstständigkeit zu ermuntern bzw. Selbstständigkeit zu fördern; individuelle Orientierung zu ermöglichen (vgl. zweiter Teil, III. 4, S. 122ff.);
- die Lernenden bei der Entwicklung ihres musikalischen Geschichtsbewusstseins zu unterstützen und dabei alle drei Bewusstseinsdimensionen – die rational-erkenntnismäßige wie die emotionale und die sinnlich-körperliche – zu berücksichtigen (vgl. zweiter Teil, III. 3, S. 119ff. und IV. 10, S. 144ff.).

Wenn die Entwicklung bzw. Differenzierung musikalischen Geschichtsbewusstseins im Instrumentalunterricht explizit angestrebt wird, verändert sich auch die Lehrer-Schüler-Beziehung. Da musikalisches Geschichtsbewusstsein nicht in einem einseitigen Prozess vermittelt werden kann, werden die Lehrenden selbst zu Lernenden und Fragenden. Lehrende und Lernende lernen voneinander, d.h. Lehren und Lernen werden nicht mehr als gegensätzliche, sondern als vielfach verschlungene, zum Teil sogar ineinander übergehende Vorgänge bzw. Tätigkeiten empfunden. Vielleicht kann sich im Instrumentalunterricht auf diese Art und Weise eine Kultur des Fragens und des Dialogs verbreiten, in der es nicht nur selbstverständlich ist, dass viele Wege zum Ziel führen, sondern dass manchmal auch der Weg das Ziel sein kann.³⁵⁹

³⁵⁹ Ein solcherart prozessorientierter Unterricht sollte gleichzeitig ziel- und produktorientiert sein; Konzerte oder andere Präsentationen von Arbeitsergebnissen sind wichtige Höhepunkte im Unterrichtsprozess.

II. Didaktische Überlegungen, Anregungen und Möglichkeiten

1. Thema und drei Variationen

Inspiziert von Ansätzen der Geschichtsdidaktik (vgl. zweiter Teil, I, S. 92ff.) und anknüpfend an eigene Unterrichtserfahrungen formuliere ich im Folgenden Überlegungen und Anregungen zur Didaktik musikalischen Geschichtsbewusstseins im Instrumentalunterricht. Mein Ziel ist es, durch Reflexionsanstöße für das Problem der Vermittlung von musikalischem Geschichtsbewusstsein zu sensibilisieren und einen Beitrag zur musikalisch-geschichtlich-didaktischen (Bewusstseins-)Bildung meiner Leserinnen und Leser zu leisten. Weder geht es mir also um das Abfassen direkt zu übernehmender Unterrichtsbausteine bzw. kurzerhand umzusetzender instrumentaldidaktischer Rezepte, noch unternehme ich den Versuch, Unterricht vollständig zu beschreiben. Den Transfer, d.h. die Anpassung auf die eigene Person, das jeweilige Instrument, die Situation und nicht zuletzt die jeweilige Schülerin oder den Schüler, muss letztlich jede/r selbst leisten.

Als Zugänge zu meiner zentralen, übergeordneten Fragestellung – wie kann es gelingen, die Lernenden bei der Entwicklung *ihres* musikalischen Geschichtsbewusstseins zu unterstützen? – sollen drei fiktive Portraits von Lehrenden dienen.

Für Frau Weber gehört es zu einem guten Klavierunterricht, den Wissens- und Erkenntnisdrang ihrer Schülerinnen aufzugreifen, zu unterstützen und zu fördern. Fragen zur Musik hält sie für wichtig, beispielsweise: „Wie ist diese Musik strukturiert?“, aber auch: „Wie war sie wohl ursprünglich von der Komponistin oder vom Komponisten gemeint?“, „Wie sollte diese Musik deiner Meinung nach heute gespielt werden?“ Dabei ist sie selbst sehr kenntnisreich, ohne sich jedoch für allwissend zu halten. Da sie um ihre Grenzen weiß, arbeitet sie gern mit kompetenten Kolleginnen und Kollegen zusammen. Frau Weber arbeitet intensiv mit dem Notentext und verschiedenen anderen Quellen (u.a. Tonaufnahmen und Texten). Auch versteht sie es, Musikgeschichte in ihren Erzählungen spannend zu vermitteln. Das Erforschen eines Musikstücks ist für sie unabdingbare Grundlage für eine adäquate musikalische Darstellung. Zusätzlich bemüht sie sich, ihren Schülerinnen zu Bewusstsein zu bringen, dass das Spielen bzw. Interpretieren historischer Musik immer eine individuelle Deutung ist. Gemeinsames Nachdenken und Sprechen über Musik gehören für sie fest zum Unterricht. Stets nutzt und fördert sie die geschichtliche Neugierde und Imaginationsfähigkeit ihrer Schülerinnen. Die Schülerinnen lernen bei ihr, Interpretationsentscheidungen sowohl geschichtlich als auch musikalisch-ästhetisch zu begründen und zu verantworten. Trotz ihres Forschergeistes nimmt sie aber nicht jedes Musikstück zum Anlass für eine wissenschaftliche Erforschung; sie arbeitet exemplarisch und in kleiner Dosierung; sie drängt nichts auf und überfrachtet den Unterricht nicht mit Wissen und Wissenschaftlichem. Eine ihrer Spezialitäten sind thematisch gebundene Schülerkonzerte, die nicht nur von ihr selbst, sondern – mit großem Erfolg – auch von ihren Schülerinnen moderiert werden.

Herr Boguta ist ein begeisterungsfähiger, warmherziger Gitarrenlehrer, der sehr feinfühlig auf seine Schüler eingeht. Es legt großen Wert auf eine positive emotionale Beziehung seiner Schüler zu der Musik, die sie spielen. Zu seinen Leitziele gehört es, dass sich die Schüler mit den gespielten Musikstücken identifizieren; dass sie begeistert und hingebungsvoll musizieren; dass sie ein Gefühl für verschiedene Musikstile entwickeln. Herr Boguta eröffnet seinen Schülern eine bunte und vielfältige musikalische Welt, indem er an die musikalischen Vorerfahrungen und Vorlieben der Schüler anknüpft, sie aber auch zu neuen Erfahrungen mit anderen Musikrichtungen führt. Es lebt

selbst vor, dass es möglich ist, verschiedene Musikrichtungen oder -stile zu mögen und sie instrumental und emotional überzeugend zu verkörpern. Herr Boguta zeigt und äußert nicht nur seine eigenen Emotionen im Umgang mit verschiedenen Musikstilen; auch an den musikbezogenen Emotionen und Imaginationen seiner Schüler ist er sehr interessiert und integriert sie in die gemeinsame Arbeit. So thematisiert er innere Bilder oder spricht mit seinen Schülern über die Atmosphäre oder Stimmung, die durch eine Musik erzeugt wird. Bereits im Anfangsunterricht vermittelt er nicht nur Technik, sondern behandelt auch die emotionale Seite von Musik und musikalischer Darstellung („Was charakterisiert diese Musik?“, „Was drückt diese Musik für dich aus?“, „Was kannst du mit diesem Stück ausdrücken?). Als Hilfe, um die Geschichtlichkeit von Musik emotional erlebbar zu machen, nutzt er neben Tonaufnahmen gern vorhandene Bilder (von Gebäuden, Gemälden, Fotos usw.). Er lässt seine Schüler aber auch selbst zu Musikstücken malen bzw. eigene Symbole finden.

Die Blockflötenlehrerin Frau Berger nimmt den Körper als Organ des Erkennens sehr ernst. In ihrem Unterricht geht es ihr deshalb nicht nur um Atemtechnik und das Einüben von Bewegungsabläufen, sondern vielmehr auch um die körperlich-sinnliche Erfahrung im Umgang mit verschiedenen Musikarten und -stücken. Bei der Auswahl von Musik legt sie großen Wert auf stilistische Vielseitigkeit. Frau Berger knüpft an die faszinierende Erfahrung an, dass im Musizieren eine andere Zeit und Welt nicht nur erfahren, sondern auch selbst erzeugt werden kann. Sie hält es für wichtig, die Geschichtlichkeit von Musik körperlich spürbar werden, d. h. „unter die Haut“ gehen zu lassen. So regt sie an, körperlich-sinnlich auf Musik zu reagieren; die „Antwort“ des Körpers beim Musizieren bewusst wahrzunehmen; sich körperlich-sinnlich mit einer Musik zu identifizieren, in sie einzutauchen, sich mitreißen zu lassen. Obwohl ihr Unterricht stark körperorientiert ist, spielt dennoch auch die Sprache – der Erfahrungsaustausch über die individuelle Wahrnehmung, über Prozesse der Imagination und Erinnerung (Körpergedächtnis) – eine große Rolle. Bei der musikalischen Arbeit an komponierten Stücken wie an Improvisationen nutzt sie Möglichkeiten der Wechselwirkung von Musik mit Bewegung/Tanz oder mit szenischer Darstellung. Sie experimentiert beispielsweise mit körperlichen und musikalischen Gesten; mit musikalischer Bewegungsbegleitung; mit Bewegungsimprovisation zu Musikstücken; mit Tanzschritten im Zusammenhang mit entsprechenden Musikstücken bzw. -stilen. Schülerkonzerte sind bei ihr regelrechte Performances.

Jede/r der drei Lehrenden verkörpert exemplarisch eine Dimension musikalischen Geschichtsbewusstseins. Die Realität ist natürlich viel komplexer: Geschichtsbewusste Lehrende haben Anteile aus allen drei Dimensionen – wenn auch unterschiedlich gewichtet; eine saubere Trennung ist weder immer möglich noch sinnvoll. Im musikalischen Geschichtsbewusstsein sind Denken und Fühlen, Sinnlichkeit und Vernunft, Unmittelbarkeit und Reflexion, Bewusstes und Unbewusstes idealerweise integriert (vgl. zweiter Teil, III. 3, S. 119ff. und III. 5, S. 123).

Bei der folgenden Darstellung von Grundlagen, Grundsätzen und -prinzipien der Vermittlung von musikalischem Geschichtsbewusstsein im Instrumentalunterricht habe ich aus Gründen besserer Fasslichkeit und Übersichtlichkeit in einzelne Punkte aufgespalten, was in Wirklichkeit zusammenhängt; Überschneidungen ließen sich nicht immer vermeiden. Dennoch ist der didaktische Scheinwerfer jeweils auf einen anderen Aspekt gerichtet. Meine Überlegungen veranschauliche ich durch kurze Beispiele.³⁶⁰ Alle Beispiele demonstrieren Möglichkeiten instrumentaldidaktischer Arbeit an

³⁶⁰ Die Beispiele entstammen zumeist meiner eigenen, langjährigen Erfahrung als Flötenlehrerin. Um größtmögliche didaktische Vielfalt zu erreichen habe ich jedoch auch Beispiele aus der Arbeit von Kolleginnen

musikalischem Geschichtsbewusstsein. Dabei geht es mir nicht um eine Materialsammlung oder um Stundenbilder, sondern vielmehr darum, vielfältige Anregungen für geschichtsbewusstes Unterrichten zu geben. Da bisher keine überzeugende entwicklungspsychologische Theorie zur Entwicklung von individuellem Geschichtsbewusstsein existiert (vgl. zweiter Teil, I. 3, S. 88ff.) und die Unterschiede innerhalb einer Altersstufe oft größer als die zwischen verschiedenen Altersstufen sind, habe ich die meisten Beispiele so gewählt, dass sie ausschnitthaft Möglichkeiten eines geschichtsbewussten Instrumentalunterrichts mit Lernenden unterschiedlichen Alters und Leistungsstandes zeigen.³⁶¹

2. Quellenarbeit als didaktische Grundlage

a) Überblick/Allgemeines

Die Begriffe „Quelle“ und „Quellenarbeit“ wurden instrumentaldidaktisch bisher noch kaum fruchtbar gemacht. Dabei erweist sich Quellenarbeit als eine musikpädagogische und instrumentaldidaktische Notwendigkeit, sobald eine kritische und reflektierte musikalische Handlungskompetenz Ziel des Unterrichts ist. Dennoch ist Quellenarbeit – wie so vieles andere auch – keine Zauberformel für guten, gelingenden Unterricht.

Entgegen älteren Theorien in der Geschichtswissenschaft kann heute alles, aus dem man Informationen über die Vergangenheit ableitet oder ableiten kann, als historische Quelle gelten (vgl. zweiter Teil, I. 4.a, S. 92ff.). Es sind nicht die Quellen selbst, die Auskunft über die Vergangenheit geben, sondern die Menschen, die die Texte, Bilder, Objekte etc. zu Quellen erklären und sie interpretieren. Stets hängt es vom Erkenntnisinteresse und von konkreten Fragestellungen ab, ob und welche Objekte zu Quellen werden. Es geht also bei historischer Quellenarbeit im Instrumentalunterricht nicht nur um die Arbeit an Objekten, sondern vielmehr auch um die subjektive Auseinandersetzung mit der Vergangenheit.

Als Ausgangspunkte für die Arbeit kommen in Frage einerseits mündliche, schriftliche oder gegenständlich-bildliche Belege oder Spuren der Vergangenheit (Notentexte, Instrumente, Bilder), andererseits Probleme, die sich in der gegenwärtigen Unterrichtspraxis stellen (etwa: interpretiere ich diese Musik adäquat?). Fragen an die Vergangenheit müssen immer wieder neu, vom veränderten geschichtlichen Standpunkt aus, gestellt werden. So werden nicht nur immer wieder neue Quellen entdeckt; auch seit langem bekannten Quellen können – bei neuen Fragestellungen – neue Informationen entnommen werden (siehe z.B. die Interpretation musikgeschichtlicher Quellen im Hinblick auf Geschlechter-Geschichte). Da man generell über die Vergangenheit kein exaktes Wissen gewinnen, sondern – mithilfe von Quellen – nur mehr oder weniger plausible Vermutungen anstellen kann, gibt es viele mögliche Interpretationen von Quellen, die nicht per se richtig oder falsch, sondern höchst-

und Kollegen anderer Instrumente integriert.

³⁶¹ Zusätzlich beziehe ich hin und wieder die gängige Einteilung in Unter-, Mittel- und Oberstufe ein (vgl. VdM-Lehrpläne).

tens historisch mehr oder weniger plausibel sind. Dies gilt auch für den Instrumentalunterricht – zumal es dort weniger um historisch richtig oder falsch, sondern eher um ästhetisch stimmig geht.

Quellen, aus denen Informationen über die verschiedenen Dimensionen der Geschichtlichkeit von Musik abgeleitet werden können, nenne ich musikalisch-geschichtliche Quellen.³⁶² Erst in ihnen wird die Geschichtlichkeit von Musik konkret greif- und handhabbar. In der Auseinandersetzung mit ihnen (Quellenarbeit) lassen sich Informationen über verschiedene Dimensionen der Geschichtlichkeit von Musik (etwa: inhaltliche und stilgeschichtliche Dimension, musikalische Ausdrucksmittel, Rezeption, verbale Interpretation, Wirkung, gesellschaftliche und subjektive Funktion, musikalische Interpretation) gewinnen (vgl. erster Teil, II. 3, S. 38ff.). Die instrumentaldidaktische Arbeit mit Quellen ist dabei häufig auf die Ergebnisse musikwissenschaftlicher Grundlagenforschung angewiesen.

Die Quellenarbeit mit Kunstwerken unterscheidet sich in einem wesentlichen Punkt von der Arbeit mit anderen Quellen: Auch Kunstwerke sind Quellen für zeitlich und räumlich Entferntes, transzendieren aber als Kunstwerke gleichzeitig ihre Eigenschaft als Quellen. Ihr Wert liegt also nicht nur in ihrem Charakter als Quelle, sondern vielmehr auch in ihrem absoluten Dasein als ästhetischer Sinnzusammenhang.³⁶³

Musikalisch-geschichtliche Quellen sind medial sehr heterogen. Neben der gängigen, aus der jeweiligen Fragestellung resultierenden Unterteilung in Primär- und Sekundärquellen werden in der Musikwissenschaft häufig die Quellensorten Tonträger, Instrumente und Noten unterschieden. Auch eine Klassifikation nach dem Material in Schallquellen, Sachquellen, Bildquellen, wortsprachliche Quellen und musikalisch notierte Quellen ist verbreitet (s. Schwindt-Gross 1992, S. 32ff.; vgl. auch Schwindt 1997, Sp. 1946). Für den Instrumentalunterricht bedeutsam ist die Unterscheidung zwischen normativen und deskriptiven Quellen. In vielen historischen Instrumentalschulen wird beispielsweise beschrieben, wie eine Musik nach Meinung des Autors idealerweise gespielt werden sollte; andere historische Quellen (Reiseberichte, Rezensionen u.a.) dagegen lassen vermuten, wie die Musik tatsächlich gespielt wurde. Ferner kann es sinnvoll sein, unabsichtlich und absichtlich überlieferte Quellen auseinanderzuhalten. Zu den unabsichtlich überlieferten Quellen zählt beispielsweise die Bauweise von Blasinstrumenten, aus der auf die jeweils übliche Stimmtonhöhe geschlossen werden kann.

Wichtiges musikalisch-geschichtliche Quellenarten speziell für den Bereich des Instrumentalunterrichts sind:

- Notentexte
- Instrumente

³⁶² Das semantisch offenere Adjektiv „geschichtlich“ ist besser als das Adjektiv „historisch“ dafür geeignet, die zeitliche und räumliche Dimension von Geschichte zu bezeichnen (vgl. erster Teil, I, 4).

³⁶³ Die Unterscheidung relativiert sich allerdings in Anbetracht der Auflösung des traditionellen Kunstwerkbegriffs im 20. Jahrhundert (auch Ready-mades, monochrome Flächen oder Vogelgesang können in bestimmten Kontexten als Kunstwerke gelten bzw. verstanden werden).

- Bilder
- Texte
- Instrumentalschulen
- Tonaufnahmen
- Multimedia
- live erklingende Musik
- eigenes Musizieren
- Gespräche und Erzählungen

Die Auflistung der Quellenarten ist prinzipiell offen; teilweise überschneiden sie sich. Anders als in der Musikwissenschaft üblich habe ich auch nicht fixierte, d. h. schwer objektivierbare Quellenarten (live-erklingende Musik, eigenes Musizieren, Gespräche und Erzählungen) berücksichtigt. Die einzelnen Quellenarten sind prinzipiell vielfältig vernetzt; vielfach erhellen sie sich gegenseitig.

Bei der Quellenarbeit im Geschichtsunterricht an allgemeinbildenden Schulen wird häufig folgender Fehler gemacht: Man konfrontiert die Lernenden mit schwer verständlichen Texten, die sie überfordern und gleichzeitig langweilen, da die Ergebnisse der Arbeit vorher schon feststehen; dieser Fehler sollte bei der Quellenarbeit im Instrumentalunterricht unbedingt vermieden werden.

„Quellenarbeit erkennt man im Unterricht häufig daran, dass Lernende eigenaktiv durch Lesen und Diskutieren etwas herausfinden sollen, das andere schon lange wissen. Sie sind überfordert und langweilen sich. Quellenarbeit im Unterricht gleicht ‚geknackten Nüssen‘. Die Quellen haben nichts Geheimnisvolles, es gibt keinen Interpretationsspielraum, und sie faszinieren auch nicht durch ihre Sinnlichkeit.“ (Gautschi 2005, S. 1)

Im Vergleich zum Geschichtsunterricht ist der Instrumentalunterricht zweifellos im Vorteil. Instrumentalpädagogische Quellenarbeit ist a priori sehr vielfältig und keineswegs auf die Arbeit mit Texten (schriftsprachlichen Texten oder Notentexten) beschränkt. Zudem ist stets das unmittelbare, ganzheitliche Erleben Ausgangs- und Zielpunkt des Unterrichts. Es geht beim Umgang mit Quellen im Instrumentalunterricht also nicht (nur) um trockene Arbeit an historischen Texten und Bildern (oder bestenfalls konkreten Gegenständen), sondern – bei aller Verbalisierung und Reflexion – vielmehr immer auch um eine lebendige musikalische Darstellung und Vergegenwärtigung. Der Interpretationsspielraum im Umgang mit musikalisch-geschichtlichen Quellen bleibt keine abstrakte, rein verbale Angelegenheit, sondern kann in der musikalischen Interpretation oder Improvisation körperlich-sinnlich und emotional erlebt und integriert werden.

Gleichwohl muss Quellenarbeit im Instrumentalunterricht dosiert eingesetzt werden. Es ist unabdingbar, in jeder Situation genau abzuwägen, was den instrumentalen und musikalisch-ästhetischen Lernprozess voranbringen könnte. Da sich die Bedeutung einer Quelle nur auf der Grundlage einer „Hintergrundnarration“, durch die der raum-zeitliche Kontext, in dem die Quelle steht, möglichst umfassend erklärt wird, erfassen lässt, gehört die Vermittlung eines grundlegenden Hintergrundwissens mit zur Quellenarbeit (zur „Hintergrundnarration“ vgl. zweiter Teil, I. 4.a, S. 92ff. und I. 4.b, S. 99ff.). Allerdings sollte letztlich nicht die Vermittlung von deklarativem Wissen, sondern die Fä-

higkeit, selbst fundiert Wissensnetze aufzubauen, im Vordergrund stehen. Die Arbeit mit Quellen darf weder langweilen noch über- oder unterfordern, noch dazu führen, sich auf Nebenschauplätzen zu verlieren. Auch ist es wichtig, das Geheimnis bzw. die „Aura“ der Quellen zu respektieren. Quellen verbergen etwas, das erst freigelegt und gegebenenfalls entziffert werden muss. Gleichwohl können viele Geheimnisse – insbesondere im Zusammenhang mit ästhetischen Prozessen – nie ganz aufgeklärt werden.

Einige Fragen, die in der Planungsphase des Unterrichts hilfreich sein können:

- Spricht mich die Quelle unmittelbar an? Vermute ich, dass auch meine Schülerin (mein Schüler, meine Schülerinnen) sich von dieser Quelle unmittelbar angesprochen fühlen werden?
- Was spricht für die Wahl dieser Quellenart und genau dieser Quelle? Gibt es vielleicht andere Quellenarten/Quellen, die für die Arbeit noch besser geeignet wären?
- Hat die Quelle exemplarischen Charakter?
- Verfügen die Lernenden über ein elementares (musik-)geschichtliches Überblickswissen, das eine Einordnung, Kontextualisierung und Interpretation der Quelle erlaubt? Wer liefert gegebenenfalls – auf welche Art und Weise? – die nötigen Hintergrundinformationen?
- Legt die Quelle eine mehrschichtige Interpretation nahe?
- Wie kann ich methodisch mit der Quelle verfahren, um das Interesse und den Forschergeist der Lernenden zu wecken oder zu stärken (vgl. vierter Teil II. 3, S. 322ff.)?
- Welche Unterrichtsform eignet sich für die Arbeit mit dieser Quelle am besten (etwa Einzelunterricht, Gruppenunterricht, Klassenstunde, Projektarbeit)?

Die instrumentaldidaktische Arbeit mit Quellen gleicht einer schwierigen Gratwanderung, bedroht von Oberflächlichkeit und wissenschaftlichem Dilettantismus. Als einzelne Lehrperson wird man sich – trotz wissenschaftlicher Anteile im Studium – oft überfordert fühlen; flexible Unterrichtsformen, Team-Teaching, die Kooperation mit anderen können jedoch eine große Hilfe sein (vgl. vierter Teil, II. 3.e, S. 340ff.). Zu Problemen im Unterricht kann insbesondere führen, dass sich die Bedeutung einer Quelle meist nicht unmittelbar erschließt. Losgelöst von ihrem geschichtlichen, raum-zeitlichen Bezugssystem hat eine Quelle nur geringen Wert; die Gefahr einer Fehlinterpretation ist groß. In der Praxis schwer einzulösen ist auch die Forderung, bei jeder Quelle zu überprüfen, wie zuverlässig sie ist, welches Gewicht sie hat und für welchen Geltungsbereich sie gilt (vgl. Reidemeister 1996, S. 18). Schließlich erfordert es Spezialkenntnisse, wenn man versucht, zur Klärung eines fraglichen Details oder Zusammenhangs nicht nur eine, sondern verschiedene Quellen und Quellenarten zu berücksichtigen. Angesichts dieser und ähnlicher Probleme stellt sich die Frage, ob Quellenarbeit nicht Spezialistinnen und Spezialisten vorbehalten bleiben sollte, d. h. jenen, die es gelernt haben, Quellen kompetent philologisch und hermeneutisch zu erschließen. Gehört Quellenarbeit tatsächlich in den Instrumentalunterricht? – Ich meine ja. Es gehört zu den Vorzügen von Quellenarbeit, dass sie durch eine direkte Auseinandersetzung mit geschichtlichen Zusammenhängen eigene Wissens-Konstruktion

nen ermöglicht; dass sie vielschichtige, nachhaltige Lernprozesse anstößt; dass sie die Wissensvernetzung mit benachbarten Gebieten begünstigt; dass sie die Selbsttätigkeit, das Reflexions- und Imaginationsvermögen der Lernenden – und Lehrenden – fördert; dass sie entdeckend-lernendes Lernen und inhaltliche Vertiefung erlaubt. Kritische Stimmen mag es beruhigen, dass musikwissenschaftliche Forschung und die Anwendung ihrer Ergebnisse in der künstlerischen und musikpädagogischen Praxis ohnehin nicht deckungsgleich sind.

„Wenn Musikwissenschaftler die Gedankenpolizei wären, garantiere ich, dass wir (wie der repressive und heuchlerische Angelo aus Shakespeares *Maß für Maß*) mitten in irgendein gerade spielendes Barockorchester gehen und es aufgrund verdächtiger historischer Praktiken schließen könnten.“ (Walls 2003, S. 52; Übers. A. Welte)³⁶⁴

Für Peter Walls sind in jeder musikalischen Darstellung drei Kategorien untrennbar miteinander verbunden (vgl. a.a.O., S. 169/170):

1. das bewusste Lernen und Anwenden des Gelernten, Quellenarbeit, das Erforschen historisch nachprüfbarer Elemente;
2. die waltende und nicht hinterfragte Tradition;
3. die subjektive Seite der Interpretation, d. h. Imagination, Kreativität, Inspiration.

Die zweite Kategorie hält Walls für die Grundlage jeder Interpretation. Doch obwohl Tradition(en) unverzichtbar sei(en) – nicht jeder Spieler müsse (bzw. könne) das Rad neu erfinden – ist er der Meinung, dass das Potential der ersten Kategorie – das (geschichts-)bewusste Lernen und Anwenden, die Quellenarbeit – noch nicht ausgeschöpft sei. Reflektieren, Forschen und bewusstes Lernen könne die Imagination beflügeln und sich vielleicht sogar in Inspiration auflösen.³⁶⁵

Die Frage, wie eine Musik früher (und/oder an einem anderen Ort) gespielt und aufgeführt wurde, beantwortet noch nicht die Frage, wie *ich* sie heute, in einer ganz bestimmten geschichtlichen Situation, aufführen möchte. Aber die Beschäftigung mit Quellen kann mein Verstehen bereichern, die musikalische Imagination beflügeln und mir dabei helfen, überzeugend zu musizieren.

„Selbst wenn sie die Sprache der Vorschriften benutzen, können historische Quellen die Kreativität nicht einschränken. Die Lücke zwischen dem, was sie uns mitteilen können und einer aktuellen Aufführung ist unvermeidbar zu groß. Aber sie werden uns helfen, die Werke, die wir aufführen wollen, zu verstehen, und sie können für kreative Musikerinnen und Musiker eine imaginative Quelle sein.“ (a.a.O., S. 171; Übers. A. Welte)³⁶⁶

³⁶⁴ “If musicologists were supposed to be the thought police I promise you that we could (like the repressive and hypocritical Angelo of *Measure for Measure*) walk into the middle of any baroque orchestra currently performing and close it down for suspect historical practices.”

³⁶⁵ “The basis of every performance is bound to be my middle category – received tradition. But all three bands are in an state of flux – and what interests me most is the potential for the first category, conscious learning, to stimulate and eventually become dissolved in the third, inspiration. And – an act of faith here rather than scientific analysis – the more the first category is topped up the greater the benefits for the third.” (Walls 2003, S. 170)

³⁶⁶ “Historical sources, even when they use the language of prescription, cannot restrict creativity. There is inevitably too wide a gap between what they can tell us and an actual performance for that to be so. But they will help us to understand the works we wish to perform and they may offer creative musicians an imaginative source.”

Im Folgenden bedenke ich die oben aufgezählten Quellenarten detaillierter und veranschauliche unterschiedliche didaktische Arbeitsmöglichkeiten durch Beispiele aus der Praxis. Die Reihenfolge, in der die Quellenarten behandelt werden, ist nicht als Rangfolge zu verstehen. Die Bedeutung musikalisch-geschichtlicher Quellen ist nicht absolut, sondern abhängig von der jeweiligen Fragestellung. Bei der getrennten Betrachtung einzelner Quellenarten darf nicht vergessen werden, dass die Quellen miteinander in Beziehung stehen und sich gegenseitig ergänzen. Entsprechend wird auch in der Unterrichtspraxis sinnvollerweise häufig nicht nur eine einzelne Quelle, sondern werden mehrere Quellen oder Quellenarten thematisiert werden.

b) Notentexte

Notentexte sind im Instrumentalunterricht in der Regel eine wichtige, häufig sogar die wichtigste Arbeitsgrundlage. Dabei sind sie nicht nur Klangschriften oder instrumental umzusetzende Handlungsanweisungen, sondern können musikalisch gewinnbringend auch als musikalisch-geschichtliche Quellen verstanden werden (vgl. erster Teil, I. 5, S. 16ff. und I. 6, S. 19ff.).

Notentexte präsentieren sich in verschiedener Form: handschriftlich oder gedruckt, als Autograph, Abschrift, Faksimile, Stichvorlage, Probedruck (ggf. mit Korrekturen), Erstdruck, spätere (ggf. modifizierte) Ausgabe, Bearbeitung, Transkription, Studienpartitur etc.³⁶⁷ Die größte Rolle spielen im heutigen Instrumentalunterricht vermutlich Urtext-Ausgaben, bezeichnete Ausgaben, Bearbeitungen und Transkriptionen.

Musikalische Urtext-Ausgaben sind Ausgaben, die als Ergebnis umfangreicher Quellenforschung einen ursprünglichen, authentischen, den Absichten des Komponisten entsprechenden Text bereitzustellen versuchen, um ein „Musizieren aus erster Hand“ zu ermöglichen. Die Orientierung am Urtext gehört bei vielen Profi-Musikerinnen und -musikern inzwischen zum Standard. Ein Blick in aktuelle Instrumentalschulen und Unterrichtsmaterialien zeigt jedoch, dass das Prinzip „Urtext“ dort keineswegs immer selbstverständlich ist (siehe dritter Teil, II. 9, S. 246ff.). Offenbar besteht in Sachen „Urtext“ ein instrumentaldidaktischer Nachholbedarf. Geschichtsbewusst zu unterrichten heißt auch, Notentexte bzw. -ausgaben gewissenhaft auszuwählen und die Lernenden zu einem kritisch-kompetenten Umgang mit ihnen anzuleiten.

Allerdings ist auch die Wahl einer Urtext-Ausgabe per se noch kein Garant für musikalisches Geschichtsbewusstsein. Texttreue ist nicht gleichbedeutend mit einer guten, stimmigen Interpretation, zumal historische Aufführungsnormen und -konventionen aus dem Notentext allein häufig nicht erklärt werden können („verloren gegangene Selbstverständlichkeiten“, vgl. erster Teil, I. 5, S. 16ff.). Urtexte bergen viele mögliche Missverständnisse – so beispielsweise, wenn aus nicht vorhandenen Dynamik-Angaben geschlossen wird, dass nach dem Willen des Komponisten alles gleich laut gespielt werden soll – und müssen, mithilfe anderer Quellen, erst zu lesen gelernt werden. Hinzu

³⁶⁷ Zur Problematik von Musikalien aus musikwissenschaftlicher Sicht siehe auch die detaillierten Ausführungen bei Schwindt 1997.

kommt, dass sich der sogenannte „Urtext“ bei genauerer Betrachtung keineswegs immer als eindeutig entpuppt. Die Vorstellung eines ursprünglichen, authentischen, verlässlichen Textes ist eine Illusion. Die geschichtlichen Produktionsprozesse sind weitaus komplizierter als eine einzige Textfassung glauben macht. Der Musikwissenschaftler Michael Querbach spricht polemisch zuge-spitzt vom Urtext als einer – vom historischen Standort des Herausgebers unternommenen – Kon-struktion (s. Querbach 1988, S. 16). Zwar relativiere der Kritische Bericht den abgedruckten Notentext wieder, doch erst das Zusammenspiel von Kritischem Bericht und abgedruckten, „konstruierten“ Noten mache die Ausgabe zum Urtext und verwirkliche Texttreue (s. ebd.) Schließlich resü-miert er:

„Festzuhalten ist hier aber, daß *der* Urtext weder vorn in den Noten steht noch hinten im kriti-schen Bericht; er schwebt als ‚Idee‘ zwischen den Buchstaben. Und die Urtext-Ausgabe wäre so-mit nur als *Anleitung* an den Benutzer zu verstehen, diese Idee mit dem ‚geistigen Auge‘, der intellektuellen Anschauung hervorzubringen.“ (ebd.)

Neuere historisch-kritische Editionen versuchen dem Rechnung zu tragen: Es geht prinzipiell nicht mehr um die Suche nach einem einzigen „Urtext“, sondern vielmehr um die Dokumentation der voll-ständigen Werkgeschichte, einschließlich Frühfassungen, authentischer Bearbeitungen, umfangrei-cherer Fragmente, Skizzen und Entwürfe.³⁶⁸ Auch wenn stellvertretend lediglich *eine* Fassung des Notentextes vollständig abgedruckt ist – von etlichen Werken gibt es aufgrund komplizierter Quel-lenlage inzwischen mehrere, durchaus unterschiedliche „Urtexte“ –, werden die verschiedenen Fas-sungen als prinzipiell gleichrangig gesehen.

Die Relativität des Notentextes kann verunsichern, die Fülle des Materials – kritischer Apparat, Kommentierung, Variantenverzeichnis, Informationen zur Rezeptionsgeschichte, Faksimiles – ab-schrecken. Ein Bewusstsein der Geschichtlichkeit des Notentextes und der jeweiligen Edition („mu-sikalisches Geschichtsbewusstsein“) kann aber die Spielerinnen und Spieler – Lehrende wie Lernende – vielleicht auch zu einer persönlichen und dennoch geschichtsbewussten Vergegenwärti-gung eines historischen Textes ermutigen. Dazu kann es etwa gehören, vom Komponisten intendierte Freiräume im Notentext selbstbewusst zu füllen, beim musikalischen Üben und Interpretieren kreativ mit dem Notentext umzugehen, einen Notentext für eine gegenwärtige Aufführung einzurichten.

³⁶⁸ Die Neue Mozart-Ausgabe etwa wird wie folgt beworben: „Jeder Notenband enthält neben den Werkabdru-cken ein ausführliches Vorwort, das über die Entstehungsgeschichte und Überlieferung der Werke informiert und die Quellenlage durch Faksimileabbildungen dokumentiert. Zu jedem Notenband erscheint separat ein Kritischer Bericht, der die aktuelle Quellenlage beschreibt, abweichende Lesarten oder Korrekturen Mozarts festhält, sowie alle sonstigen speziellen Editionsprobleme behandelt.“ (Informationstext Werbebroschüre) – Ähnlich heißt es zur Neuen Robert Schumann-Gesamtausgabe (RSA): „Gemäß dem aktuellen Stand der mu-sikwissenschaftlichen Editionstechnik sollen sämtliche Werke sorgfältig aufbereitet und als Ganzes vorge-legt werden. Auch fragmentarisch gebliebene Versuche, Skizzen und Entwürfe, d.h. alles, was von Schumann authentisch überliefert und in den meisten Fällen von ihm bewußt aufbewahrt worden ist, wird gesammelt, in seiner Bedeutung untersucht und in der Gesamtausgabe in angemessener Form dokumentiert. Nicht zuletzt soll die kritische Ausgabe eine solide Grundlage schaffen für eine werktreue Pflege der Musik Robert Schumanns in der musikalischen Praxis.“ (Informationstext Werbebroschüre)

Nicht nur der Umgang mit Urtexten, auch das Spielen von Bearbeitungen gehört im Instrumentalunterricht zum täglichen Brot.³⁶⁹ Bearbeitungen waren bereits in früheren Jahrhunderten im Instrumentalunterricht sehr beliebt. Bis weit ins 20. Jahrhundert hinein war es in Noteneditionen üblich, historische Notentexte im Blick auf die Gegenwart und unter Hintanstellung der ursprünglichen Quellen zu verändern. Das Prinzip „Werktreue“ und die Urtext-Idee verbreiteten sich erst langsam, im Zusammenhang mit dem sich seit Mitte des 18. Jahrhunderts allmählich entwickelnden und ausbreitenden Geschichtsbewusstsein (vgl. dritter Teil, II, S. 157ff.). In sogenannten „bezeichneten Ausgaben“ oder „Interpretationsausgaben“ passt eine Herausgeberin oder ein Herausgeber einen gegebenen Notentext an bestimmte ästhetische, technische und/oder didaktische Bedürfnisse an, etwa durch Hinzufügung von Vortragszeichen (Artikulation, Dynamik, Atmung, Fingersätze usw.), Änderung der Tonart, Oktavversetzungen oder ausgeschriebene Generalbassstimmen. Dabei ist es charakteristisch, dass zum einen Veränderungen am ursprünglichen Text meist nicht markiert sind, zum anderen der (oder die) Herausgebende explizit als Mitautor(in) des Werks genannt wird.³⁷⁰

Gegen das Prinzip „Bearbeitung“ an sich ist – auch im Blick auf musikalisches Geschichtsbewusstsein – nichts einzuwenden. Im Gegenteil: So ist es nicht nur eine elementare Fertigkeit, einen Notentext an die eigene geschichtliche Situation (Instrument, Können, Intention, Rahmen usw.) anpassen, d. h. ihn bearbeiten, zu können; auch das Spielen fremder Bearbeitungen hat zweifelsohne seine Berechtigung und seinen Reiz. Es erweitert das Repertoire; es eröffnet verschiedene geschichtliche Horizonte, es kann zu eigenen Bearbeitungen anregen. Da aus „bezeichneten Ausgaben“ der individuelle Geschmack und die Werkauffassung des Herausgebers/der Herausgeberin deutlich hervorgehen, können sie als Rezeptionsdokumente, aber auch als didaktische Interpretationsanregungen im Spannungsverhältnis zwischen Geschichte und Gegenwart sehr ergiebig sein.

Eine Auseinandersetzung mit dem ursprünglichen Text ist in der Regel dennoch nicht zu ersetzen.³⁷¹ So ist es auch aus instrumentaldidaktischer Sicht eine große Erleichterung, dass immer mehr „wissenschaftlich-praktische“ Ausgaben veröffentlicht werden, die nicht nur den Urtext – zum Teil sogar auch Faksimiles – enthalten, sondern in denen zusätzlich versucht wird, diesen Text für heutige Menschen les- und spielbar zu machen. Für Ausgaben, die die Urtext-Idee für sich in Anspruch nehmen, ist es dabei selbstverständlich, Bearbeitungen und Hilfen deutlich zu kennzeichnen, Quellen anzugeben und Herausgeber-Entscheidungen in Begleit-Texten plausibel zu machen. Die im Dezember 2006 freigeschaltete „Neue Mozart-Ausgabe Online“ ist die erste umfangreiche Musikergesamtausgabe, die kostenfrei zum privaten, wissenschaftlichen und pädagogischen Gebrauch im Internet

³⁶⁹ So wird zum einen häufig aus „didaktischen“ bzw. „instruktiven“ Ausgaben gespielt, zum anderen werden – nicht zuletzt im Unterricht auf Melodieinstrumenten – vielfach auch Bearbeitungen von ursprünglich für andere Instrumente komponierten Stücken verwendet.

³⁷⁰ Siehe z.B. Bach-Clementis *Wohltemperiertes Clavier*, die Bach-Busoni-Ausgabe sämtlicher Klavierwerke von J. S. Bach, die Ausgaben von Klassikern der Flötenliteratur von Marcel Moyse.

³⁷¹ Hans Zender schreibt etwa: „Am Anfang jeder interpretatorischen Arbeit wird die genaueste und intensivste Aneignung des Urtextes stehen müssen samt Studien über die Entstehungszeit. Sodann wird man die Geschichte der Interpretation des Textes studieren und beobachten, welche Auswirkungen er auf die Zeit nach seiner Entstehung hatte.“ (Zender 1996, S. 76/77)

abrufbar ist. Zur Ausgabe gehören 8.000 Seiten Kritischer Berichte, die die Quellenlage erläutern und über die Lesarten der Hauptquellen detailliert Aufschluss geben. Bis 2009 soll das gesamte Notenwerk Mozarts in eine interaktiv zu bearbeitende digitale Form gebracht werden. Im Blick auf die Verbreitung eines notentextbezogenen musikalischen Geschichtsbewusstseins ist es interessant, dass sich die Digitale Mozart-Edition laut Ankündigung „nicht nur an Wissenschaftler und professionelle Musiker [wendet], sondern [...] auch eine hohe Akzeptanz bei Musikliebhabern [erwartet wird], die sich üblicherweise nicht mit wissenschaftlichen Gesamtausgaben und musikalischen Quellen auseinander setzen“ (<http://dme.mozarteum.at> [27.1.2007]). Zukünftig werden sicherlich elektronische Noteneditionen und -archive (auf CD-ROM, im Internet) für Lehrende und Lernende sehr hilfreich sein, zumal sie zusätzlich die Möglichkeit bieten, Notentexte unter Einbeziehung klanglicher, bildlicher und szenischer Darbietungen zu präsentieren.

Mehr noch als beim Umgang mit notierten Kunstwerken der westlichen Tradition ist beim Umgang mit Editionen von Notentexten, die Transkriptionen von ursprünglich schriftlos übermittelter, teilweise improvisierter Musik sind (z.B. Folklore, Musik anderer Kulturkreise), zu bedenken, dass der fixierte und präsentierte Notentext als Erinnerungsstütze nur *eine* Fassung darstellt, die von einem bestimmten geschichtlichen Standort ausgeht und mit der eine bestimmte Absicht verfolgt wurde (vgl. das Beispiel im ersten Teil, I. 6, S. 20ff.). Häufig gibt es gar keine ursprüngliche Fassung und keinen „Urtext“; Veränderungen gehören – in einem gewissen Rahmen – mit zur Musik. Da der Notentext jedoch nur ein sehr unvollständiges Bild der Musik übermittelt, ist im Blick auf ein verantwortliches und inspiriertes Musizieren eine Beschäftigung mit weiteren musikalisch-geschichtlichen Quellen unumgänglich.

Jeder Notentext – egal ob es sich um eine Transkription, eine Bearbeitung oder ein Original handelt – ruft indirekt einen nicht in Erscheinung tretenden, „stummen“ Hintergrund auf, d. h. ein geschichtliches Normensystem, mit dem er durch ein vielfältiges Beziehungsgeflecht verbunden ist. Diesen unsichtbaren Hintergrund mithilfe verschiedener musikalisch-geschichtlicher Quellen sichtbar zu machen und den Lernenden beizubringen, die Zeichen der Notenschrift in ihrer geschichtlich geprägten Bedeutung lesen, verstehen und klanglich realisieren zu lernen, stellen wichtige Aufgaben im Instrumentalunterricht dar. Grundlegend hierfür ist eine sorgfältige Analyse des Notentextes.

Praxisbeispiele:

I CHARLES NICHOLSON
(1795 - 1837)

Allegretto

The image shows a musical score for Charles Nicholson's 'Allegretto'. It consists of two systems of music. The first system contains measures 1 through 7. The second system contains measures 8 through 16. The music is written for a single melodic line (treble clef) and a piano accompaniment (grand staff). The tempo is marked 'Allegretto' and the dynamics range from mezzo-forte (mf) to forte (f). The score includes various musical notations such as slurs, accents, and dynamic markings like 'cresc.' and 'f'.

Abbildung 16: Charles Nicholson (1795-1837), „Allegretto“, T. 1-16

*Analyse und Komposition am Beispiel Walzer*³⁷²

„Puzzle“: L³⁷³ zerschneidet einen Notentext in mehrere Teile, S „com-poniert“ den Walzer³⁷⁴ neu. L spricht mit S über die zugrundeliegenden formalen und harmonischen Normen bzw. Konventionen.

„Lückentext“: L versieht den Notentext mit Lücken, S soll die Lücken füllen. S erprobt am Instrument verschiedene Möglichkeiten, schreibt eine auf; L und S vergleichen die gefundenen Lösungen mit der originaler Weiterführung und sprechen über die Unterschiede.³⁷⁵

„Improvisation und Komposition“: S lernen im Verlauf einiger Wochen, eigene kleine Walzer „im Stil von Schubert“ zu improvisieren und komponieren (vgl. Wiedemann 1992, S. 30-37).

„Verfremdung“: S verfremden einen existierenden Walzer und finden für ihr Stück einen passenden Titel.

„Würfelspiel“: L präsentiert S ein historisches musikalisches Würfelspiel, etwa das W. A. Mozart zugeschriebene (s. Mozart 1793 oder Nimczik/Rüdiger 1997, Materialband S. 61-64 und Basisband S. 53/54). S erwürfeln nach dieser Anleitung Walzer. Sie schreiben die Walzer auf und versuchen, das zugrundeliegende harmonische Modell zu verstehen. Die Walzer werden in verschiedener Besetzung gespielt und gegebenenfalls in einem S-Konzert aufgeführt.

³⁷² Die folgenden Anregungen gelten nicht nur für Walzer, sondern können auch bei vielen anderen Musikstücken (zum Beispiel Menuetten) umgesetzt werden.

³⁷³ Abkürzungen: L= der Lehrer/die Lehrerin bzw. die Lehrer/innen, S = der Schüler/die Schülerin bzw. die Schüler/innen.

³⁷⁴ Auf die komplexe Geschichte des Walzers und verschiedene Bezeichnungen wie „Deutscher“, „Dreher“, „Ländler“ kann hier nicht eingegangen werden. Weiterführend vgl. den ausführlichen MGG-Artikel oder die Vorworte zur Neuen Schubert-Ausgabe.

³⁷⁵ Hierfür eignen sich viele Walzer (bzw. Deutsche oder Ländler) von Schubert. Auch für Melodieinstrumente gibt es leichte Originalliteratur (vgl. Abb. 16). Eventuell können Klavierwalzer auch für Melodieinstrument und Klavier bearbeitet werden.

Variante: S erfinden (mithilfe von L) ein eigenes musikalisches Würfelspiel. Sie komponieren eine Vorlage (z.B. Walzer, Menuett, Marsch, Polonaise) und erstellen dann taktweise Variationen über das gleichbleibende harmonische Modell.

„Vergleich“: Ein relativ schlichter Walzer vom Beginn des 19. Jahrhunderts (etwa von Beethoven, Schubert oder von Weber) wird einem später komponierten Walzer (etwa von Chopin, Schumann, Brahms, Köhler, Fauré, Grieg, Kabalewski bzw. einer Jazz-Valse, einer Valse-Musette o. Ä.) gegenübergestellt. L und S erfinden einen musikalischen Dialog zwischen beiden Komponisten, indem sie die beiden Notentexte spielerisch aufeinander beziehen (vgl. das Beispiel „Haydn und Kabalewskij. Ein musikalischer Dialog“ in: Schmitz 1997, S. 81-83).

Klassische Solokadenz

S (Mittelstufe/Oberstufe) spielt ein klassisches Konzert. Es stellt sich die Frage nach einer geeigneten bzw. angemessenen Solokadenz: Wie kann (oder soll) die Kadenz als eine vom Komponisten intendierte Leerstelle, die Solistinnen und Solisten seinerzeit die Gelegenheit bot, improvisierend die eigene Virtuosität zu zeigen, heute realisiert werden? – L macht S anhand von Notentexten (und/oder Tonaufnahmen) mit verschiedenen Kadenz bekannt, die zu diesem Stück komponiert bzw. improvisiert wurden. S überlegt, ob er/sie eine Kadenz „im Stil von“, eine der bereits existierenden komponierten Kadenz oder – als eigene Reaktion auf den Komponisten – eine Kadenz von seinem heutigen geschichtlichen Standort aus spielen möchte. Gegebenenfalls analysieren L und S als Muster gemeinsam einige von Mozarts sechsundreißig gedruckten Klavierkadenz und Eingängen (KV 624). Schließlich komponiert S eine eigene Solokadenz.

Variante: S und L hören sich als Anregung den letzten Satz des Straßburger Violinkonzerts KV 216 in einer Aufnahme mit dem französischen Geiger Gilles Apap an, der die Tradition improvisierter Kadenz aufgreift und in seiner Solokadenz in unterschiedlichen Stilen (Zigeunermusik, indische Musik, Country, Blues) improvisiert.

Original und Bearbeitung

S (Kind; Unterstufe) übt auf eigenen Wunsch eine stark vereinfachte Fassung von „Für Elise“. Als S die Bearbeitung bereits gut spielen kann, spielt L zum Vergleich die Originalkomposition vor. S beschreibt vom Hören her, was anders ist. Anhand der Notentexte vergleichen L und S gemeinsam Original und Bearbeitung und diskutieren darüber, was das Besondere an diesem Stück ist.

S (Unterstufe/Mittelstufe) möchte unbedingt ein Musikstück spielen, das für ihn/sie aber noch viel zu schwer ist. L und S erstellen auf der Grundlage des originalen Notentextes gemeinsam eine vereinfachte, für S spielbare Version. L zeigt S (evtl. auch umgekehrt), wie aus der handschriftlich notierten Bearbeitung mithilfe eines Computernotensatz-Programmes ein gedruckter Notentext erstellt werden kann.

S spielen chinesische Flötenstücke; die vorliegenden Notentexte stellen Transkriptionen in moderne europäische Notation dar. L spricht mit S über primär schriftlos vermittelte Musik. L zeigt S Beispiele traditioneller chinesischer Notation sowie eine heute in China für didaktische Zwecke häufig verwendete Notationsart (vgl. Welte 2002a). S lernen, die fixierte Textgestalt nicht ungefragt hinzunehmen. Sie erkennen die komplizierten Entstehungsbedingungen und die schwierige Quellenlage bei diesen Musikstücken. Auch reflektieren sie allgemeine Probleme von schriftlicher und mündlicher Überlieferung und machen sich die Geschichtlichkeit musikalischer Notation bewusst.

L thematisiert im Unterricht verschiedene Fassungen eines Notentextes, etwa Autograph, Faksimile³⁷⁶, Bearbeitung aus späterer Zeit, von L eingerichtete Spiel-Fassung. S und L vergleichen etwa den originalen Text einer Flötensonate von Blavet und ihre spätere Bearbeitung durch Louis Fleury (vgl. Abb. 17 und 18). Sie sprechen über auftretende Probleme (etwa: was bedeutet ein bestimmtes musikalisches Zeichen oder wie soll artikuliert werden?) und notwendige Entscheidungen. Gegebenenfalls ziehen sie weitere Quellen hinzu. L hilft S dabei, sich den Notentext persönlich einzurichten.



Abbildung 17: Michel Blavet, *Sonata IV* „La Lumagne“ (1732), Faksimile, 1. Satz, T. 1-3

MICHÈL BLAVET.
(1700-1768)

FLUTE. *Adagio.*

PIANO. *Adagio.*
legato

Abbildung 18: Michel Blavet, Flötensonate „La Lumagne“, hrsg. von Louis Fleury, 1. Satz, T. 1-2

Notentext in eigenen Text „übersetzen“

S verfasst – etwa in grafischer bzw. symbolischer Form³⁷⁷ – einen Zusatz zu einem Notentext, der als Gedächtnisstütze und Inspirationshilfe beim Spielen dient. L und S sprechen über Möglichkeiten und Probleme der jeweiligen Schrift (musikalische Normen und Konventionen, Aufführungspraxis): Welche musikalischen Parameter werden erfasst, welche bleiben unberücksichtigt? Wie steht es mit der emotionalen Seite von Musikwahrnehmung und musikalischer Darstellung?

³⁷⁶ An vielen Faksimiles zeigt sich eine zunehmende Sensibilität für die Geschichtlichkeit von Entstehungsquellen. Sie werden nicht nur als Reprint veröffentlicht, sondern editorisch aufgearbeitet, d. h. mit Apparat und Kommentaren versehen.

³⁷⁷ Vgl. die Methode der „emotionalen Partitur“ in: Doerne 2006, S. 164-180, oder die der „symbolischen Vergegenwärtigung“ in: Petrat 1996.

„Hommage-à“-Kompositionen

S und L analysieren gemeinsam eine „Hommage-à“-Komposition. „Hommage-à“-Kompositionen können als imaginäre Dialoge zwischen Komponisten/Komponistinnen verstanden werden, in denen das individuelle musikalische Erleben und Verstehen einer Komposition (oder eines Personalstils) thematisiert wird. S und L identifizieren anhand des Notentextes verschiedene musikalisch-stilistische Ebenen, auf die kompositorisch Bezug genommen wird. Gegebenenfalls ziehen sie vergleichend den Notentext des historischen Referenzstückes hinzu (und/oder L spielt eine Aufnahme vor). Abb. 19 zeigt den Beginn eines imaginären Dialogs zwischen Frank Michael und Igor Strawinsky, der an Strawinskys *Feuervogel* anknüpft.

Varianten: Analyse von Jazz-Elementen in Kompositionen vom Anfang des 20. Jahrhunderts, von Spuren türkischer Musik in europäischer Kunstmusik etc.

16. Feuervögelchen (Capriccio), Hommage à I.S.

♩ = 74
p
mp
cresc.
sf
lunga
whistle-tones
pp
p

Abbildung 19: Frank Michael, „Feuervögelchen. Hommage à I. S.“ aus der Sammlung *Schmetterlinge* op. 64 für zwei Flöten (1988/89), T. 1-12

Traditionelle Notation und neue Notationsformen

S arbeitet an einem zeitgenössischen Musikstück, das in einer Mischung aus traditionellen und neuen Notationsformen notiert ist. L gibt S nicht nur spieltechnische Anweisungen und Hilfestellungen, sondern erläutert auch ästhetische und musikgeschichtliche Hintergründe der Komposition und der in ihr verwendeten neuen Notationsweisen. L und S vergleichen das Stück mit anderen zeitgenössischen Stücken; sie sprechen über alternative Notationsweisen für die gleichen Spieltechniken bzw. Klangeffekte. Abb. 20 und 21 zeigen anhand von Ausschnitten aus Kompositionen für Flöte solo beispielhaft verschiedene Notationsmöglichkeiten für gleichzeitiges Spielen und Singen.

Music for Mother Bear
for Solo Alto Flute (or regular Flute)*

Duration: ca. 4'

NOTE: Accidentals apply only to the indicated note.
♩ = 60

DONALD ERB

Abbildung 20: Donald Erb, music for mother bear (1970), Beginn

DIE 10. PAPIERBLÜTE INNEN GLÜHEND

eine Atemlänge
a breath length
aussi long qu'un souffle

Abbildung 21: Ulrich Gasser, „10. Papierblüte“ (1982-84), Beginn

c) Instrumente

Im Instrumentalunterricht lernen Menschen, auf einem Instrument zu musizieren, d.h. sich mithilfe eines Instruments auszudrücken, Gefühle, Stimmungen und Atmosphären zu erzeugen, musikalische Gestalten zu erfinden, Musikstücke zu interpretieren usw. Das Instrument stellt dabei zunächst ein Mittel zur Klangerzeugung dar. Für den musizierenden Menschen ist es jedoch in der Regel viel mehr als ein auf bloße Funktionalität reduziertes Handwerkszeug: ein Gegenstand des persönlichen Besitzes, ein Identifikationsgegenstand, ein Symbol (s. Richter 1993a, S. 99-107; vgl. auch Suppan 1984, S. 131-147). Das Instrument kann schließlich auch zu einer wichtigen musikalisch-geschichtlichen Quelle werden.³⁷⁸

³⁷⁸ Kerstin Neubarth unterscheidet u.a. Originale (historische Exemplare), Kopien (Nachbauten), Rekonstruktionen und Neukonstruktionen (vgl. Neubarth 2006, S. 237).



Abbildung 22: Vieleckiges Virginal, unsigniert, Benedetto Floriano zugeschrieben, Venedig um 1570



Abbildung 23: Kiel-Hammerflügel, Johann Ludwig Hellen zugeschrieben, Bern vor 1779

„Musikinstrumente sind Zeitzeugen ganz besonderer Art, denn sie zeigen uns bei näherem Hinsehen viel vom Wandel des Musizierens auf ihnen, vom Wandel der Anschauungen dabei, ebenso wie von der beständigen Dialektik zwischen Mensch und Maschine, zwischen Musik und Mechanik.“ (Elste 1988, S. 135)

Was Martin Elste im Blick auf das Instrumentarium des Berliner Musikinstrumenten-Museums formulierte, lässt sich nicht nur bei Museumsbesuchen erfahren – bei denen die Instrumente in der Regel nicht erklingen, ja aus konservatorischen Gründen zumeist nicht einmal angefasst werden dürfen³⁷⁹ –, sondern vielmehr auch (vermutlich sogar noch mehr) beim persönlichen Musizieren auf einem Instrument.



Abbildung 24: Illumination Cantiga 240 aus *Cantigas de Santa Maria*, Alfonso X, Spanien 13. Jh.

Jedes Instrument und jeder Instrumententypus – ein modernes westliches Instrument, ein historisches westliches Instrument (bzw. ein moderner Nachbau), ein ethnisches oder Weltmusik-Instrument (das zeitgenössisch, aber auch historisch sein kann) – hat eine eigene Geschichte und verkörpert eine bestimmte musikalisch-geschichtliche Situation. Für musizierende Menschen ist im Instrument „eine menschliche, historische oder kulturelle Situation oder Vorstellung [...] lebendig; in ihm begegnet der Besitzer dem Instrumentenbauer, den musikalischen Werken, Musikern und der Musizierpraxis seiner Zeit. Im Instrument lebt für seinen Besitzer auch etwas vom Zeitgeist, von der Handwerkskunst und Umgang mit dem Material, ein Gefühl

der Verbundenheit mit Vorbesitzern und ihrem Musizieren. Auf diese Weise wird ein Instrument zum lebendigen Zeugnis für eine andere Lebenswelt“ (Richter 1993a, S. 101).

³⁷⁹ Allerdings gibt es Museumsführungen und immer öfter auch besondere museumspädagogische Angebote, die das Ausprobieren historischer Instrumente erlauben.

Ein Instrument kann

- eine fremde Welt konkret greif- und hörbar machen;
- Aufschluss geben über bestimmte Musikarten und -stile; eine Musik charakterisieren helfen;
- das Gefühl einer Begegnung mit Musikerinnen und Musikern (auch: Instrumentenbauern) einer anderen Zeit/eines anderen Ortes vermitteln;
- helfen, die Musizierpraxis der Entstehungszeit bzw. des Entstehungsortes besser kennenzulernen, d.h. bestimmte musik- und kulturgeschichtliche Normen und Konventionen zu erhehlen;
- ein Gefühl klanglicher Authentizität vermitteln;
- ein Gefühl der Verbundenheit mit den Menschen, die früher auf dem Instrument spielten, hervorrufen;
- zur Identifikation mit Musikerinnen und Musikern aus einer anderen Zeit/einem anderen Ort einladen oder beitragen.

Es ist ein beträchtlicher Unterschied, ob ich eine Geige mit Stahl- oder eine mit Darmsaiten, eine traditionelle chinesische, eine mittelalterliche oder eine moderne Querflöte in Händen halte. Jeder Instrumententypus – und abgeschwächt jedes Instrument – „antwortet“ anders, fühlt sich anders an (Material, Form), spielt sich anders und klingt anders, d.h. bietet andere musikalische Möglichkeiten, etwa in Bezug auf Umfang, Klang, Dynamik, Artikulation oder Intonation. Jede Epoche und jeder Kulturkreis schaffen sich die ihnen adäquaten Klangerzeuger. Diese verfügen über einen spezifischen, nur ihnen eigentümlichen Klangvorrat. Statt von einer „Verbesserung“ der Musikinstrumente spricht man deshalb besser von einer Veränderung. Viele Musikstücke wurden (und werden) speziell für ein bestimmtes Instrument, d.h. für ein Instrument mit seinen Charakteristika, Möglichkeiten und Grenzen, komponiert.

„Die Bauweise eines Instrumentes und seine Tonerzeugung, die Berücksichtigung seiner spezifischen Idiomatik durch den Komponisten und die instrumentalpädagogischen Anweisungen für das Spiel sind unterschiedliche Elemente eines Komplexes, die in einem Zusammenhang wechselseitiger Beeinflussung zu sehen sind.“ (Wagner 1991, S. 337)

Nicht nur in der historischen Aufführungspraxis, auch im Instrumentalunterricht kann der jeweilige Instrumententypus in seiner Geschichtlichkeit und mit seinen Eigenheiten, Möglichkeiten und Problemen bewusst gewählt oder zumindest bewusst wahrgenommen, d.h. ein musikalisches Geschichtsbewusstsein im Bezug auf den jeweiligen Instrumententypus entwickelt werden.

„Die Auswahl des Instrumententypus für ein bestimmtes Repertoire ist in der Aufführungspraxis ein ebenso bedeutsamer Schritt wie die Entscheidung über Quelle oder Edition eines Werks, denn von der ‚Antwort‘ des Instruments hängt für den Spieler nicht weniger ab als von seinem ‚Reflex‘ auf die Noten, die vor ihm stehen.“ (Reidemeister 1996, S. 69)

Lernende können von ihrem Instrument frustriert, gelangweilt oder genervt sein. Sie können durch ihr Instrument aber auch – auf verschiedenen Ebenen – herausgefordert, motiviert, angeregt, inspiriert werden. Musikalisches Geschichtsbewusstsein im Instrumentalunterricht anbahnen zu wollen bedeutet auch, den Lernenden die geschichtliche Herausforderung und Anregung, die im Instrument

selbst liegt, nahezubringen. Sicherlich verbessert die Auseinandersetzung mit einem „originalen“ oder „authentischen“ Instrumententyp die musikalische Darstellung nicht automatisch; sie bietet jedoch die Möglichkeit dazu. Der Spezialist für historische Tasteninstrumente Davitt Moroney erklärt in diesem Sinne:³⁸⁰

„Zugang zu einer Orgel mit Abstrakten³⁸¹ zu haben kann moderne Spieler mehr über die ausdrucksstarke barocke Anschlagstechnik lehren als eine noch so große Anzahl von Orgelstunden auf einer Orgel mit elektrischer Traktur. Sensibilität für einen variablen Anschlag und eine feinfühligere Kontrolle über die Finger zu haben kann jedenfalls auf jeder modernen Orgel, selbst auf einer rein elektronischen, einen bemerkenswerten Unterschied machen.“ (Moroney in: Burton 2002a, S. 53; Übers. A. Welte)³⁸²

Praxisbeispiele:

Interpretation auf modernen und „historischen“ Instrumenten

S arbeitet an einer Sonate von Hotteterre (auf einer Böhmflöte). L bringt eine einklappige Hotteterre-Flöte in den Unterricht mit.³⁸³ S betrachtet und betastet das Instrument und probiert es aus. L erzählt zur Geschichte des Instruments, zur Spieltechnik etc. und spielt einige Passagen aus der Sonate auf der Hotteterre-Flöte vor. S und L vergleichen den modernen und den historischen Instrumententyp. Sie überlegen, ob (bzw. wie) sich durch die Beschäftigung mit der Traversflöte die Interpretation der Sonate auf der Böhmflöte verändert.



Abbildung 25: Verschiedene Flötentypen (u.a. Böhmflöte, Hotteterre-Flöte, Renaissanceflöte)

Improvisation und Komposition

S haben im Unterricht verschiedene Instrumententypen mit ihrer Geschichte, ihren ästhetischen Qualitäten und Möglichkeiten kennengelernt. L unterstützt S darin, diese Instrumente auch für musikalische Improvisation und eigene Kompositionen zu nutzen. L schreibt selbst kleine Stücke für historische bzw. ethnische Instrumente und organisiert ein Konzert, in dem u.a. Improvisationen und kleine Kompositionen der S aufgeführt werden.

Museumsbesuch

L und S besuchen gemeinsam ein Musikinstrumenten-Museum. Sie nehmen an einer Führung teil, probieren historische Instrumente wie Hammerflügel, Spinett, Clavichord und Harmonium in ei-

³⁸⁰ Auch die Flötistin Rachel Brown ist sich sicher, dass die Beschäftigung mit einer historischen Flöte der Interpretation eine neue Dimension geben wird: „a working knowledge of a period flute will surely add a new dimension to one’s interpretation“ (Brown 2006, S. XI).

³⁸¹ „Abstrakte“ bezeichnet bei der Orgel die mechanische Verbindung zwischen Taste und Tonventil.

³⁸² “Having access to a tracker-action organ can teach a modern player more about the expressive nature of Baroque touch than any number of lessons on an organ with electronic action. However, sensitivity to varied touch and delicate finger control can make a noticeable difference on any modern organ, even a purely electronic one.”

³⁸³ Dies ist natürlich auch mit anderen mit anderen Musikrichtungen und den entsprechenden Instrumenten bzw. Instrumententypen möglich (etwa einer japanischen Flöte, einer Barockgeige, einem Clavichord, einem Hammerflügel).

nem Museums-Workshop aus und/oder besuchen ein Konzert, bei dem auf historischen Instrumenten musiziert wird.

Variante: Instrumente aus privater Musikinstrumentensammlung kennenlernen.

Besuch in einer Instrumentenbauwerkstatt



Abbildung 26: In einer Flötenbau-Werkstatt

L und S suchen gemeinsam eine Instrumentenbauwerkstatt auf. Sie lassen sich verschiedene Instrumententypen und Unterschiede in der Bauweise, Stimmung etc. demonstrieren; gegebenenfalls probieren sie Instrumente aus.

Kooperation mit anderen Lehrenden

L kooperiert projektweise mit L anderer Instrumententypen (etwa: Barockvioline und moderne Violine; Cembalo und Klavier, Djembe und modernes Schlagzeug). L unterrichten gemeinsam oder abwechselnd, nicht nur das eigene, sondern auch einmal das jeweils andere Instrument, wodurch L und S vieles über verschiedene Instrumententypen lernen können.

Möglicher Einstieg: Unterrichtshospitationen, d.h. L und/oder S hospitieren im Unterricht bei anderen L und S.

d) Bilder

Notentexte zu sammeln, die für Unterrichtszwecke geeignet sind, ist für Instrumentalpädagoginnen und -pädagogen selbstverständlich. Anders verhält es sich häufig mit Bildern. Dabei ist die Verwendung von musik- und kulturgeschichtlichem Bildmaterial eine gute Möglichkeit, Musik in kulturelle Zusammenhänge zu setzen, d.h. Einblicke in geschichtliche Hintergründe bestimmter Musikstile oder Musikstücke zu eröffnen und dadurch stilistische Kenntnisse zu vertiefen. In Ergänzung zur unmittelbaren Klangerfahrung kann die Geschichtlichkeit einer Musik (europäischer Musik wie Musik anderer Kulturkreise) mithilfe von Bildern besonders gut veranschaulicht werden (vgl. vierter Teil, II. 3.d, vor allem S. 337). Bilder eröffnen neue Horizonte; sie können es erleichtern, sich in eine Musik und die ihr eigene Stimmung oder Atmosphäre einzufühlen. Hierbei ist es hilfreich, dass sich bildliche Informationen, z.B. über die Körperhaltung oder über den Gestus einer Musik, in vielen Fällen unmittelbar, d.h. ohne vorherige Verbalisierung, körperlich umsetzen lassen (etwa auch von

Kindern). Schließlich können auch explizit musikbezogene Bilder (oder Skulpturen) einen wertvollen Ansatzpunkt für die musikalische Arbeit darstellen (vgl. Abb. 29 und 38).³⁸⁴



Abbildung 27: Nürnberger Türmer (1509)

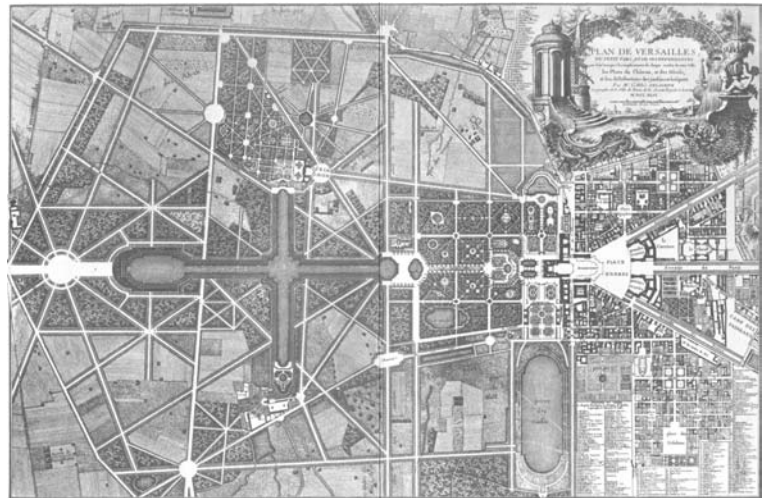


Abbildung 28: Abbé Delagrive (1689-1757), Gesamtplan von Schloss und Park Versailles (1746)

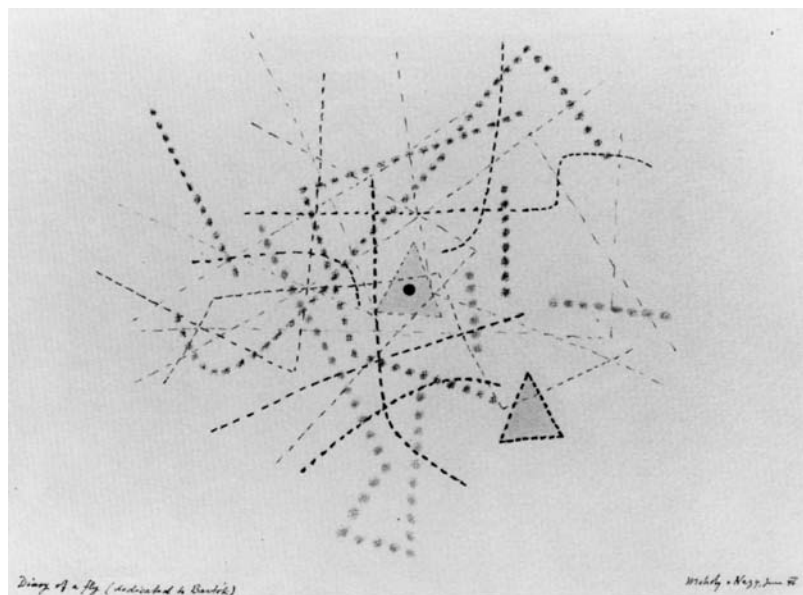


Abbildung 29: Lazlo Moholy-Nagy: „Tagebuch einer Fliege“ (1946), angeregt durch Bela Bartóks Klavierstück „Aus dem Tagebuch einer Fliege“

Durch Bilder kann nicht nur ein allgemeiner geschichtlicher Bezug (Städtebau, Alltagsgeschichte, Kleidung u. Ä.) hergestellt werden (vgl. z.B. Abb. 27 und Abb. 33-35). Bilder eignen sich allgemein hervorragend, um Bezüge zu anderen Künsten, etwa Architektur, Malerei, Fotografie, Gartenbau-

³⁸⁴ Dies gilt für die Arbeit an dem entsprechenden Musikstück oder an ähnlichen Musikstücken, aber beispielsweise auch, wenn ein Bild als musikalische Improvisationsvorlage bzw. Kompositionsanregung dient.

kunst, Bildhauerei, Theater oder Tanz herzustellen (vgl. Abb. 28-32). Zwar sind die Erscheinungen in den verschiedenen Künsten nicht immer gleichzeitig. Die Erarbeitung eines Musikstücks von J. S. Bach im Instrumentalunterricht mit geschichtlichem Anschauungsmaterial aus der Bach-Zeit zu verbinden (Abbildungen spätbarocker Bauten, Gemälde, Kleider) kann beispielsweise hilfreich sein und die musikalische Vorstellung unmittelbar bereichern; es kann Lernende aber auch irritieren und befremden, wenn nämlich die eigene musikalische Erfahrung und Vorstellung mit den historischen Abbildungen (bzw. dem, was sie aus ihnen herauslesen) im Widerspruch zu stehen scheint. Allerdings kann gerade Befremdliches und vermeintlich Inkongruentes didaktisch und musikalisch fruchtbar sein und schließlich zu einer eigenständigen, begründeten, ausdrucksstarken musikalischen Darstellung führen, sofern produktive Antworten auf erfahrene Differenzen gesucht werden.

Es scheint zu der Eigenschaft von Bildern zu gehören, dass sie – zumeist mehr als Noten- oder Worttexte (und vielleicht ähnlich stark wie erklingende Musik) – zur emotionalen Identifikation, aber auch zur Distanzierung einladen. Beim instrumentaldidaktischen Umgang mit Bildern geht es immer auch um die Dialektik von Annäherung/Nähe und Distanz. Ziel ist es also nicht unbedingt, auf einfachstem und schnellstem Wege zu einem Gefühl der Nähe zu bestimmten Musikstilen oder -stücken (bzw. zu Interpretinnen und Interpreten) zu kommen. Vielmehr geht es darum, im Lernprozess Raum zu schaffen für ein Spiel von Annäherung und Verfremdung, zwischen völligem Eingefangensein und Distanzierung. Hierzu kann auch gehören, scheinbar Vertrautes kritisch zu überdenken und zu hinterfragen. In jedem Fall wird der Erwartungshorizont – und damit das, was als vertraut oder fremd erlebt wird – wesentlich durch den jeweiligen geschichtlichen Standort und den individuellen Hintergrund (Kulturkreis, allgemeines gesellschaftliches Vorverständnis, Zeitgeist, aber auch Alter, Bildungsgrad, Vorkenntnisse) bedingt, ist also stets sehr subjektiv.

Als musikalisch-geschichtliche Quellen für den Instrumentalunterricht kommen Bilder aller Art in Frage (etwa Gemälde, Zeichnungen, Grafiken, Karikaturen, Fotografien). Eine Bildersammlung zu Themen wie Musik und Tanz, Kunstgeschichte abendländischer Stile, Epochenstile, musikalische Stilrichtungen, Komponistinnen und Komponisten, Instrumentalmusik in anderen Kulturkreisen, Interpretinnen und Interpreten, ist für einen geschichtsbewussten Instrumentalunterricht sehr nützlich. Dabei hat es sich in der Praxis bewährt, nicht nur ausgewählte Bildbände, sondern auch Kunstpostkarten, Fotos, Dias usw. zu sammeln. Besonders hilfreich sind bereits existierende musik- und instrumentbezogene Bildbände;³⁸⁵ zunehmend wichtig werden aber auch Online-Bildarchive.³⁸⁶

³⁸⁵ Vgl. etwa die Reihe *Musikgeschichte in Bildern*, aber auch instrumentenspezifische Bildbände oder thematische Veröffentlichungen und Ausstellungskataloge zu Musik und Bildender Kunst.

³⁸⁶ Vgl. etwa Mark Hardens englischsprachiges online-Kunst-Archiv (<http://www.artchive.com> [16.02.2007]) oder auch das Web-Museum Paris (<http://www.ibiblio.org/wm/> [16.02.2007]).

Praxisbeispiele:

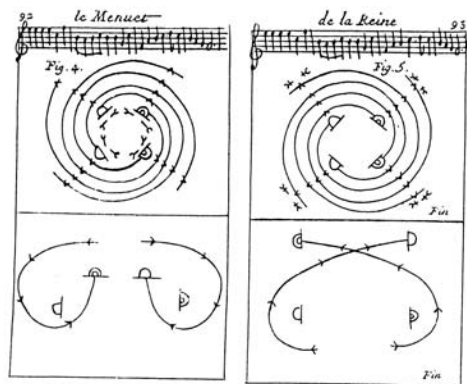


Abbildung 30: R. A. Feuillet, Tanzschrift „Le Menuet de la Reine“, 1706



Abbildung 31: Johann Zoffany (1733-1810), Das Händereichen im Menuett



Abbildung 32: Friedrich der Große tanzt Menuett mit Maria Theresia, der Königin von Ungarn, erdachter Ball der europäischen Großmächte, 1742

Musik – Bild – Tanz

S (ab Unterstufe) lernt verschiedene musikalische Tänze kennen. L zeigt S Abbildungen mit Tanzszenen (vgl. Abb. 31-33 und Abb. 36). L und S sprechen über die tänzerischen und musikalischen Charakteristika der Tänze. Anhand von Bildern erläutert L geschichtlich-gesellschaftliche Zusammenhänge (vgl. Abb. 35; vom 18. Jahrhundert bis zum Ersten Weltkrieg waren in Europa Ballbücher oder Tanzkarten verbreitet, in die die Tänze und Tanzpartner – nach strengem Reglement – eingetragen wurden. Seit Mitte des 19. Jahrhunderts verselbstständigten sie sich als kunstgewerblich gestaltete „Damenspenden“, d. h. Tanz-Souvenirs). L und S probieren Tanzpositionen (und ggf. Tanzfiguren) aus und thematisieren das jeweils unterschiedliche Körpergefühl.

Varianten: L und S beschäftigen sich mit einer Tanzschrift (vgl. Abb. 30) und diskutieren Probleme und Unterschiede der Verschriftlichung von Bewegung und Klang.

Sonderthema: Tanz und Mode (vgl. Abb. 34).



Abbildung 33: Tanz in einem Wiener Gasthaus, 1817



Abbildung 34: Wiener Ballkleider, 1842



Abbildung 35: „Damenpenden“, 1847-1863



Abbildung 36: „Tangomanie“ in Paris, Postkarte 1918

„Impressionismus“

Im Klavierunterricht wird „Voiles“ aus *Préludes I* (1910) von Debussy erarbeitet. L und S betrachten gemeinsam impressionistische Gemälde (z.B. von Claude Monet, Auguste Renoir oder Edgar Degas) in einem Bildband. Sie vergleichen typische Merkmale impressionistischer Malerei (etwa: verschwommene Farben, die ineinander übergehen; Spiel mit Licht- und Farbreflexen, Verzicht auf Perspektive, helle und zarte Farben, Eindruck eines Schleiers, der über dem Bild liegt, plein-air-Malerei) mit den Eigenschaften des vorliegenden Klavierstücks von Debussy. In Mark Hardens Kunst-Archiv unternehmen sie einen virtuellen Rundgang durch die erste Ausstellung der Impressionisten in Paris im Jahr 1874 (<http://www.artchive.com/74nadar.htm> [20.05.2007]).

Variante: Vergleich eines Musikstücks von Franz Schubert mit einem Bild von Caspar David Friedrich.



Abbildung 37: Albert Ammons

„Boogie Woogie“

Klavier-S lernt, einen Boogie-Woogie zu spielen und improvisierend zu verändern. Wichtig für S ist dabei das Vorbild Albert Ammons, von dem er Aufnahmen kennt und dem er nacheifern möchte (vgl. Abb. 37). Eventuell komponiert S eigene Boogie-Woogies.

L präsentiert S das letzte, unvollendet gebliebene Bild „Victory Boogie-Woogie“ von Piet Mondrian (s. Abb. 38). Neu an den Boogie-Woogie-Bildern³⁸⁷ ist, dass Mondrian die farbigen Rechtecke von ihren schwarzen Linien befreite, die Farben also direkt nebeneinander stehen. Nach Mondrian geben die neuen Farbelemente seiner Malerei „more boogie woogie“ (s. Sandner 2005, S. 280). L und S betrachten zusammen das Bild; sie sprechen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Bild und Musik, wobei sie auch Informationen aus Texten von bzw. über Mondrian berücksichtigen.³⁸⁸

³⁸⁷ In den Jahren 1941 bis 1944 schuf Mondrian zwei Boogie-Woogie-Bilder, „in denen die synkopischen Rhythmen des Jazz und zugleich das Erlebnis von Manhattan mit seinen rechtwinkligen Straßenzügen und flackernden Reklamelichtern ihren kongenialen Ausdruck gefunden haben.“ (v. Maur 1985, S. 18).

³⁸⁸ „Echten Boogie-Woogie begreife ich vom Ansatz her als homogen mit meiner malerischen Intention: Zerstörung der Melodie, was der Zerstörung der natürlichen Erscheinung gleichkommt, und Konstruktion durch die fortlaufende Gegenüberstellung reiner Mittel – dynamischer Rhythmus.“ (Mondrian in einem Interview mit James Johnson Sweeney, ca. 1943, zit. nach v. Maur 1985, S. 177). „Das Auge wird von einer Gruppe von Farbtönen in unterschiedlicher Schnelligkeit zur anderen geführt. Gleichzeitig und kontrastierend mit dem endlosen Wechsel in den kleineren Motiven herrscht die konstante Wiederholung des Rechten-Winkel-Themas vor, das wie ein gleichbleibender Baß-Anschlag durch ein Gesprenkel rasender Arpeggios und graziöser Klarinetttöne hindurchdröhnt.“ (James Johnson Sweeney über die Boogie-Woogie-Bilder, 1948, zit. nach a.a.O., S. 19)

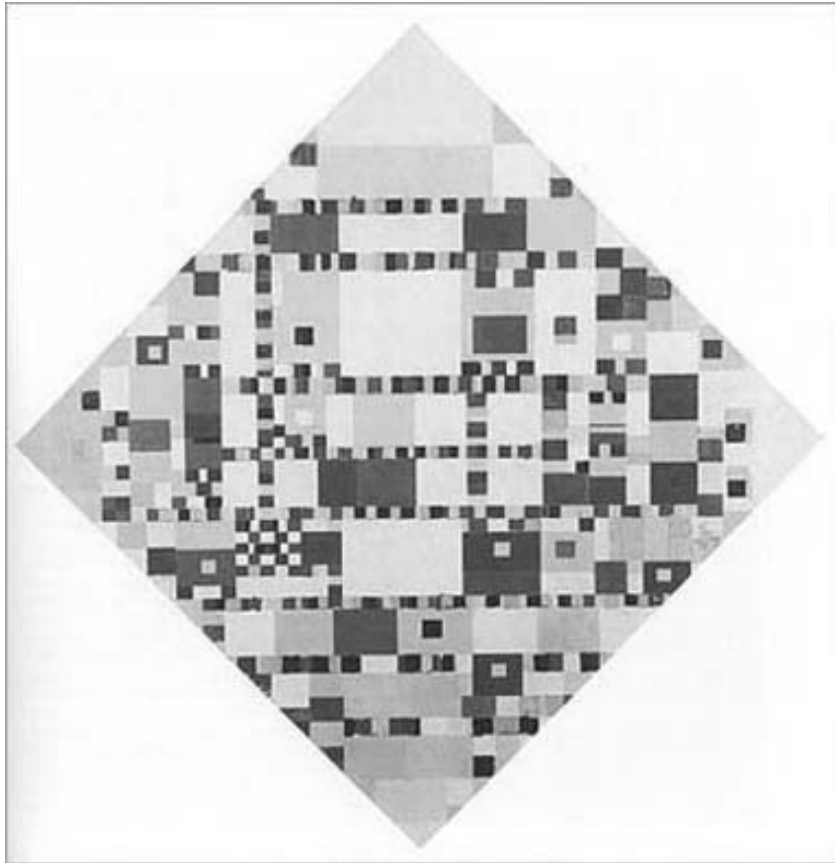


Abbildung 38: Piet Mondrian, Victory Boogie-Woogie (Original in Farbe), 1942-1944

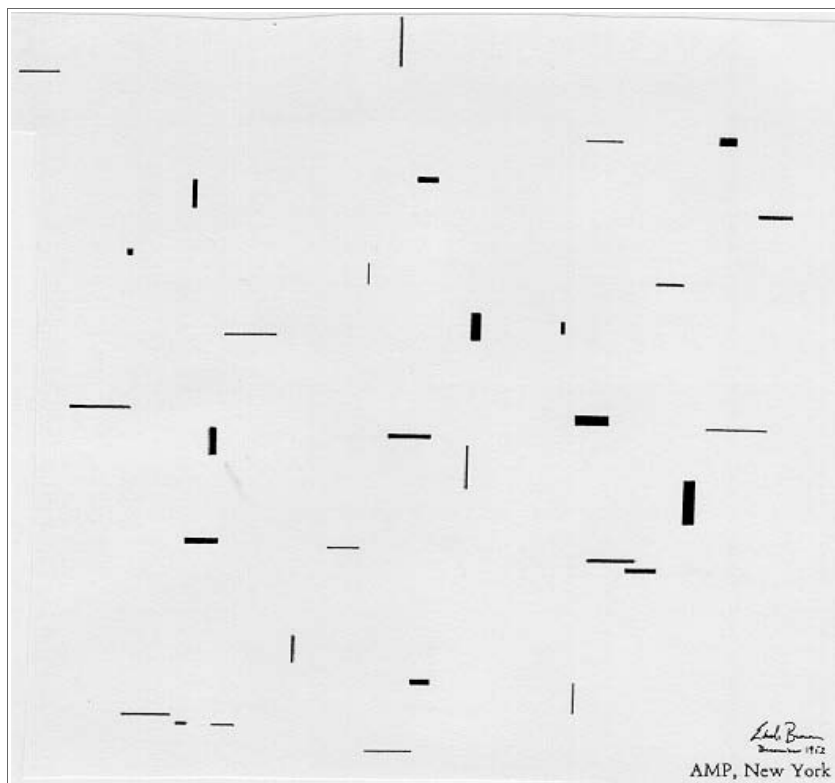


Abbildung 39: Earl Brown, „December 1952“

Musikalische Grafik/Grafische Notation

Ausgehend von Notationsmöglichkeiten für Musik, die in den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts entwickelt wurden, spricht L mit S über das Phänomen Musikalischer Grafik³⁸⁹. S beschäftigen sich mit Earl Browns „December 1952 für ein oder mehrere Instrumente und/oder Schallerzeuger“, einem Meilenstein in der Geschichte Musikalischer Grafik (s. Abb. 39). „December 1952“ ist nicht als ein musikalisches Zeichensystem konzipiert, sondern soll zur Improvisation anregen.³⁹⁰ S überlegen sich verschiedene Möglichkeiten, die Grafik in Klang umzusetzen und erproben sie gemeinsam.

Anregung: L und S beschäftigen sich zusätzlich mit Bildern von Jackson Pollock („action painting“) und kinetischen Skulpturen von Alexander Calder (Mobiles), von denen Brown künstlerisch sehr beeinflusst war.

Varianten: L und S sprechen über Unterschiede zwischen musikalischer Grafik und grafischer Notation.³⁹¹ S schreiben eigene Stücke und verklänglichen sie. Dabei lassen sie sich durch andere Kompositionen anregen. Sehr gut dafür geeignet, da musikalisch sehr inspirierend, sind Werke von Leon Schidlowsky, etwa *Actions* für Klavier (s. Abb. 40).

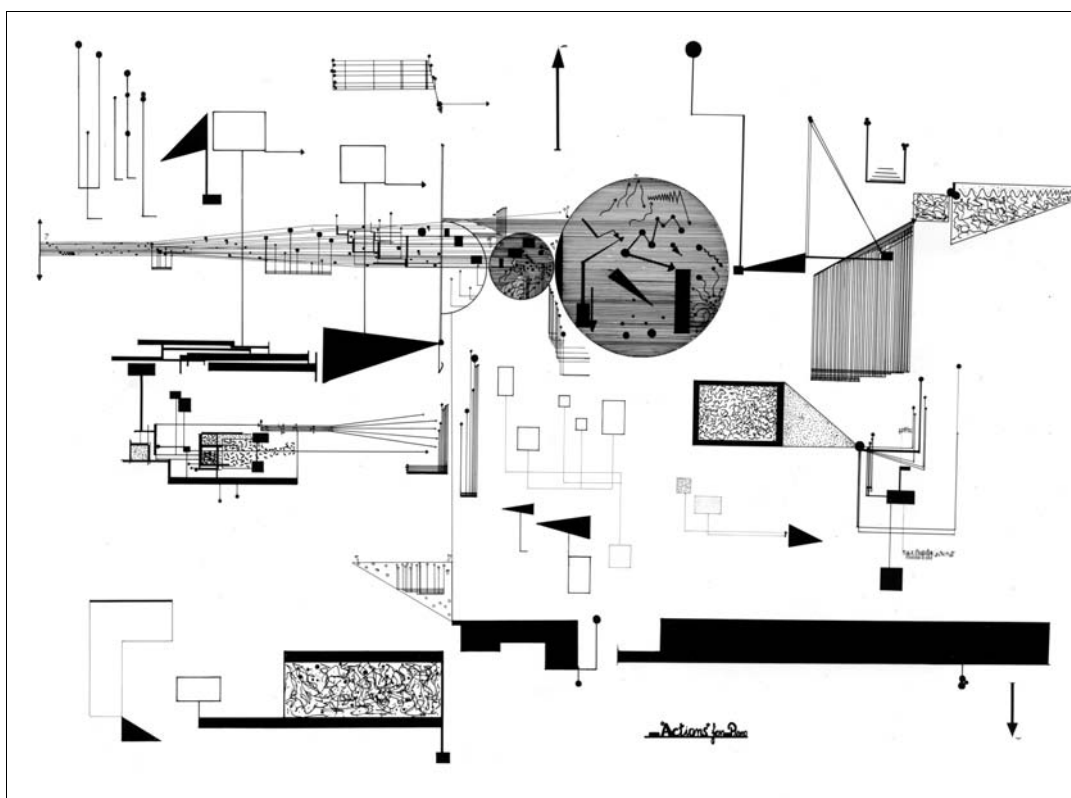


Abbildung 40: Leon Schidlowsky, *Actions for Piano*, 1972

³⁸⁹ Nach György Ligeti liegt der Wert einer musikalischen Graphik „in ihr selbst, in ihrer Erscheinung als ästhetischer Gegenstand.“ (Ligeti 1965, S. 38)

³⁹⁰ „Die Komposition kann in jeder Richtung und von jedem Punkt aus in dem definierten Raum gespielt werden. Die Dauer ist beliebig.“ (Brown, zit. nach Demmler 1999, S. 62) „Ich konnte nicht verstehen, warum klassische Musiker so abschätzig auf Improvisationen hinabblickten. Die ganze Serie dieser Stücke sollte sie davon abbringen, jede Kleinigkeit aufgeschrieben zu sehen, bevor sie sich zu spielen trauten. Und ich war davon überzeugt, daß mir dies mit diesen Stücken gelingen würde.“ (Brown, zit. nach Demmler 1999, S. 62)

³⁹¹ Grafische Notation ist weniger unbestimmt; sie ähnelt vielfach eher einer musikalischen Aktionsschrift.

e) Texte

Die Schriftsprache taucht im Instrumentalunterricht üblicherweise vor allem in Form von kurzen Kommentaren oder Überweisungen, stichpunktartig formulierten Hausaufgaben sowie Erklärungen oder Darstellungen in Instrumentalschulen auf.³⁹² Ansonsten spielen Texte – zumindest im nicht-professionellen Bereich – nach meiner Einschätzung eine eher geringe Rolle.³⁹³ Ergänzend schriftliche Quellen in den Unterricht einzubeziehen, kann jedoch künstlerisch und didaktisch sehr fruchtbar sein.

Zu den schriftsprachlichen Textarten, die als musikalisch-geschichtliche Quellen für den Instrumentalunterricht bedeutsam sein können, zählen u.a. Nachschlagewerke, Bücher über Musik- und Kulturgeschichte, Schriften zur Aufführungspraxis, Texte von Liedern oder Arien, Libretti, Gedichte, kritische Berichte von Urtextausgaben, musikwissenschaftliche und musiktheoretische Abhandlungen, Zeitschriftenartikel, Biografien und Autobiografien, Briefe, Reiseberichte, Aufführungsbeschreibungen, historische Werkrezensionen, CD-Booklets, Vorworte zu Kompositionen, Schriften zur Ästhetik, Zeitschriftenartikel, Internetdokumente.

Bei der Textlektüre im Zusammenhang mit Instrumentalunterricht wird es in der Regel nicht um lange und/oder komplizierte Abhandlungen, sondern eher um kurze, prägnante Texte gehen, die entweder gemeinsam im Unterricht gelesen und besprochen, oder aber von den Lernenden zu Hause gelesen und in der nächsten Stunde nachbereitet werden. Wie auch im Umgang mit Notentexten ist es im Blick auf die Förderung musikalischen Geschichtsbewusstseins prinzipiell wichtig, Textzeugen nicht bedingungslos Glauben zu schenken, sondern ein textkritisches Bewusstsein zu entwickeln.

Informationen über die Komponistin oder den Komponisten eines Stücks oder über das geschichtliche und gesellschaftliche Umfeld einer Musik scheinen nicht immer unmittelbar für das Musizieren relevant zu sein – die Auseinandersetzung mit einem Text kann das aktive Musizieren gleichwohl stark beeinflussen, und sei es nur, dass sich durch die Lektüre die grundsätzliche Einstellung oder Haltung zu einer Musik verändert. Zumeist gibt es jedoch viele Möglichkeiten, Wissen und Tun kreativ zu verbinden, d.h. Beziehungen zwischen musik- und geschichtsbezogenen Texten und dem Musizieren bzw. Interpretieren konkreter Notentexte herzustellen.

Praxisbeispiele:

(Kindern) musikalisch-geschichtliches Wissen vermitteln

L fotokopiert passend zum jeweiligen Unterrichtsthema oder Stück einen leicht verständlichen (ggf. illustrierten) Text, etwa aus einem Kinder-Musiklexikon, einem Kinder-Sachbuch, einer Instrumentalschule oder einem Schulbuch. L und S lesen und besprechen den Text gemeinsam in

³⁹² Auf verbale Improvisationsanweisungen und an die Schriftsprache gebundene Elemente von Notentexten gehe ich hier nicht ein.

³⁹³ Es ist bemerkenswert, dass manche historische Instrumentalschulen – vor allem diejenigen, die (wie die von Quantz, C. Ph. E. Bach oder Türk) auch auf eine professionelle Ausbildung abzielten – sehr viel Text enthalten. Im weniger anspruchsvollen Unterricht für Amateure haben Texte traditionell allerdings eine untergeordnete Bedeutung (vgl. dritter Teil, II, S. 157ff.).

der Stunde. Alternativ: S liest den Text zu Hause (bzw. lässt ihn sich vorlesen), in der nächsten Unterrichtsstunde wird darüber gesprochen.

Anregung: Musikalisch-geschichtliche Informationen als Rätsel „verpacken“; einen Text als Lückentext präsentieren; musikalische Kinder-Sachbücher zur Anschaffung empfehlen bzw. verleihen.



engl.
= zerrissener Takt



Ragtime

(der) Ragtime

„Heute haben wir im Musikunterricht den Ragtime durchgenommen“, erzählt Frederik seiner Freundin. „Er gehört zu den frühesten Formen des > Jazz.“ „Was ist das für eine Musik?“, fragt Clara. „Der Ragtime ist ein Stil in der Klaviermusik, der ungefähr 1880 im Mittelwesten der USA entstand als eine Nachahmung des Rhythmus der Banjomusik (> Banjo). Er verbindet Elemente europäischer und afroamerikanischer Musik. Kennst du nicht den *Entertainer* (sprich: Entertäiner) von *Scott Joplin*? Das ist bestimmt der berühmteste Ragtime.“ „Natürlich“, sagt Clara, „jetzt weiß ich wieder, wie ein Ragtime klingt.“ „In der Melodie kommen viele > Synkopen vor“, erklärt Frederik, „und die Begleitung ist ein ständiger Wechsel zwischen Basston (> Bass) und > Akkord. – Übrigens spielten namhafte Ragtime-> Pianisten ihre Stücke auf die *Player Rolls* (sprich: Pläier Rouls). Das sind auf Walzen gewickelte Lochschablonen aus dickem Papier. Eine solche Rolle wurde in ein mechanisches > Klavier eingelegt und dann konnte man es wie von Geisterhand spielen hören.“ „Sehr bequem“, sagt Clara. „So ein mechanisches Klavier würdest du bestimmt gerne mal im Klavierunterricht benutzen, stimmt’s?“

Berühmte Ragtime-Komponisten:

- Scott Joplin (1868–1917)
- Tom Turpin (1872–1922)
- James Scott (1886–1938)

Abbildung 41: Artikel „Ragtime“ aus einem Musiklexikon für Kinder

Geschichtliche Hintergründe einer Komposition erschließen

S spielt im Klavierunterricht Tänze von Franz Schubert, hat aber noch keine echte Beziehung zu der Musik. Um die geschichtlichen Hintergründe der Stücke zu erschließen und die Musik für S „greifbarer“ zu machen, liest L gemeinsam mit S einen Text, in dem eine Begebenheit aus dem Jahr 1822, im Haus von Heinrich Anschütz, erzählt wird; L erläutert den Text („tanzlose Zeiten“ innerhalb des Kirchenjahres, Improvisation von Tanzmusik im Freundeskreis, nachträgliche Verschriftlichung der besten Einfälle u. a.).

„Ich hatte einen Kreis von Freunden, mit ihm auch Schubert zu mir geladen; es waren darunter eine Anzahl junger Damen und Männer. Meine Frau war selbst noch jung, mein Bruder Gustav ein leidenschaftlicher Tänzer, und bald verwandelte sich die Konversation zum Tanze. Schubert, der schon ein paar Klavierstücke zum Besten gegeben hatte, setzt sich selbst in der heitersten Laune an das Instrument und spielt zum Tanze auf. Alles schwingt sich im Kreise, man lacht, man trinkt. Plötzlich werde ich abgerufen, ein fremder Herr will mich sprechen. Ich trete in das Vorzimmer. ‚Was steht zu Diensten, mein Herr?‘ ‚Sie haben Tanzunterhaltung?‘ – ‚Man kann es so nennen, die jungen Leute springen herum.‘ – ‚Ich muß sie ersuchen, das einzustellen, wir sind in den Fasten.‘ – ‚Wie kommen Sie dazu, wenn ich fragen darf?‘ – ‚Ich bin der Polizeikommissär N.N.‘ – ‚Ja so! Nun wohl, Herr Kommissär, was habe ich zu tun? Muß ich etwa meine Gäste nach Hause schicken?‘ – ‚Ich verlasse mich auf Ihr Wort, daß nicht getanzt wird.‘ – Als ich mit dieser Hiobsbotschaft in das Gesellschaftszimmer trat und die Polizei nannte, stob in parodierendem Schrecken alles auseinander.

Schubert aber meinte: „Das tun’s mir zum Fleiß, weil’s wissen, daß ich gar so gern Tanzmusik mach’!“ (Deutsch 1957, S. 255 f.)

Sich mit musikstückbezogenen Texten auseinandersetzen

L bittet S, zu Hause einen Text bzw. Textausschnitt zu lesen, der in unmittelbarer Beziehung zu dem Musikstück steht, an dem S gerade übt. L und S sprechen in der folgenden Unterrichtsstunde über den Text sowie über mögliche Auswirkungen auf das eigene Musizieren. – Möglich ist dieses Verfahren prinzipiell bei jedem Stück, über das ein geeigneter Text vorliegt. Es eignen sich somit so unterschiedliche Stücke wie eine Beethoven-Klaviersonate, ein Stück von Sofia Gubaidulina oder eine chinesische Melodie. In den Texten können unterschiedliche Aspekte thematisiert werden, d.h. nicht nur formale oder strukturelle, sondern beispielsweise auch biografische, alltags- oder rezeptionsgeschichtliche (vgl. auch vierter Teil, II. 3. c, S. 328ff.).

Anregung: S wird ermutigt, einen eigenen (Gegen-)Text zu verfassen, der im nächsten Schülerkonzert als Teil der Moderation oder in einem Programmheft präsentiert wird.

Adolf Bernhard Marx erläutert die Klaviersonate Nr. 1 f-Moll op. 2/1 (1795) von Ludwig van Beethoven:

„Ein zarter und beweglicher, man möchte sagen weiblicher Sinn waltet in dieser Sonate. Sanftmuth und elegische Stimmung ist ihr Grundton, aus dem sie sich jedoch zu leidenschaftlicher Erregtheit erhebt. Demgemäss ist auch die Schreibart jeder Massenhaftigkeit fern; sie ist leichtgehalten, meist auf eine Stimme (mit einfacher Begleitung) oder zwei beschränkt, reicheres Stimmgewebe nirgends vorhanden. Schon der erste, ganz oberflächliche Ueberblick lehrt daher, dass von grosser Schallkraft, von einem eigentlichen Fortissimo hier gar nicht die Rede sein kann. Wo dies im ersten Satze vorgeschrieben ist, bedeutet es nur ein verstärktes sforzato.“ (Marx 1875, S. 90)

Ursula & Željko Pešek informieren über Sofia Gubaidulina und ihre Kompositionen für Flöte:

„Ihr Schaffen läßt sich nicht einfach mit dem Begriff Avantgarde umschreiben. Sie wurde 1931 in Tschistopol geboren, ist also von tatarischer Abstammung [...]. 1975 gründete sie mit Wjatscheslaw Artjomow und Viktor Suslin die Gruppe ‚Astreja‘, in der man auf kaukasischen und mittelasiatischen Volksinstrumenten improvisierte und so – zusammen mit Einflüssen östlicher Spiritualität – zu neuen ungewohnten Klangerlebnissen und Erfahrungen kam. Ein reizvolles Ein-Minuten-Stück für Flöte und Klavier, ‚Klänge des Waldes‘, hat sie 1978 für junge Schüler an Musikschulen geschrieben, das schlichte G-Dur-Tonleitern in einen neuen und überraschenden Zusammenhang stellt.“ (Pešek 1990, S. 253)

Musikalische Detailfragen beantworten

S arbeitet an einer barocken (frühklassischen, klassischen) Sonate. L und S sprechen über Freiräume im Notentext (eine Urtextausgabe). Fragen werfen vor allem manche Verzierungen, aber auch Artikulation, Rhythmik und Agogik auf. L liest gemeinsam mit S Ausschnitte aus dem Nachwort und kritischen Bericht, um Entscheidungshilfen zu erhalten. Wenn nicht alle Fragen beantwortet werden, ziehen sie weitere aufführungspraktische Texte hinzu.

Im Kommentar zur *Sonate für Flöte und Cembalo h-moll* von Johann Sebastian Bach gibt Barthold Kuijken folgende Hinweise zur angemessenen Artikulation des Stücks:

„Auch bei der Artikulation rechnet Bach offensichtlich mit unserer kreativen Mitarbeit: das meiste ist nur flüchtig und inkonsequent bezeichnet [...]. Zudem ist in den Handschriften die genaue Bogenlänge oft sehr schwer festzustellen. Bögen scheinen oft zu kurz und/oder in der Eile des Schreibens zu weit nach rechts gesetzt zu sein [...]. Zudem stellt sich die Frage des Angleichens: was tun, wenn Bach eine Stelle einmal bezeichnet und einmal unbezeichnet läßt? [...] Bach vertraut wohl darauf, daß wir selbst komplettieren, uns an Artikulationen (oder Verzierungen) erinnern und sie weiterführen, so lange von ihm keine Gegenanweisung

kommt. Der Herausgeber hat sich entschlossen, keine Bögen hinzuzufügen, gerade weil es mehrere Möglichkeiten gibt. Auf welche Art eine unbezeichnete Passage gestaltet wird, ist wohl weniger wichtig, als daß sie überhaupt Gestalt bekommt. [...] Allgemein soll die Artikulation von vielen Faktoren mitbeeinflusst werden: Raumakustik, Tempo, Publikum, Instrument (Traversflöte, Böhmflöte?), welches Cembalo (oder gar Klavier?). [...] Man soll nicht aus dem Auge verlieren, daß die Artikulation – so bedeutsam sie sein mag – immer der Phrasierung untergeordnet bleibt: das ‚wie‘ ist weniger interessant als das ‚was‘, solange das ‚was‘ verständlich ist! [...] Einige Empfehlungen für die persönliche Gestaltung der Artikulation: Es ist wichtig, daß die originalen Bögen im Ganzen nicht wie Fremdkörper wirken (etwa in IV: sollte wirklich nur in T. 102 legato gespielt werden?). Andererseits sollten auch unsere hinzugesetzten Bögen in den Kontext integriert sein. Wir müssen wissen, daß lange gebundene Passagen in schnellen Sätzen, wie sie etwa in der Sonate BWV 1035 vorkommen, zu Bachs Zeit eine Ausnahme darstellen. [...] Über Artikulation im allgemeinen gibt Quantz den goldenen Rat: ‚nach Proportion der Intervallen mehr oder weniger gestoßen ... was nahe liegt weicher, was ferner liegt stärker gestoßen.‘ (Quantz, *Solfeggi*, S. 39, 68, 70 u. 83) Durchgangs- und Wechseltöne werden gerne an deren Haupttöne angebunden [...]. Und natürlich wird prinzipiell die Appoggiatur an ihre Auflösung gebunden [...]. Laut Quantz muß der Ton vor einer Appoggiatur aber immer mit der Zunge gekürzt werden.“ (Kujiken 1995, S. 25)

Handschriftlichen Text entziffern und musikbezogen reflektieren

S beschäftigt sich mit einer Invention von J. S. Bach. L und S entziffern und reflektieren das kurze Vorwort von Bach (vgl. erster Teil, I. 6, S. 24). Sie analysieren das Stück gemeinsam und berücksichtigen dabei Bachs Absicht, wie sie aus dem Vorwort zu erschließen ist.



Abbildung 42: Johann Sebastian Bach, Vorwort zu den Inventionen (Handschrift)

Aufschlussreich sind in diesem Zusammenhang die rückblickenden Äußerungen eines Musiktheorie-Studenten über seine erste, mühsame Beschäftigung mit der E-Dur-Invention als 12- oder 13-jähriger Klavierschüler. Die Kenntnis des Vorwortes von Bach und ein Gespräch darüber hätten ihm damals vermutlich sehr geholfen.

„Ich empfand dieses Stück als ein äußerst zähes Gebilde, ich vermißte die einprägsame Melodik, ich fand keine musikalischen Höhepunkte, jeder Takt war wie der andere. [...] Heute kann ich sagen, daß dieses Stück keineswegs ‚schlechter‘ ist als andere vergleichbare anspruchsvolle Stücke. Ich verstand das Stück nur einfach nicht und hätte jemanden gebraucht, der mich pädagogisch und methodisch sinnvoll an die Invention heranführt. [...]. Es hätte mir den Zugang zu diesem Stück erheblich erleichtert, wenn mir erklärt worden wäre, worin die musikalische Absicht des Komponisten bestand. [...] Mein Problem war wohl damals, daß ich den eigentlichen Hintergrund überhaupt nicht erkannte, sondern die Invention eher mit Etüde im Sinne des 19. Jahrhunderts gleichsetzte.“ (musikpädagogische Klausur an der UdK Berlin, 2001)

f) Instrumentalschulen

Als Medien, die Anleitung zum Musizieren auf einem Instrument bieten (vgl. dritter Teil, I, S. 154), nehmen Instrumentalschulen unter den musikalisch-geschichtlichen Quellen, die für den Instrumentalunterricht relevant sind, eine Sonderstellung ein. Sie werden deswegen von mir hier als eine eigene Quellenart behandelt.³⁹⁴ In Instrumentalschulen werden verschiedene Quellenarten kombiniert verwendet. Traditionell beinhalten Instrumentalschulen wortsprachliche Texte, Notentexte und Abbildungen, seit circa dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts auch Tonaufnahmen und bewegte Bilder.

Prinzipiell lassen sich historische und zeitgenössische Instrumentalschulen unterscheiden.³⁹⁵ Unter den zeitgenössischen Schulen sind die Spezialschulen, d.h. die Schulen für einen bestimmten musikalischen Bereich oder Stil (Gypsy, Rock, Alte Musik, Improvisation etc.) bzw. für ein bestimmtes ethnisches oder historisches Instrument (irische Fiddle, chinesische Flöte, Cembalo etc.) und sein typisches musikalisches Repertoire als für den Instrumentalunterricht interessante Quellen besonders hervorzuheben. Es kommen aber auch Schulen für den Anfangsunterricht, in denen versucht wird, einen allgemeinen Überblick über viele verschiedene Musikstile zu geben, als musikalisch-geschichtliche Quellenwerke in Frage (vgl. dritter Teil, II, 9, S. 246ff.).³⁹⁶

Instrumentalschulen generell, nicht zuletzt auch historische Schulen, geben Aufschluss über die allgemeine Musik- und Kulturgeschichte, aber auch über musikpädagogische Prinzipien, (Ziel-)Vorstellungen und spezielle aufführungspraktische Regeln, etwa zu den Aspekten Tonideal, Haltung, Artikulation, Phrasierung, Agogik, Fingersatz, allgemeine Vortragslehre, Improvisationslehre, Verzierungslehre, musikalische Charakteristik, Übemethoden und Übungsstücken. Um Instrumentalschulen

³⁹⁴ Als weitere musikalisch-geschichtliche Quellenart – auf die ich hier jedoch nicht eigens eingehe – können didaktische Musikalien (die aber keine Instrumentalschulen sind) gelten.

³⁹⁵ Die Trennlinien zwischen beiden sind jedoch nicht scharf; auch verändern sie sich ständig. Eine Schule, die von manchen noch als zeitgenössisch angesehen wird, kann für andere schon als historisch gelten.

³⁹⁶ Da nicht alle Schulen und Lehrmaterialien wissenschaftlich auf dem neuesten Stand sind, muss man die fachliche Qualität und Verlässlichkeit kritisch prüfen, um zu vermeiden, dass unabsichtlich Fehler und Klischees weitergegeben werden.

als Quellen für die Interpretation von Musik nutzen zu können, ist es notwendig, die Quelle in ihrem Kontext und auf dem Hintergrund der jeweiligen (historischen) Normen und Konventionen zu sehen. Die Regeln einer Schule dürfen nicht ohne weiteres auf alle Kompositionen einer Zeit angewendet werden. Oft ist der Geltungskreis einer Schule nicht klar (er kann regional begrenzt, überregional oder international sein); auch kann die Autorin oder der Autor ihre/seine Meinung im Lauf des Lebens geändert haben. Anweisungen einer Schule müssen mit entsprechenden Anweisungen anderer Schulen und zeitgenössischer Dokumente verglichen und abgestimmt werden. Zunächst sollte gefragt werden, was eine Aussage oder Regel im historischen Kontext (in einer bestimmten Zeit und an einem bestimmten Ort) bedeutete; danach kann überlegt werden, welche Bedeutung sie für die heutige Interpretation hat bzw. haben soll.

Die Auseinandersetzung mit historischen europäischen Instrumentalschulen zeigt, dass die Praxis trotz aller Normen und Konventionen vielfältig und flexibel war. Dies wird beispielsweise bei einem Vergleich der Schulen von Quantz und C. Ph. E. Bach deutlich. Obwohl Quantz und Bach fünfundzwanzig Jahre am selben Hof tätig waren und C. Ph. E. Bachs *Versuch über die wahre Art* nur ein Jahr nach dem *Versuch einer Anweisung* von Quantz am selben Ort (Berlin) veröffentlicht wurde, gibt es durchaus Unterschiede zwischen den Schulen. So propagiert Quantz „durchgehende Vorschläge“ (unbetonte Vorschläge vor dem Schlag) bei Terzsprüngen (s. Quantz 1752/1992, VIII. Hauptstück, S. 78/79), während nach Bach die Vorschläge grundsätzlich auf den Schlag kommen müssen (s. Bach 1753/1994, S. 62ff.). Auch innerhalb weniger Jahrzehnte zeigen sich in der Vortragslehre zum Teil gravierende Veränderungen. Bedeutsam für die musikalische Interpretation von Musik des 18. Jahrhunderts – auf historischen wie auf modernen Instrumenten – ist es zum Beispiel, dass nach C. Ph. E. Bach ein Ton in der Regel halb so lang gespielt werden soll, wie es seinem geschriebenen Notenwert entspricht (s. a. a. O., S. 127). Dagegen heißt es bei Türk:

„Bey den Tönen, welche auf die gewöhnliche Art d. h. weder gestoßen noch geschleift, vorgetragen werden sollen, hebt man den Finger ein wenig früher, als es die Dauer der Note erfordert, von den Tasten.“ (Türk 1789/1997, S. 356)³⁹⁷

Praxisbeispiele:

Historische Verzierungspraxis

S (ab Mittelstufe) möchte lernen, eine (spät-)barocke Sonate stiladäquat zu verzieren. L stellt einige wichtige Quellen aus Instrumentalschulen für S zusammen (vgl. z. B. Abb. 43). S beschäftigt sich theoretisch und praktisch mit den Beispielen und übt, einfache Tonfolgen und Melodien auf verschiedene Art und Weise zu umspielen.

³⁹⁷ Der gesamte Abschnitt „Von der Deutlichkeit in der Ausführung“ (Türk 1789/1997, S. 334ff.), in dem Türk u. a. das Verhältnis von Haupt- und Nebennoten erläutert, ist für eine heutige Interpretation höchst aufschlussreich. Interessant ist auch ein Vergleich mit diesbezüglichen Ausführungen in anderen Instrumentalschulen, etwa Quantz 1752/1992, S. 105/106.



Abbildung 43: Johann Joachim Quantz, Beispiele willkürlicher Veränderungen

Präludieren vor einem Musikstück

L thematisiert im Flötenunterricht das Präludieren vor einem komponierten Musikstück, was in Europa bis ins 19. Jahrhundert Usus war. S spielen verschiedene (fertige) „Préludes“ und üben, sie in verschiedene andere Tonarten zu transponieren. Mithilfe historischer Lehrwerke wie Hotteterres *L'art de préluder* (1719/1978), Correttes *Méthode* (1735/1975) oder Deviennes *Nouvelle Méthode* (1794/1984) lernen S, eigene kleine – oder größere – Präludien zu erfinden (vgl. Abb. 44 und 45).



Abbildung 44: Jacques Hotteterre, zwei Préludes

4^o Noms des intervalles.
 que l'on peut transposer dans tous les tons

unisson, Secondes, tierces, quarts, Quintes, juste, superflus, Sixte, Septieme, Octave, Septieme diminuee, 2^e diminuee, Neufviemes, dixiemes, replique de la tierce.

Modele pour preludes.

1^{er} Prélude en re 3^e Majeur

2^{er} Prélude en re 3^e Mineure

3^{er} Prélude en sol 3^e maj.

4^{er} Prélude en sol 3^e Min.

5^{er} Prélude par tierces en re .

6^{er} Prélude par tierces en re Min.

7^{er} Prélude.

8^{er} Prélude.

Abbildung 45: Michel Corrette, Modelle einfacher Préludes

Anregungen zur Interpretation

S (Mittelstufe/Oberstufe) arbeitet am langsamen Satz aus der *Sonate für Flöte und Cembalo h-Moll* BWV 1030 von J. S. Bach. L legt S die Interpretationsanweisungen von Taffanel-Gaubert vor (s. Abb. 46 und nachfolgendes Zitat). L und S diskutieren über die Interpretation. S experimentiert ühend am Instrument und vergleicht die Einrichtung mit dem Text einer Urtext-Ausgabe.

DE LA FAÇON D'INTERPRÉTER
L'ADAGIO DE LA 1^{re} SONATE (EN SI MINEUR) de J.S. BACH

METHOD OF INTERPRETATION ADAGIO FROM THE 1st SONATA (in B minor)	DIE ART DER WIEDERGABE ADAGIO AUS DER 1. SONATE (h-moll) VON BACH	DEL MODO DE INTERPRETAR EL ADAGIO DE LA 1ª SONATA (en Si menor)	
<p>Ce morceau, l'un des plus beaux bijoux de la littérature de la flûte, doit être exécuté avec une noble élévation de sentiment, une sereine pureté de lignes et une extrême simplicité.</p>	<p><i>This piece, one of the most beautiful of all works for the flute, must be played with noble sentiment, serene purity and extreme simplicity.</i></p>	<p>Dies Stück – eines der schönsten Kleinode der Flötenliteratur – muss mit edler, erhabener Empfindung, in klaren, reinen Linien und mit äusserster Schlichtheit vorgelesen werden.</p>	<p><i>Este trozo, uno de los más preciosos joyeles de la literatura de la flauta, debe ejecutarse con noble elevación de sentimiento, serena pureza de líneas y extrema sencillez.</i></p>
<p>Cette première mesure calme et sans nuances. <i>The first bar calm and without nuance.</i> Dieser erste Takt ist ruhig und ohne dynamische Veränderungen zu spielen. – <i>Este primer compás calmoso y sin matices.</i></p>	<p>Accentuer très peu le crescendo. <i>A very slight crescendo.</i> Sehr mässiges Crescendo. <i>Acentuar muy poco el crescendo.</i></p>		
<p>Donner un petit accent expressif à la première des petites notes en l'appuyant un peu. <i>Slight accent on the first of the grace notes, leaning on it a little.</i> Die erste kleine Note zur Verstärkung des Ausdrucks leicht hervorheben. <i>Dar un pequeño acento expresivo a la primera de las notitas, apoyando un poco.</i></p>			

Abbildung 46: Taffanel-Gaubert, Zur Interpretation des langsamen Satzes der h-Moll-Sonate, T. 1-4

„Der Ausführende muss sich bei Bach – wie bei allen grossen klassischen Meistern – der grössten Schlichtheit befleissigen. Man verzichte hier grundsätzlich auf jegliches Vibrato oder Zittern des Tones und überlasse dieses Blendwerk den mittelmässigen Musikern ohne Geschmack. [...] Das Vibrato, welches den natürlichen Charakter des Instruments entstellt und seinen Ausdruck verfälscht, ermüdet sehr bald ein empfindsames Ohr. Es ist ein schwerer Fehler und ein unverzeihlicher Mangel an gutem Geschmack, wenn man versucht, die Gedanken der erhabensten Geister der Musik mit vulgären Mitteln auszudrücken. Die Interpretation muss strengen Regeln folgen; nur durch Reinheit der Linien, durch Wärme und Tiefe der Empfindung und durch die Aufrichtigkeit eines aus dem Herzen quellenden Gefühls kann man sich auf die Höhe eines schlackenfreien Stils – letztes zu erstrebendes Ziel eines jeden Flötisten – erheben.“ (Taffanel-Gaubert 1923, 1927, 1958/1997, S. 186)

Stilgerechte Artikulation

Thema ist die stilgerechte Artikulation von Musik aus der Zeit der Klassik. L macht S anhand einiger Seiten aus der Flötenschule von Devienne (1794) mit verschiedenen historischen Artikulationsmöglichkeiten bekannt (vgl. Abb. 47). S wendet das Wissen in einer Übung und/oder an einem kleinen Stück von Devienne an, bei dem L übungshalber die Artikulationszeichen entfernt hat (s. Abb. 48). L und S vergleichen und diskutieren beide Fassungen.

ARTICLE 5 .

Exemples d'Articulations différentes que certains traits exigent de nécessité et qui souvent sont oubliés dans la Copie ou la Gravure .

La première Note de chaque liaison doit dans tous les cas être détachée .



Exemple 2^e. *Les deux premières des quatres liées et les deux autres détachées .*



Exemple 3^e. *Les trois premières des quatres liées et la dernière détachées .*



Exemple 4^e. *La première détachée et les trois dernières liées ce qui fait le contraire du précédent Exemple)*



Abbildung 47: Verschiedene Artikulationsmöglichkeiten nach Devienne (Ausschnitt)

Exemple 9^e. *Qui rassemble les différentes Articulations de l'Article 5 .*



Abbildung 48: Übungsbeispiel zum selbstständigen Bezeichnen (vgl. die bezeichnete Fassung in Devienne 1794/1984, S. 11)

Agogik und Interpretation

L macht S anhand eines Beispiels aus der *Pianoforte-Schule* von Czerny auf verschiedene agogische Möglichkeiten bei der Interpretation von Musik aufmerksam (s. nachfolgendes Zitat und Abb. 49). S erprobt Czernys Varianten am Instrument. S soll analog bei einem anderen Musikstück verschiedene Möglichkeiten finden und übungshalber notieren.

„Man sieht aus diesem Beispiel, dass eine und dieselbe Stelle mehrere Vortragsarten zulässt, wovon eigentlich keine als widersinnig betrachtete werden kann [...]. Aber das Schicklichkeitgefühl des Spielers und auch die Berücksichtigung dessen, was einer solchen Stelle vorangeht und nachfolgt, muss entscheiden, welche Art die entschieden ansprechendste ist.“ (Czerny 1846/1991, S. 25)

So z. B. kann folgender *melodiöse* Satz auf 4 verschiedene, darunter angezeigten Arten vorgetragen werden:

Andante .

p dol. *cresc.* *f dim.* *p*

4 verschiedene Vortragsarten .

1. <i>in Tempo</i> -	-	-	-
2. <i>in Tempo</i> -	- <i>un poco</i> -	- <i>ritenuto</i> -	- <i>smorzando</i> .
3. <i>in Tempo</i> -	- <i>poco accelerando</i> -	- <i>rall.</i> -	- <i>lento</i> -
4. <i>in Tempo</i> -	- <i>molto ritardando</i> -	- <i>perendo</i> .	

Abbildung 49: Carl Czerny, verschiedene Vortragsarten eines Viertakters

Irishes Fiddle-Spiel

Violin-L möchte S Grundlagen des traditionellen irischen Fiddlespiels beibringen und nutzt dafür *The Irish Fiddle Book* (Cranitch 2001). Die Kombination von Noten, Abbildungen, CD-Aufnahmen und Texten (inklusive weiterführender Hinweise) in dieser Schule erleichtert den Einstieg in das traditionelle irische Fiddlespiel. S erhält eine Einführung in den Stil von Matt Cranitch, der stark von der Tradition Sliabh Luachras (Polkas und Slides) geprägt ist.

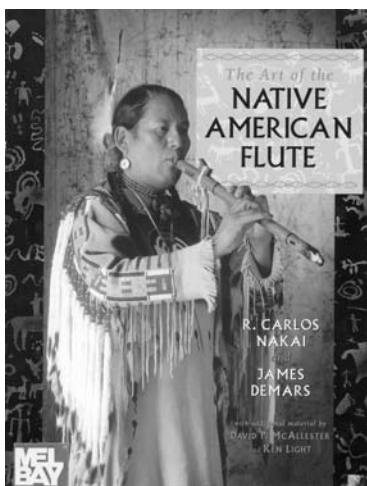


Abbildung 50: Titelblatt

Indianische Flötenmusik

Blockflöten-S begeistert sich für die Kultur(en) der nordamerikanischen Ureinwohner („Indianer“). Von einer Reise hat S eine indianische Flöte mitgebracht. L führt mit S eine Unterrichtseinheit zur indianischen Flöte durch; dabei wird u.a. die Schule *The Art of the native american flute* (Nakai/Demars 1996) genutzt (vgl. Abb. 50-52).³⁹⁸ Schließlich organisiert L für alle S einen Themennachmittag zur indianischen Flöte und ihrer Musik. L und S führen praktisch und theoretisch in diese Flötenmusik ein; S können die Flöte ausprobieren.

³⁹⁸ Als kompakte kleine Einführung in die Flötenmusik der Indianer Nordamerikas ist – insbesondere für Kinder – auch Beutler/Rosin 2004, S. 73 geeignet.

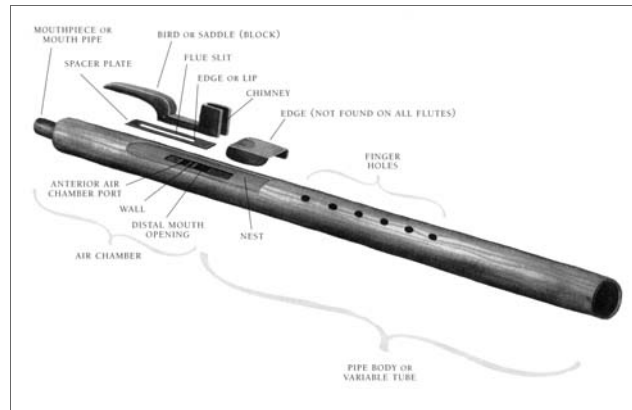


Abbildung 51: Bestandteile der indianischen Flöte

FIGURE 39. Exercise in parlando style.



Abbildung 52: Übung in typisch indianischem „Parlando-Stil“

Jazz-Improvisationsübungen

S, bisher fast ausschließlich klassisch ausgebildet, möchte gern in den Jazz einsteigen. Als Ergänzung zu den Unterrichtsstunden empfiehlt L eine elementare Jazzschule. L betont die Wichtigkeit des Lernens über das Hören und Imitieren. S übt zu Hause mit CD, um auch in Abwesenheit von L – trotz der Diskrepanz zwischen Notenschrift und Klang – das Swing-Feeling zu finden und jazztypische Artikulationsweisen zu lernen (vgl. Abb. 53). Auch um das Improvisieren zu üben, nutzen L und S verschiedene Übungen mit CD (samt der darauf bezogenen Anmerkungen) aus einschlägigen Jazzschulen (vgl. Abb. 54³⁹⁹).

³⁹⁹ Bemerkenswert im Blick auf geschichtsbewusstes Lernen sind auch die Anmerkungen zu diesem Stück: „(1) Dies ist ein Beispiel für einen Riff-Blues, in dem eine viertaktige Phrase dreimal wiederholt wird, so daß ein zwölfaktiger Blues entsteht. Ein berühmtes Beispiel ist Sonny Rollins’ ‚Sonny Moon for Two‘. [...] (4) Dieses Stück enthält eine gängige Möglichkeit, die Takte 9, 10 und 11 mit Bluesakkorden zu versehen, nämlich V (A7)–IV (G7)–I (D7). Sie wird hauptsächlich im Traditional Blues, Rhythm & Blues und Rock angewandt. Eine andere Möglichkeit sind die Akkorde II–V–I (vgl. ‚K. C. Blues‘ und ‚Studio Cat‘).“ (O’Neill 2005, S. 82/83)

Abbildung 53: Swing-Übungen

Abbildung 54: „Three brothers“, Übungsstück zum Improvisieren-Lernen

g) Tonaufnahmen – Multimedia

In *Wunderbare Reisen zu Wasser und zu Lande, Feldzüge und lustige Abenteuer des Freiherrn von Münchhausen* (1786) erzählt der deutsche Dichter Gottfried August Bürger (1747-1794) die Geschichte vom eingefrorenen Posthorn, das, in die warme Wirtshausstube gebracht, die Töne freigibt, die der Postillon in eisiger Kälte hineingeblasen hat. Tatsächlich waren die vielfältigen Möglichkeiten der Tonaufnahme, wie sie heute existieren, im 18. Jahrhundert noch Zukunftsmusik. Seither allerdings hat das Verfahren der Tonaufzeichnung eine rasante Entwicklung durchlaufen, und Tonträger, d. h. technische Medien zur Speicherung von Tönen bzw. Klängen (Musik und/oder Sprache), sind aus unserem heutigen Leben nicht mehr wegzudenken. Die Geschichte der Tonträger beginnt im 18. Jahrhundert mit Stiftwalzen aus Holz oder Metall und führt über Phonograph (1877), Notenrollen für mechanische Musikinstrumente oder selbstspielende Klaviere (seit ca. 1883 bzw. 1895), Grammophon (1887), Schallplatten aus Schellack (1898), Welte-Mignon Reproduktionsklaviere und -orgeln (1904), Tonbänder (1928), Schallplatten aus Vinyl (1947), Stereo-Langspielplatten

(1957) und Kassetten (1963) bis hin zu CDs (1982), digitalen Audio-Tonbändern (DAT, 1987), Mini-Discs (1992), DVDs (ca. 1997), Speichermedien für das Datei-Audioformat MP3 (ca. 1997) und Super Audio CDs (SACD, 2001).

Bereits im Jahr 1892 schrieb Heinrich Dessauer in einer klavierpädagogischen Zeitschrift zum Thema „Der Phonograph und das Grammophon in ihrer Bedeutung für die Musikpädagogik“ folgende zukunftsweisende Zeilen:

„Durch den Phonographen wäre es nun möglich, jungen Musiklehrern und Konzertspielern die Leistungen der ausübenden Tonkünstler der ganzen Welt zugänglich zu machen. Wir müssten in die innerste Werkstatt des Meisters in dessen Lehrstube wandern!“ (Dessauer in: *Der Klavier-Lehrer* (15. Jg.) 1892, S. 264, zit. nach Klug 2001, S. 111/112)

De facto werden Tonträger im klassischen Instrumentalunterricht in größerem Maßstab jedoch erst seit circa der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eingesetzt. Die Verwendung von Tonträgern zu instrumentalen Lernzwecken wurde und wird häufig mit der Begründung abgelehnt, dass das beliebig oft wiederholbare Anhören zu geistlosem Imitieren des Vorbildes führe. Ein weiteres Problem stellen die immer höheren technischen Maßstäbe und Erwartungen dar, die aus der Orientierung an „perfekten“ Aufnahmen bzw. an professioneller Studientechnik (Aufnahme, Bearbeitung, Schnitt⁴⁰⁰) resultieren. Dennoch hat – wie sich u.a. an zahlreichen Neuerscheinungen erkennen lässt – der Einsatz von Tonträgern in den vergangenen Jahrzehnten instrumentaldidaktisch an Bedeutung gewonnen; die traditionelle Schriftlichkeit der klassischen Musikerziehung wird zugunsten einer Neubewertung des auditiven Lernens zunehmend aufgebrochen. Etliche vorwiegend mündlich tradierte Musikarten (z.B. Rock- und Popmusik, Jazz, Folklore, Musik anderer Kulturen), die auch im zeitgenössischen Instrumentalunterricht eine Rolle spielen, werden heute primär auf Tonträgern überliefert. Die Auseinandersetzung mit Tonaufnahmen hat im klassisch orientierten Instrumentalunterricht bisher zu meist jedoch nicht den Stellenwert, den das Abhören von Platten für angehende Jazz-Musikerinnen und -Musiker sehr frühzeitig, d.h. bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, erreicht hatte.⁴⁰¹ Dabei ist es bemerkenswert, dass Tonaufnahmen in der Jazzdidaktik nicht nur als musikalische Modelle oder Beispiele, sondern vielmehr auch als musikalisch-geschichtliche Quellen verstanden und verwendet werden. So benutzt man Tonaufnahmen, um ein Gefühl für einen bestimmten Musikstil zu bekommen; um eine bestimmte historische Atmosphäre unmittelbar erfahren zu können; um Jazz-Musikerinnen und -Musiker kennen und in ihrem musikalischen Handeln verstehen zu lernen; um verschiedene historische Interpretationen vergleichen zu können.

Die Auseinandersetzung mit als musikalisch-geschichtliche Quellen verstandenen Tonaufnahmen kann sehr dabei helfen, musikalisches Geschichtsbewusstsein zu entwickeln bzw. zu schärfen. Das Hören von Aufnahmen muss nicht zu unselbstständigem Kopieren oder standardisiertem Spielen führen, sondern kann im Gegenteil musikalisch-geschichtliche und interpretatorische Grundhaltungen

⁴⁰⁰ Die Schnittzahl einer CD liegt heute in der Regel bei mehreren hundert Schnitten.

⁴⁰¹ Vgl. auch die Beispiele zum Lernen anhand von Tonträgern im Jazz in: Klug 2001, S. 130ff. Das Lernen mithilfe von Tonaufnahmen ist – so der bekannte Jazz-Pädagoge Jamey Aebersold – die Standardlernmethode der meisten Jazzmusiker der letzten Jahrzehnte (s. ebd.).

(oder auch Nuancen) erfass- und nachvollziehbar machen sowie tiefgehende musikalisch-geschichtliche Lernprozesse initiieren. Die Beschäftigung muss sich auch nicht auf das Anhören bzw. „Abhören“ und Diskutieren beschränken. Neben der Orientierung an modellhaften Interpretationen und kritischen Interpretationsvergleichen können auch körperliche und emotionale sowie handlungsorientierte und musikübergreifende Möglichkeiten des Agierens bzw. Reagierens auf Tonaufnahmen didaktisch sehr produktiv sein; zusätzlich wäre das Erstellen eigener Tonaufnahmen in diesem Zusammenhang zu nennen.

Praxisbeispiele:

Lernen durch Nachahmung

S (Unterstufe/Mittelstufe, klassisch geprägt), spielt auf eigenen Wunsch seit einigen Wochen Jazz-Stücke im Unterricht. S erhält als Hausaufgabe, von einer berühmten CD-Aufnahme eines bekannten Jazz-Standards Phrasierung, Tempo, Dynamik, Agogik, Artikulation, Klangfarbe möglichst genau „abzuhören“ und zu imitieren. Als Erinnerungshilfe soll S Vortragsanweisungen probenhalber in den Notentext (Kopie) eintragen.

Varianten: Ein Stück (oder ein Teil eines Stücks) wird nur vom Hören her erarbeitet; eine Improvisation wird „abgehört“ und als Gedächtnishilfe evtl. aufgeschrieben; S wird durch die „abgehörte“ Improvisation zu eigenen Improvisationen angeregt.

Sich interpretatorisch anregen lassen

S spielt ein Musikstück aus der Zeit der Renaissance. L spielt S eine Aufnahme des Stücks (oder eines ähnlichen Stücks) auf einem historischen Instrument vor. L und S sprechen über den Höreindruck (Klangcharakter, Klangideal, Artikulation, Agogik) und diskutieren darüber, wie dieses Stück heute gut zur Geltung kommen könnte. S versucht, einige der Spielweisen von der CD abzuhearschen und nachzuahmen.

Musikalische Hörerfahrung erweitern

S (Schulkind) mit bislang wenig Kontakt zu klassischer Musik übt mit Begeisterung ein kleines originales Musikstück von Mozart. L hört gemeinsam mit S im Unterricht Ausschnitte aus anderen (auch anders besetzten) Stücken von Mozart an und spricht mit S darüber.

Sich in eine Musik und ihre Atmosphäre einfühlen; Klangeindrücke in ein Bild oder in Bewegung umsetzen

L hat als neues Musikstück für seine/ihre S einen argentinischen Tango ausgesucht. L spielt das Stück ein- oder zweimal von CD vor. S visualisieren ihren Höreindruck in Form eines Bildes. L und S vergleichen die entstandenen Bilder und sprechen darüber, was jedes Bild über die Musik aussagt. Alternativ versuchen S spontan, charakteristische musikalische Elemente gestisch bzw. in der Bewegung zu verdeutlichen. Anschließend gestalten mehrere S gemeinsam ein musikstückbezogenes „Standbild“ oder überlegen sich eine Choreographie.

Mögliche Fortsetzung: L zeigt S Bilder aus der Geschichte des Tango (Tango-Tänzerinnen und Tänzer in Buenos Aires, Tango-Kunstwerke usw.), die sie mit den eigenen Bildern vergleichen.

Authentische Klangerfahrung; Höreindrücke verbalisieren; Strukturelemente einer Musik mithilfe grafischer Notation erfassen

L konfrontiert S erstmalig mit der musikalischen Stilart des Klezmer. Dazu spielt er/sie S exemplarisch mehrere Aufnahmen vor. S und L unterhalten sich über typische Instrumente, Spielarten, Ausdrucksweisen, die erzeugte Atmosphäre; sie vergleichen die von ihnen wahrgenommenen Charakteristika der Musik mit klischeehaften Vorstellungen von Klezmer-Musik. S erstellen vom wiederholten Hören ausgehend eine grafische Partitur.

Anregung: Sehr hilfreich für die Verbalisierung individueller Höreindrücke ist eine gezielte Wortschatzarbeit, bei der klangbezogene Verben und Adjektive (s. etwa Heilbut 1979, S. 54-56) oder emotionsbezogene Adjektive bzw. „allgemeine Empfindungen“ (Czerny 1846/1991, S. 24) gesammelt werden (vgl. hierzu auch Logier 1827 in: Gellrich 1992, S. 68). Die Charakterisierungen können im Unterricht in verschiedenen Zusammenhängen, d.h. nicht nur im Umgang mit Aufnahmen, sondern auch als Anregung für das eigene Spielen (beim Interpretieren wie Improvisieren) verwendet werden.

Verschiedene Aufnahmen vergleichen

L und S vergleichen verschiedene CD-Interpretationen eines Stücks (auch: eine heutige Aufnahme mit einer historischen Schallplattenaufnahme oder Klavierrollen-Aufnahme von Welte-Mignon etc.). Sie sprechen über die jeweils anderen Ausdrucksqualitäten und künstlerischen Vorstellungen, gegebenenfalls auch über verschiedene Aufnahme- und Schnitt-Techniken und ihre Folgen.

Eigene Aufnahmen anfertigen und mit anderen Aufnahmen vergleichen

Im Ensembleunterricht werden moderne Arrangements traditioneller Volksmusik aus Kuba gespielt. L nimmt die erarbeiteten Stücke probenhalber auf Tonträger auf. L spielt den S authentische (historische) Tonaufnahmen aus Kuba vor, S und L vergleichen die Aufnahmen: Sie sprechen über typische Instrumente, Klangfarben, Rhythmen, Phrasierungen usw. L und S arbeiten weiter an den Stücken und erstellen eine zweite Aufnahme.

Als musikalisch-geschichtliche Quellen für den Instrumentalunterricht kommen seit kurzem auch Multimedia⁴⁰² in Frage. Die Präsentation von Informationen auf verschiedenen Medien – gegebenenfalls unterstützt durch interaktive Elemente – kann lernpsychologisch von Vorteil sein. Instrumental-didaktisch nützlich ist etwa die Verknüpfung von Notentext und Audio oder die von bewegten Bildern und Audio, etwa für die Erklärung bzw. visuelle und klangliche Demonstration spezieller (zeitgenössischer wie historischer) Spieltechniken. Heiner Klug sieht eine große Chance der neuen Medien für den Instrumentalunterricht darin, dass die Informationsübermittlung audio-visuell für jeden Schüler individuell gestaltet und somit ein vielschichtiger musikalischer Bildungsprozess ermöglicht werden kann (s. Klug 2001, S. 137 und S. 184; vgl. auch S. 211-214). Obwohl multimediale und interaktive Vermittlungskonzepte insbesondere für das Lernen nach Gehör und für das Improvisierenlernen – zwei bekannte Defizite im klassischen Instrumentalunterricht seit dem 19. Jh. – günstigere Bedingungen schaffen als schriftliche Lehrwerke, spielten sie jedoch bisher in der (institutionalisierten) Instrumentalpädagogik kaum eine Rolle (vgl. a.a.O., S. 156).

⁴⁰² Als „Multimedia“ bezeichne ich die Integration verschiedener digitaler Medien (z.B. Text, Audio, Fotografie, Grafik, Video, Animation) zu einem Medium.

Der Multimedia-Einsatz im Instrumentalunterricht kann sehr vielfältig sein. So sind neuere Audio-CDs teilweise mit einer Zusatzfunktion zur Nutzung des Notenmaterials am PC ausgestattet, die es nicht nur ermöglicht, sich Aufnahmen am CD-Player anzuhören, sondern auch den Klang und das Notenbild am PC-Bildschirm mitzuverfolgen; sich beim Üben begleiten zu lassen; mit Hilfe von Bindebögen, Verzierungen, Fingersätzen einen individuellen Notentext zu gestalten. Multimedia-CD-Rs und DVDs bieten noch mehr Möglichkeiten, etwa durch verschiedene Kamera-Perspektiven – was u.a. für das Lehren spezieller instrumentaler Spieltechniken sehr hilfreich sein kann – oder durch die Bereitstellung von historischem Text-, Bild-, Film- und Tonmaterial. Auch manche Instrumentalschulen, beispielsweise die Flamenco-Gitarrenscheule von Graf-Martinez (Graf-Martinez 2004), liegen inzwischen in multimedialen Ausgaben vor. Nicht nur DVDs und CD-Rs, auch Internet-Portale oder -Forschungsplattformen eignen sich gut, um geschichtliches Interesse zu wecken, musikalisch-geschichtliche Informationen einzuholen oder selbst aktiv zu werden.⁴⁰³

Praxisbeispiele:

Aufführungspraktisches (Technik-)Lernen am Instrument

Violin-L vermittelt S eine spezielle Bogentechnik, den „Chop“. Dazu verwendet L unterstützend die 2005 erschienene DVD *CHOPS & GROOVES, Rhythmic Explorations for Bowed Strings* (Anger/Eggleston/Driessen 2005), auf der der „Chop“ als Basis für verschiedene Grooves anhand von Jazz-, Latin-, Rock-, Ska-, HipHop- und Fiddlemelodien multimedial vermittelt wird.

Instrumentenkundliches Wissen erwerben

Klavier-S erhalten mittels Video oder DVD Einblicke in die Werkstatt eines Flügelbauers bzw. in die historische Entwicklung von Tasteninstrumenten. Sie verfolgen die technische Entwicklung vom Cembalo zum Hammerflügel und erfahren, wie sich Mechanik und Klangideal von Epoche zu Epoche gewandelt haben.

Selbstständig musikalisch-geschichtliche Informationen einholen

Flöten-S spielt kleine Musikstücke, die aus dem Mittelalter stammen. L erzählt einiges über geschichtliche Hintergründe dieser Musik. Da S Interesse zeigt, mehr über mittelalterliche Musik zu erfahren, regt L an, zu Hause über das Internet-Portal <http://www.Spiellet.de> mehr Informationen einzuholen.

Historisches Text-, Bild-, Film- und Tonmaterial kennenlernen

S beginnt mit der Erarbeitung einer Sonate von Paul Hindemith. L möchte S einen Einblick in Leben und Werk von Hindemith verschaffen und stellt im Unterricht eine Multimedia-CD-R über Hindemith vor, die zahlreiche Fotos und Abbildungen, historische Filmausschnitte, Musik-, Sprach- und Textdokumente (u.a. Werkverzeichnis, Bibliographie, Sach- und Personenregister, Diskographie) enthält (s. Schubert 1997). Eventuell verleiht L die CD-R mit konkreten Arbeitsaufträgen.

⁴⁰³ Für den Bereich „Musik und Gender“ kann zum Beispiel die musikwissenschaftliche Plattform unter <http://mugi.hfmt-hamburg.de/> [14.05.2007] empfohlen werden.

h) Live erklingende Musik

Die Empfehlung, sich aus musikalischen Bildungszwecken gute Musik bzw. gute Musikerinnen und Musikerinnen anzuhören, hat eine lange Tradition. Bereits in vielen Instrumentalschulen des 18. Jahrhunderts wurde immer wieder darauf hingewiesen, wie wichtig diese Schulung des „guten Geschmacks“ sei (vgl. dritter Teil, II, 1-5, S. 157ff. und III. 1, S. 258ff.). Auch in zahlreichen späteren Schulen – von Czerny über Joachim/Moser bis hin zu modernen Schulen – gehört das Anhören von Musik zum traditionellen Katalog instrumentaldidaktischer Empfehlungen (vgl. dritter Teil, II. 6-9, S. 204ff.). Trotz der Omnipräsenz von Tonaufnahmen muss Musik, die live erklingt, auch heute noch als eine ausgesprochen wichtige musikalisch-geschichtliche Quelle und als Stimulus für musikalisch-geschichtliche Bildungsprozesse angesehen werden.

Ob live erklingende Musik als musikalisch-geschichtliche Quelle verstanden wird, hängt – wie auch beim Umgang mit Tonaufnahmen – von der Einstellung bzw. dem Rezeptionsverhalten der Zuhörenden ab. Das Anhören von Musikerinnen und Musikern bietet eine gute Möglichkeit, das individuelle musikalische Geschichtsbewusstsein zu verfeinern, insbesondere wenn das – um mit Eggebrecht zu sprechen – unmittelbare, begriffslose ästhetische (bzw. aistische) Verstehen durch ein reflexives, begriffliches, erkennendes Verstehen ergänzt und vervollkommnet wird (vgl. erster Teil, IV. 3, S. 69 f.). Dabei machen der Konzertraum, die in ihm durch die Musik evozierte, einzigartige, vergängliche Atmosphäre und nicht zuletzt die körperliche Präsenz von Musikerinnen und Musikern Live-Musik zu einer besonders intensiven ästhetischen und ästhetischen Erfahrung.

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang die hohe Wertschätzung des Vorspielens im Instrumentalunterricht, wie sie aus Johann Nikolaus Forkels Beschreibung des Klavierunterrichts von J. S. Bach hervorgeht. Nach Forkel spielte Bach seinen Schülern das Stück, das sie einüben sollten, erst einmal im Zusammenhang – als ein Ideal, dem sie nacheifern sollten – vor. Forkels Ansicht, dass der Verstand beim Anhören einer Musik nicht untätig ist, sondern im Gegenteil eine Art künstlerisches Vorstellungsbild erzeugt, das für das spätere Üben und Musizieren sehr hilfreich ist, erscheint erstaunlich modern.

„Man kann sich kaum vorstellen, mit wie vielen Vortheilen diese Methode verbunden ist. Wenn durch das Vergnügen, ein solches Stück in seinem wahren Charakter zusammenhängend vortragen zu hören, auch nur der Eifer und die Lust des Schülers angefeuert würde, so wäre der Nutzen allein schon groß genug. Allein dadurch, daß der Schüler nun auch auf einmahl einen Begriff bekommt, wie das Stück eigentlich klingen muß, und welchen Grad von Vollkommenheit er zu erstreben hat, wird der Nutzen noch ungleich größer. [...] Ueberdieß ist nun der Verstand mit in das Spiel gezogen worden, unter dessen Leitung die Finger weit besser gehorchen, als sie ohne dieselbe vermögen würden. Kurz, dem Schüler schwebt nun ein Ideal vor, welches den Fingern die im gegebenen Stücke liegenden Schwierigkeiten erleichtert, und mancher junge Clavierspieler, der kaum nach Jahren einen Sinn in ein solches Stück zu bringen weiß, würde es vielleicht in einem Monath recht gut gelernt haben, wenn es ihm nur ein einziges Mahl im gehörigen Zusammenhange und in gehöriger Vollkommenheit vorgespielt worden wäre.“ (Forkel 1802/1970, S. 72f.)

Auch in unserer Zeit, in der Tonträger die beliebige Wiederholung von Stücken ermöglichen, ist das eigenhändige Vorspielen der Lehrerin oder des Lehrers im Unterricht etwas Besonderes, Einmaliges, das stärker beeindruckt – und motiviert – kann als eine gestylte, unpersönliche und unveränderli-

che Tonaufnahme. Dies gilt übertragen auch außerhalb der regulären Unterrichtsstunden, etwa wenn Lehrende und Lernende gemeinsam ein Konzert besuchen, danach über das Konzerterlebnis sprechen und ihre Eindrücke vergleichen; wenn sie überlegen, ob sie Verbindungen zu Stücken, die sie selbst spielen oder gespielt haben, herstellen können; wenn sie neugierig werden, (noch) mehr über die gespielte Musik und die verwendeten Instrumente zu erfahren; wenn sie motiviert werden, die gehörte Musik selbst zu spielen.

i) Eigenes Musizieren

Dass ich nicht nur das Hören von Musik – im Unterricht oder außerhalb –, sondern sogar auch das eigene Musizieren zu den musikalisch-geschichtlichen Quellen rechne, mag befremden. Mir scheint allerdings, dass das Musizieren, bei dem bekanntlich Hören, Fühlen, Bewegen und Denken wie bei kaum einer anderen menschlichen Tätigkeit verbunden sind, musikalisch-geschichtliche Bewusstseinsprozesse anregen und das Verstehen einer Musik befördern kann.

Genau genommen ist es bei der Beschäftigung mit historischen oder ethnischen Instrumenten ja nicht nur das Instrument, das von einer anderen Welt „erzählt“, sondern vielmehr auch (und vermutlich viel stärker) das eigene Musizieren auf diesem Instrument, durch das Erkenntnisse über diese Welt, über bestimmte Musikarten und ihnen angemessene Spielweisen gewonnen werden können. Auch im Umgang mit Notentexten ermöglicht das eigene Musizieren Erfahrungen, die durch keine noch so genaue Lektüre zu ersetzen sind. Einige der oben angeführten Beispiele könnten darum auch hier genannt werden.

Das eigene Musizieren stellt eine wichtige Quelle für musikalisch-geschichtliche Erfahrungen dar; dies gilt in besonderer Weise bei gemeinsamem Musizieren. Denn durch Nachahmung, musikalische Kommunikation und das Sich-in-eine-Gruppe-Einfügen können kommunikative und instrumental-mimetische, aber auch musikalisch-geschichtliche Lernprozesse initiiert werden. So wird aus der Erfahrung, selbst Barockmusik (Neue Musik, Latin-Rock, Klezmer usw.) zu spielen bzw. selbst in einem entsprechenden Ensemble mitzuwirken, vermutlich weit mehr über die Stilrichtung gelernt – und kann besser musikalisches Geschichtsbewusstsein entwickelt werden – als vom Hören (oder Lesen) allein. Dabei ist es heutzutage die Regel, dass musizierende Menschen mehrere Musikstile verkörpern und sich nicht nur mit einer, sondern mit mehreren, sehr unterschiedlichen Musikarten identifizieren können.

Praxisbeispiele:

Mitwirkung in einem Spezial-Ensemble

Eine fortgeschrittene, jugendliche S tanzt sehr gern Salsa und möchte sich nun als Musikerin an Salsa-Musik versuchen. L kennt sich mit Salsa nicht gut aus, setzt sich aber dafür ein, dass S einige Wochen als Gast in einer Salsa-Band mitspielen darf. L hospitiert bei einer Probe. Im Unterricht bereitet L die Stücke vor und nach; auch wertet L gemeinsam mit S die Probenerfahrungen aus.

Musizieren auf einem historischen Instrument

S spielt Musik des 18. Jahrhunderts (auf einem modernen Instrument). L vermittelt S auch Erkenntnisse der Historischen Aufführungspraxis. Schließlich erhält S die Gelegenheit, ein historisches Instrument näher kennenzulernen und seine/ihre interpretatorischen Vorstellungen musizierend an ihm auszutesten.

Bewusste Wahrnehmung unterschiedlicher Musikstile

S übt zwei Musikstücke in unterschiedlichen Stilrichtungen. L arbeitet mit S daran, die Stilunterschiede nicht nur auf rationaler, sondern auch auf körperlicher und emotionaler Ebene (beim Musizieren selbst) bewusst wahrzunehmen. S und L tauschen ihre Spiel-Erfahrungen aus: Sie sprechen über das jeweilige Spielgefühl, über innere Bilder und die unterschiedliche Atmosphäre, die durch die Musik erzeugt wird. L verdeutlicht durch eigenes Spielen die Spielweisen, die ihm/ihr jeweils adäquat erscheinen. Eventuell werden auch Zuhörerinnen und Zuhörer befragt.

j) Erzählungen und Gespräche

Die Sprache spielt als Medium von Reflexion und zwischenmenschlichem Austausch sowie als Hilfe zur Fokussierung der Wahrnehmung bei der Quellenarbeit allgemein eine sehr wichtige Rolle (vgl. die obigen Beispiele). Unabhängig davon können Gespräche und Erzählungen aber auch als eine eigene musikalisch-geschichtliche Quellenart verstanden werden.

Prinzipiell unterscheidet sich:

- Erzählungen der Lehrenden oder der Lernenden;
- Gespräche zwischen Lehrenden und Lernenden;
- Gespräche mit anderen Personen (z.B. Musikerinnen und Musikern, Komponistinnen und Komponisten, Zeitzeugen);
- Einführungen und Vorträge (z.B. Konzerteinführungen, moderierte Konzerte mit musikgeschichtlichem Schwerpunkt).

Im Blick auf die Vorbereitung von Ensembleproben formulierte Bart Spanhove, Mitglied des „Flanders Recorder Quartett“: „Ist die Wahl [eines Stücks] getroffen, müssen Informationen zum Stück gesammelt werden, um die Stunde mit interessanten und nützlichen Hinweisen und Anekdoten ‚würzen‘ zu können.“ (Spanhove 2002, S. 40) Nicht nur bei der Ensemblearbeit kann es sehr produktiv und motivierend sein, wenn musikalisch-geschichtliche Informationen (geschichtlicher Kontext, Hintergründe einer Musik, Leben und Werk des Komponisten) in den Unterricht einfließen. Zum einen geht es darum, musikalisch-geschichtliches Interesse zu wecken und Grundlagenwissen zu vermitteln, zum anderen, Gesprächsanlässe zu schaffen und zur Reflexion und Stellungnahme herauszufordern. Auch das (Vor-)Wissen und die (Vor-)Erfahrungen sollen einbezogen werden („Welche Musik hört ihr am liebsten?“ „Über welche Musikarten wisst ihr am meisten und über welche würdet ihr gern mehr wissen?“). Im Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden werden musikalische und stilistische Probleme erörtert; Lehrende gewähren Einblicke in die eigene künstlerische Arbeit, etwa anhand der inhaltlichen Konzeption eines Konzertprogramms oder der Erläuterung einer bestimmten

Interpretation oder Improvisation; Lehrende und Lernende tauschen sich über ihre musikalische Biografie aus (vgl. Welte 2004). Auch durch den Besuch von Vorträgen, Konzerteinführungen oder moderierten Konzerten können musikalisch-geschichtliche Bewusstseinsprozesse angestoßen werden.⁴⁰⁴

Sehr förderlich für die Ausbildung von musikalischem Geschichtsbewusstsein sind schließlich allgemein Gespräche mit Personen, die über einen reichen musikalisch-geschichtlichen Erfahrungsschatz verfügen. Dies bezieht sich nicht nur auf Musik der Vergangenheit. Insbesondere Dialoge mit zeitgenössischen Musikerinnen und Musikern bzw. Komponistinnen und Komponisten können in Anbetracht der synchronen musikalischen Vielfalt ein wertvolles Erkenntnismittel sein. Denn anders als historische Zeitzeugen, die aufgrund der zeitlichen Distanz zur Gegenwart nicht unmittelbar befragt werden können – greifbar sind lediglich historische Quellen –, sind zeitgenössische Musikerinnen und Musiker unmittelbar verfügbar; ihre Erzählungen bzw. die Gespräche mit ihnen können dazu beitragen, die jeweilige Musikart (etwa auch aus den Bereichen Neue Musik, Folklore, Weltmusik, Jazz, Pop) auf ihrem geschichtlichen Hintergrund besser zu verstehen.

Praxisbeispiele:

Themennachmittag/themengebundene Klassenstunde

L veranstaltet in größeren Abständen thematische Klassenstunden, in denen nicht nur gemeinsam musiziert wird, sondern in denen auch Erzählungen und Gespräche eine Rolle spielen. Kleine Aufgaben, die an Alter, Fähigkeiten und Möglichkeiten der S angepasst sind, werden im Vorfeld verteilt. S machen sich über ein bestimmtes Thema kundig; sie bereiten Mini-Referate vor oder stellen sich als „Experten“ zur Verfügung.

Gemeinsamer Konzertbesuch

L behandelt mit mehreren seiner S im Unterricht das Thema Improvisation (Schwerpunkt: zeitgenössische Musik); als Abschluss der Themenreihe plant L ein S-Konzert. Ergänzend zu den regelmäßigen Unterrichtsstunden besucht L gemeinsam mit seinen S ein Konzert mit improvisierter Musik. Nach dem Konzert tauschen sie ihre Erfahrungen aus.

Gespräch/Interview

Nach einem gemeinsam besuchten (Mittelalter/Jazz/Weltmusik-)Konzert sind L und S mit einigen der Musikerinnen und Musiker zu einem Gespräch oder Interview verabredet. Vorab haben sie stichpunktartig einige Fragen vorbereitet, zum Beispiel zu Programmwahl, Instrument/Instrumententypus, musikalisch-biografischem Werdegang, stilistischen Vorlieben, ästhetischen Vorstellungen, Übepaxis.

Anregung: Das Interview aufzeichnen und später in der Musikschulzeitung veröffentlichen.

L behandelt im Unterricht über einen längeren Zeitraum hinweg u. a. das Thema zeitgenössische Musik. S üben je nach Können mehr oder weniger experimentelle Stücke; einige haben bereits eigene kleine Stücke für ihr Instrument komponiert. Nun stellt L Kontakt zu einer zeitgenössischen

⁴⁰⁴ Hilfreich sind in diesem Zusammenhang die neuere Konzertpädagogik/Musikvermittlung und die Education-Programme von Kulturinstitutionen. Beispielsweise bieten inzwischen viele deutsche Orchester Schülerinnen und Schülern an, ausgewählte Proben zu besuchen (und dabei z. T. unmittelbar zwischen oder hinter den Musikern zu sitzen). Vor der Probe findet in der Regel eine Einführung/Einstimmung statt. Häufig schließt sich an die Probe eine Frage- und Antwort-Runde an (Sammeln und Vergleichen der Eindrücke, Fragen an Dirigent/in oder Komponist/in, Gespräche mit einzelnen Musikerinnen oder Musikern).

Komponistin her. Sie zeigt ihnen eigene Arbeiten, spricht über ihre Arbeitsweisen und äußert sich ggf. zu den S-Kompositionen. Auch berichtet sie von Schwierigkeiten und Chancen als Komponistin in einem traditionell männerdominierten Bereich. Etliche S wünschen, sie solle ein Stück für sie komponieren. Nach diesem Treffen wollen viele S mehr Musik von Frauen kennenlernen und spielen; manche nehmen sich vor, selbst (mehr) zu komponieren.

3. Methodische Prinzipien und Grundsätze

a) Das Prinzip der Methodenvielfalt – instrumentaldidaktischer Methodenpool

Geschichtsbewusstes Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht ist nicht auf eine bestimmte Methode, d. h. auf ein bestimmtes Verfahren des Lehrens und Lernens, festzulegen. Musikalisches Geschichtsbewusstsein als Aufgabe verlangt eine offene methodische Vorgehensweise. Prinzipiell kommen alle Methoden in Frage, sofern sie – auf die eine oder andere Weise, sei es direkt oder indirekt – helfen oder dazu beitragen,

- im Unterricht alle Bewusstseins Ebenen, d. h. körperlich-sinnliche Erfahrung, emotionales Bewegtsein und intellektuelles Erfassen, einzubeziehen (vgl. zweiter Teil, III. 3, S. 119ff.);
- die Kommunikation und das gegenseitige Verständnis von Lernenden und Lehrenden zu fördern. Das heißt: Flexibilität der Lehrenden im Blick auf die Lernenden zu entwickeln, Vorerfahrungen einzubeziehen, Lehr- und Lernbedürfnisse beider Seiten wahrzunehmen;
- musik- und geschichtsbezogene Lernprozesse zu unterstützen, d. h. das Bewusstsein der Lernenden für die eigene Geschichtlichkeit (eigene kulturell-geschichtliche Begrenzung) wie für die Geschichtlichkeit von Musik zu schärfen bzw. zu entwickeln. Hierzu gehört,
 - musikalisch-geschichtliches Interesse, Neugier auf fremde Welten, Reflexion, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung zu wecken bzw. zu fördern;
 - Multiperspektivität anzustreben;
 - musikalisch-geschichtliche Imagination anzuregen;
 - kooperativ zu denken und zu handeln.

Der Begriff „Methode“ wird in der Fachliteratur uneinheitlich verwendet. Anselm Ernst unterscheidet in seiner Didaktik des Instrumentalunterrichts sechs Unterrichtsmethoden: Erarbeitendes Verfahren, Modellmethode, Darstellende Methode, Aufgebendes Verfahren, Entdeckenlassendes Verfahren, Dialog-Methode (s. Ernst 1991, S. 82ff.).⁴⁰⁵ Da sich diese Begriffe für die Planung, Durchführung und Analyse von Instrumentalunterricht als sehr fruchtbar erwiesen haben, greife ich hier auf sie zurück. Allerdings fasse ich sie teilweise weiter, als Ernst es tut. „Modellmethode“ bzw. „Lernen durch Nachahmung“ bedeutet in meinem Verständnis nicht nur, dass die Lernenden die Lehrenden imitieren (L macht vor, S ahmt nach), sondern beinhaltet auch wechselseitige mimetische Lernprozesse, die simultan oder verzögert sein können (L imitiert S; L oder S über- oder untertreibt).

⁴⁰⁵ Methoden definiert Ernst als „Handlungsmuster, die jeweils eine Reihe charakteristischer Aktionsformen umfassen und damit zugleich auf typische Weise methodische Prinzipien realisieren.“ (Ernst 1991, S. 82)

Auch die Verwendung der „Darstellenden Methode“ ist nicht auf die Lehrenden beschränkt (so können auch Schülerinnen und Schüler einmal ausführlich informieren, erzählen oder erklären). Ferner verstehe ich unter instrumentaldidaktischen Methoden nicht nur diese sechs Methoden, durch die in erster Linie allgemeine Handlungsmuster beschrieben werden. Ausgehend von der Etymologie des Begriffs (griechisch: „hódos“ = der Weg, „metá“ = hinter/zwischen/nach, d.h. „méthodos“ = der Weg auf ein Ziel hin) begreife ich Methoden umfassender als verschiedene Lehr- und Lernwege bzw. Verfahren des Lehrens und Lernens. In Übereinstimmung mit dem Methodenbegriff der konstruktivistischen Didaktik (vgl. Reich 2005, S. 217ff. und Reich 2006, S. 265ff.) fasse ich unter dem Oberbegriff Methoden unter anderem auch Lern- und Unterrichtsformen, allgemeine Lernprinzipien sowie „kleinere“, explizit musikbezogene Lehr-, Lern- oder Übemethoden.⁴⁰⁶ Generell beeinflussen sich Methoden, Ziele und Inhalte bzw. Lernfelder gegenseitig und können darum auch nur selten scharf getrennt werden. Viele Lernfelder können beispielsweise auch als Lehr- und Lernwege (bzw. Methoden) angesehen und entsprechend eingesetzt werden; entscheidend für die Zuordnung ist die individuelle Perspektive im Hinblick auf das übergeordnete Ziel des Musizierens.

Im Folgenden habe ich einen offenen Pool von Methoden, die für Instrumentalunterricht wichtig sein können, zusammengestellt;⁴⁰⁷ etliche Methoden wurden bereits bei den Beispielen zur Quellenarbeit im vorigen Abschnitt erwähnt. Der Pool zeigt, wie variabel Instrumentalunterricht sein kann und verdeutlicht methodische Entscheidungsmöglichkeiten. Die Zuordnung der einzelnen Methoden zu einem Fokus ist nicht immer eindeutig.⁴⁰⁸ Dass die Methoden – zum Teil selbst innerhalb eines Bereichs – sehr heterogen sind, gehört für mich zum besonderen Reiz instrumentalen Lehrens. Der Methodenpool bildet somit die Vielschichtigkeit und Komplexität, aber auch den potentiellen methodischen Reichtum von Instrumentalunterricht ab. Die Methoden lassen sich selbstverständlich auch kombinieren oder mischen bzw. können individuell variiert werden. Es ist Aufgabe der einzelnen Lehrenden, eigenständig und eigenverantwortlich – bzw. in Absprache mit den Lernenden – geeignete Methoden auszuwählen (Methodenkompetenz).

⁴⁰⁶ Spezielle, in sich geschlossene Unterrichtskonzeptionen habe ich hier nicht einbezogen, auch wenn diese häufig als „Methoden“ bezeichnet werden (etwa: Kodaly-Methode, Suzuki-Methode, Yamaha-Methode).

⁴⁰⁷ Vgl. den konstruktivistischen Methodenpool in Reich 2006, S. 297; siehe auch unter: <http://methodenpool.uni-koeln.de> [25.06.2007].

⁴⁰⁸ Die Einteilung zu verfeinern könnte eine lohnenswerte Aufgabe sein, die hier aber nicht weiter verfolgt werden soll.

Instrumentaldidaktischer Methodenpool

Fokus Lern- und Unterrichtsformen

Einzelarbeit/ Einzelunterricht
Partnerarbeit/ Partnerunterricht
Kleingruppenarbeit/ Kleingruppenunterricht
Gruppenarbeit/ Gruppenunterricht
Kursunterricht, Klassenunterricht/ „Klassenmusizieren“
Ensemblearbeit/ Ensembleunterricht
Klassenstunde, Themennachmittag
Flexible Unterrichtsformen
Binnendifferenzierung
Projekt
Projektwoche
Epochenunterricht
Workshop
Offener Unterricht
Werkstattunterricht
Team-Teaching (zwei oder mehr L unterrichten gemeinsam; vgl. vierter Teil, II. 3.e, S. 342ff.)
Co-Teaching (zwei oder mehr L arbeiten zusammen; vgl. vierter Teil, II. 3.e, S. 343ff.)
Lernen durch Lehren (S unterrichten sich gegenseitig; vgl. vierter Teil, II. 3.e, S. 341)
(und weitere)

Fokus Handlungsmuster

Erarbeitendes Verfahren (L lenkt, S folgt bzw. führt aus)
Modellmethode/ Lernen durch Nachahmung (auch wechselseitig)
Darstellende Methode (L oder S informiert, erzählt oder erklärt ausführlich)
Aufgebendes Verfahren (L stellt Aufgaben, S führt sie selbstständig aus)
Entdeckenlassendes Verfahren (L ermuntert, regt an oder fragt; S entdeckt selbstständig)
Dialog-Methode (L und S führen Gespräch)
(und weitere)

Fokus allgemeine Lernprinzipien

Schrittweises/ regelmäßig fortschreitendes Lernen (systematische Bearbeitung bestimmter Lernfelder)
Spiralförmiges Lernen (mehrmalige Behandlung eines Themas)
Verknüpfungsmethode (Verknüpfung von diversen Lernaspekten, Inhalten, Lernfeldern)
(und weitere)

Fokus musikalisches Lernen/Üben

Musizieren
Zusammenspiel
Improvisation
Vom-Blatt-Spiel
Auswendigspiel
Variierendes Üben
Üben mit rotierender Aufmerksamkeit
Mentales Üben
Musikhören
Musikalische Analyse
Komponieren
Dirigieren
Singen und Sprechen (z.B. Textierung von Rhythmen)
Klatschen/Bodypercussion
Relative Solmisation
Transponieren
Bewegung/Tanz
Interpretationsvergleich
Ton- und Bildaufnahmen
Neue Medien/Multimedia
Texte lesen, Texte verfassen
Bilder betrachten, Bilder malen/zeichnen
Spiel/Spiele
Imagination/Visualisierung/Symbolisierung
Szenische Interpretation/Rollenspiel
Lern- oder Übe-Tagebuch, Übeplan
Musik-Rätsel/Quiz
(und weitere)

Fokus Öffentlichkeit

Vorspiele/Konzerte/Präsentationen
Ausstellungen
Exkursionen/Unterrichtsgänge
(und weitere)

Fokus Reflexion

Feedback
Hospitation
Intervision (kollegiale Beratung)
Supervision
Evaluation
(und weitere)

In einem geschichtsbewussten Instrumentalunterricht können alle oben angeführten Methoden (und noch weitere) genutzt werden. Es muss also prinzipiell auf keine bestimmte Methode, etwa das Nachahmungslernen, das erarbeitende Verfahren oder das Auswendigspiel, verzichtet werden. Allerdings kann das Potential vieler Methoden im Blick auf die Vermittlung von musikalischem Geschichtsbewusstsein erst in der Kombination mit anderen Methoden voll genutzt werden (Methodeninterdependenz). Nonverbales Lernen durch Nachahmung beispielsweise bedarf zumeist der Ergänzung durch entdeckenlassendes Lernen und sprachliche Kommunikation. Das fragende, forschende, entdeckende, selbstständige und eigenverantwortliche Lernen, unterstützt und geleitet durch Prozesse der Reflexion und Meta-Kognition, wird in einem geschichtsbewussten Instrumentalunterricht, der Mündigkeit und Authentizität als Leitziele verfolgt, in jedem Fall eine wichtige Rolle spielen.⁴⁰⁹ Beim forschenden Lernen geht es im übrigen nicht nur darum, immer Neues zu finden und zu erforschen, sondern auch – eigene Veränderbarkeit vorausgesetzt –, Altbekanntes und Vertrautes immer wieder lustvoll neu zu erfahren. Einige methodische Grundsätze und Prinzipien, die für geschichtsbewusstes Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht besonders wichtig sind, behandle ich im Folgenden detaillierter.

b) Interesse und Neugier wecken bzw. stärken; Reflexion, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung fördern

Ein wichtiger – wenn nicht vielleicht der wichtigste – Grundsatz für die Vermittlung von musikalischem Geschichtsbewusstsein im Instrumentalunterricht lautet, dass zum einen Interesse und Neugier auf verschiedene musikalische Welten geweckt, zum anderen Reflexion, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung gefördert bzw. gestärkt werden müssen. Wichtig ist neben der grundsätzlichen Einstellung, geschichtsbezogene Lernprozesse fördern zu wollen, vor allem das eigene Vorbild, d. h. die Ausstrahlung, Begeisterungsfähigkeit, Authentizität und Reflexionsstärke der Lehrenden. Der Grundsatz gilt also nicht nur im Blick auf die Lernenden, sondern auch für die Lehrenden selbst (lebenslanges Lernen).

Eine musikalisch-geschichtliche Horzontenerweiterung und das Entdecken verschiedener musikalischer Welten können nicht erzwungen werden. Die Bildung von musikalischem Geschichtsbewusstsein ist – wie Lernen generell – ein aktiver, selbstgesteuerter, konstruktiver Prozess, der jedoch auch stark durch unbewusste Prozesse beeinflusst wird (s. zweiter Teil, IV. 6-7, S. 133ff.). Geschichtsbewusstes Lehren erfordert einen ständigen Wechsel von Intuition und Reflexion. Musikalisches Geschichtsbewusstsein wird nicht durch die bloße Übernahme von Wissen gelernt, sondern muss in den Lernenden selbst entstehen und wachsen.

⁴⁰⁹ Auch in einem geschichtsbewussten Instrumentalunterricht kommen die sechs polaren methodischen Prinzipienpaare Lenkung–Selbstbestimmung, Sprache–Körpersprache, Arbeit–Spiel, Anschaulichkeit–Begrifflichkeit, Ganzheitlichkeit–Elementenhaftigkeit, Direktheit–Indirektheit (s. Ernst 1991, S. 73ff.) zum Tragen. Ein Beispiel: Auch wenn dezidiert Eigenverantwortung und Selbstbestimmung der Lernenden angestrebt werden, so wird dennoch auch eine kompetente Lenkung gebraucht.

Die Aufgabe geschichtsbewusster Lehrender besteht im Blick auf die Lernenden u.a. darin,

- vorzuschlagen, vorzumachen, hinzuweisen und zu orientieren;
- genau zu beobachten und vorhandenes Wissen und Können der Lernenden zu nutzen;
- musikalisch-geschichtliches Material („Quellen“) zu besorgen und sinnvoll auszuwählen;
- Geschichte(n) zu erzählen und über musikalisch-geschichtliche Sachverhalte zu informieren;
- anzuregen und anzutreiben, aber auch geduldig warten zu können;
- zu ermutigen, zu beraten, zu helfen und zu begleiten;
- zu reflektieren, zu beurteilen und zu begründen;
- anzuerkennen und zu loben, aber auch zu problematisieren, zu kritisieren und zu diskutieren;
- zu fragen und zu hinterfragen.

Geschichtsbewusste Lehrende ermutigen die Lernenden, selbst Fragen zu stellen. Sie gestatten ihnen, eine eigene Meinung zu äußern und erwarten nicht, dass sie immer ihrer Meinung sind. Als Beobachtende, Begleitende und Helfende beherrschen sie die Kunst, entlang der individuellen Fragen und Interessen der Lernenden ihre natürliche Wissbegierde zu wecken und zu fördern. Sie versuchen, auf vielfältige Art und Weise musikalisch-geschichtliche Denk- und Reflexionsprozesse bei den Lernenden anzustoßen. Mit der systematischen Förderung eigenverantwortlichen, kritischen Denkens und Lernens verfolgen sie das Ziel, sich als Lehrende mehr und mehr überflüssig machen.

Geschichtsbewusstes Lernen strebt nach Selbstbestimmung. Beim selbstbestimmten Lernen entscheiden die Lernenden selbst über die Ziele, Inhalte, Methoden, Ergebnisse, Zeiten und Orte ihres Lernens.⁴¹⁰ Selbstständiges und selbstverantwortliches musikalisch-geschichtliches Arbeiten muss im Instrumentalunterricht geübt werden. Während es anfangs eher um eine Mitbestimmung geht, übernehmen die Lernenden – je nach Vorbildung, Alter, individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten – allmählich immer mehr Verantwortung im Lernprozess.

Fundamental für die Förderung von musikalischem Geschichtsbewusstsein ist – insbesondere im Anfangsunterricht – eine vielseitige Auswahl an Musikstücken und Musikstilen, die es ermöglicht, unterschiedliche Stilrichtungen kennen und gegebenenfalls lieben zu lernen. Darüber hinaus werden die Lernenden vielfältig angeregt, sich kontextuelles Musikwissen anzueignen, sich in der Musikwelt zu orientieren, Zusammenhänge zwischen Künsten, Stilrichtungen, Musikstücken etc. zu erkennen bzw. zu schaffen, d.h. sich eigene musikalisch-geschichtliche „Landkarten“ anzufertigen. Neben kommunikativer Offenheit, Spontanität und einem reichen musikalisch-geschichtlichen Erfahrungsschatz der Lehrenden sind gute Planung und Vorbereitung (Lernumgebung, Verfügbarkeit von Texten, Bildern, Büchern, CD-Player, Computer) einem geschichtsbewussten Unterricht sehr zuträglich.

⁴¹⁰ Im Vergleich dazu bedeutet selbstorganisiertes Lernen, dass die Lernenden bei vorgegebenen Inhalten und Zielen ihr eigenes Lernen vollständig oder teilweise selbst organisieren und methodisch gestalten.

Praxisbeispiele:

Ein Musikstück selbst auswählen

L schlägt bzw. spielt verschiedene Musikstücke (unterschiedliche Epochen und Stile) vor, die als nächstes erarbeitet werden könnten. S bestimmt selbst, welches Stück er/sie spielen will.

Kindlichen Wissensdurst nutzen und stimulieren

Zwei S im Schulanfangsalter spielen mit Begeisterung ein kleines Stück von L. v. Beethoven. L spricht mit den S über Beethoven; S sind neugierig, mehr über ihn zu erfahren. L leiht ihnen ein Bilder-Sachbuch und ein Hörspiel und kündigt für eine der folgenden Stunden ein kleines Komponisten-Rätsel an.

Selbstständig ein Musikstück analysieren

Zwei S analysieren in Partnerarbeit selbstständig die Form (Harmonie, Melodik, Rhythmik etc.) eines Stücks. Sie besprechen ihre Lösung mit L.

S spielt eine barocke Sonate. L führt S in die barocke Figurenlehre ein und zeigt S einige häufig verwendete rhetorische Figuren (z.B. *suspiratio*, *saltus duriusculus*, *exclamatio*). S sucht diese Figuren selbstständig im Notentext.

Bearbeitungen kritisch vergleichen; selbst ein Stück bearbeiten

L legt S verschiedene Bearbeitungen eines Musikstücks vor. L und S diskutieren, welche Bearbeitung warum besser gelungen ist. L hilft S, eine eigene Bearbeitung dieses (oder eines anderen) Stücks zu erstellen.

In kleinen Gruppen an musikalisch-geschichtlichen Quellen arbeiten

S setzen sich (etwa während einer Klassenstunde) selbstständig (in altersheterogener Partner- oder Kleingruppenarbeit) mit ausgewählten musikalisch-geschichtlichen Quellen (historischen Instrumentalschulen, Tonaufnahmen, Bildern o. Ä.) auseinander; schließlich präsentieren sie ihre Ergebnisse der ganzen Klasse.

Ein Konzertprogramm zusammenstellen; ein Konzert moderieren

S stellen eigenverantwortlich ein Konzertprogramm zusammen. Sie moderieren das Konzert selbst, zum Beispiel indem jede/r S in einigen Sätzen in ihr/sein Stück einführt: Was mir daran gefällt, was besonders ist an diesem Stück, wer es wann und in welchem Zusammenhang komponiert hat usw.

Selbstständig interpretatorische Entscheidungen fällen

L macht interpretatorische Freiräume bei der musikalischen Arbeit bewusst. „Tu-dies-Anweisungen“ (Hier musst du atmen, „binde immer zwei und zwei“ etc.) setzt L gezielt und dosiert ein. L ermuntert und hilft S, in der Auseinandersetzung mit musikalisch-geschichtlichen Quellen selbstständig (aber gleichwohl begründet) passende Atemstellen, Artikulationsmöglichkeiten, Fingersätze etc. zu finden.

Eine Unterrichtsbibliothek/Mediathek einrichten

L stellt (bzw. verschiedene L stellen gemeinsam) eine Bibliothek/Mediathek zusammen. S können sich verschiedene Medien (Bilder-Sachbücher, Bücher, Noten, CDs, Hörspiele, Historische Instrumentalschulen) passend zum jeweiligen Unterrichtsthema ausleihen.

Gemeinsam eine Musikbibliothek besuchen

L sucht mit einzelnen S (oder mit der ganzen Instrumental-Klasse) eine öffentliche Musikbibliothek bzw. -mediathek auf. Themen sind: Wie/wo finde ich Noten (Aufnahmen) für mein Instrument bzw. für eine bestimmte Besetzung? Wo finde ich verlässliche Informationen über Komponisten, Stile, bestimmte Musikstücke? Nach einem ersten Rundgang und einer Einführung erhalten S ein Arbeitsblatt mit Fragen, die sie selbstständig (zu zweit oder im Team) beantworten sollen.

Variante: Besuch im Notenfachgeschäft.

c) Das Prinzip der Multiperspektivität

Multiperspektivität verstehe ich als ein allgemeines methodisches Prinzip (s. zweiter Teil, I. 4.b, S. 96ff.), das im Instrumentalunterricht auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen Bereichen zum Tragen kommen kann. Für geschichtsbewusstes Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht ist Multiperspektivität unabdingbar. Allgemein gesagt ist ein Unterricht dann multiperspektivisch, wenn viele unterschiedliche Sichtweisen in ihm beobachtet, beachtet und reflektiert werden (vgl. Bergmann 2000, S. 12). Dies gilt sowohl auf der Ebene der Erfahrungen bzw. Meinungen historischer Zeitzeugen, wie sie sich in Quellen niedergeschlagen haben, als auch auf der Ebene der Deutung durch später Geborene (Rezeptionsgeschichte) oder der Beschäftigung mit Geschichte durch heutige Menschen (vgl. a.a.O., S. 25-29). In Bezug auf Instrumentalunterricht bedeutet das Prinzip der Multiperspektivität, dass individuelle Sichtweisen auf die Geschichtlichkeit von Musik als Möglichkeiten akzeptiert und reflektiert sowie gegebenenfalls neue Deutungsoptionen entwickelt werden. Notentexte, Tonaufnahmen, Personen, Dinge, Orte, Handlungen aus einer ungewohnten Perspektive neu zu beleuchten kann helfen, ihre Besonderheit zu entdecken; dies kann eine große Hilfe dabei sein, eine Musik zu „verstehen“ und musizierend zur Geltung zu bringen. Anders als in einem monoperspektivischen Instrumentalunterricht, in dem das Nachdenken über die Geschichtlichkeit von Musik keine Rolle spielt und *eine* Sichtweise – meist die des/der vermeintlich allwissenden Lehrenden – verabsolutiert wird, findet in einem multiperspektivischen Instrumentalunterricht eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Sichtweisen bzw. „Sehe-Punkten“ auf die Geschichtlichkeit von Musik statt.⁴¹¹ Die musikalisch-geschichtliche Perspektive ist im Unterricht nicht vorgegeben, sondern muss selbstständig und eigenverantwortlich erarbeitet werden (forschendes Lernen). Voraussetzung dafür ist es, dass Lehrende und Lernende zunächst den eigenen Standort bzw. die Perspektivität, die aus ei-

⁴¹¹ Die Begriffe „Sichtweise“ oder „Sehe-Punkt“ beziehen sich dabei nicht nur auf die optische Wahrnehmung, sondern allgemeiner auf Wahrnehmungen, Gefühle, Meinungen, Wertvorstellungen (vgl. zweiter Teil, I, 4.b, S. 96ff.).

genen musikalisch-kulturellen Vorerfahrungen, Vorkenntnissen und Vorurteilen resultiert, reflektieren und problematisieren.

Das Prinzip der Multiperspektivität hängt eng mit dem Prinzip des interkulturellen Lernens zusammen (vgl. Welte 1999). Die Wahrnehmung der Andersartigkeit von Perspektiven, das Verständnis für verschiedene Perspektiven, die Perspektivenübernahme und schließlich die Integration von zunächst fremden Perspektiven in das eigene Koordinatensystem, das dadurch erweitert und verändert wird, können nicht nur zu einem toleranten Umgang mit musikalisch-kultureller Verschiedenheit, sondern auch zum Aufbau einer flexiblen musikalischen Identität und zu multikultureller Handlungskompetenz führen.

Eine multiperspektivische Herangehensweise, durch die insbesondere strukturelle Kompetenzen der Lernenden gestärkt werden, kann grundsätzlich in jedem Instrumentalunterricht praktiziert werden. Sie bietet sich für viele Bereiche und Aspekte des Unterrichts an; produktiv ist sie nicht nur im Einzel-, sondern auch im Partner- oder Gruppenunterricht. Im Blick auf die Förderung musikalischen Geschichtsbewusstseins kann Multiperspektivität etwa bei der deklarativen Wissensvermittlung wichtig sein, d. h. wenn Lehrende im Unterricht zusammenhängend erzählen, erklären und informieren. Multiperspektivität beim Lehren barocker Verzierungen – die nach Ort und Zeit (und Person) unterschiedlich ausgeführt wurden – könnte beispielsweise heißen, dass Abweichungen nicht unterschlagen werden, sondern verschiedene Meinungen über Verzierungen bzw. Verzierungssysteme im Unterricht auch tatsächlich zur Sprache kommen. Der systematische Wechsel der Betrachtungsperspektive ist auch beim Üben allgemein sehr hilfreich, etwa wenn ein bestimmtes Musikstück oder eine Auftrittssituation geübt wird. Multiperspektivität kann im Instrumentalunterricht aber auch realisiert werden bei Formen darstellenden Spiels, zum Beispiel wenn spielerisch Perspektiven anderer (historischer) Musikerinnen oder Musiker übernommen werden (vgl. vierter Teil, II. 3.d, S. 336ff.). Eine Lehr- und Unterrichtsform, der Multiperspektivität quasi eingeschrieben ist, ist das Team-Teaching. Denn Team-Teaching erlaubt es, unterschiedliche musikalisch-geschichtliche Kompetenzen einzubringen; Wahrnehmungen und Erfahrungen von Lehrenden miteinander abzugleichen oder in ein Verhältnis zu setzen; Werturteile zu reflektieren und relativieren, Beurteilungsmaßstäbe offenzulegen (s. vierter Teil, II. 3.e, S. 342ff.). Eine Einigung ist dabei weder immer nötig noch möglich; multiperspektivisch zu unterrichten heißt zu akzeptieren, dass prinzipiell mehrere Sichtweisen legitim sind.

Essentiell ist Multiperspektivität schließlich bei der Arbeit mit Quellen. Die subjektive Auseinandersetzung mit der Geschichtlichkeit von Musik anhand musikalisch-geschichtlicher Quellen ist per se multiperspektivisch. Immer handelt es sich um mindestens zwei Perspektiven: die eigene Perspektive und die Perspektive, über die die Quelle Aufschluss gibt. In der Unterrichtssituation geht es sogar von vornherein um mindestens drei Perspektiven (Lehrkraft, Schüler/in, Quelle). Multiperspektivität im engeren Sinn bezieht sich zumeist auf die Beschäftigung mit mehreren, unterschiedlichen musikalisch-geschichtlichen Quellen, in denen eine Musik aus verschiedenen Perspektiven

beleuchtet wird. Wie bereits bei einigen Beispielen zur Quellenarbeit angedeutet wurde, ist es empfehlenswert, im Instrumentalunterricht nicht nur isoliert an einer Quelle, sondern vielmehr integrativ anhand perspektivisch vielfältiger Quellen und Quellenarten (Tonaufnahmen, Texten, Bildern, Notentexten, Erzählungen) zu arbeiten. Insbesondere für die musikalische Interpretation und Improvisation kann eine multiperspektivische Umgangsweise mit verschiedenen musikalisch-geschichtlichen Quellen nur förderlich sein.

Praxisbeispiele:

Interpretationsvergleich

L und S hören sich gemeinsam verschiedene Aufnahmen eines Musikstücks an. Sie sprechen über Unterschiede in der Interpretation, über die – aus ihrer Sicht – jeweiligen Stärken und Schwächen. S erkennen, dass es bei der musikalischen Interpretation nicht *eine* richtige, sondern verschiedene – allerdings individuell mehr oder weniger überzeugende – Möglichkeiten gibt. S lassen sich für ihre Interpretation des Stücks von den gehörten Aufnahmen inspirieren.

The image displays a musical score for the piece 'Summertime' by George Gershwin. It consists of two systems of four staves each. The first system shows the original melody by Gershwin, followed by three different jazz interpretations: Charlie Parker, Ella Fitzgerald, and Miles Davis. The second system continues the piece with further musical notation. The score is written in G major and 3/4 time. The names of the composers and performers are printed below their respective staves.

Abbildung 55: Jazz-Interpretationen zu „Summertime“ von George Gershwin (Transkriptionen von Schallplattenaufnahmen)

Schüler/Lehrertausch

Klassisch ausgebildete/r L lässt S auch Jazzstücke spielen. Insbesondere beim Lehren von Jazz-Improvisation stößt L jedoch an seine/ihre Grenzen. Um interessierte S besser fördern zu können, verabredet L für einige Wochen einen Schüler/Lehrertausch mit L aus dem Jazz-Bereich. Am

Ende des verabredeten Zeitraums treffen sich alle Beteiligten, geben sich Feedback und die S präsentieren, was sie in den vergangenen Wochen gelernt haben.

Improvisation in verschiedenen Stilen

S lernen, auf ihrem Instrument in verschiedenen Stilrichtungen (etwa: mittelalterliche Musik, Renaissance-Stil, barocker Stil, Jazz- oder Pop-Stil) zu improvisieren und Elemente verschiedener Stile in neue, eigene Improvisationen und Kompositionen zu integrieren.⁴¹²

Verzierungskunst

Unterrichtsthema sind „wesentliche Manieren“ und ihre praktische Ausführung. S kennt bisher nur wenige Verzierungen und wendet diese beim Musizieren relativ undifferenziert an. L erklärt anhand verschiedener Beispiele (etwa aus Instrumentalschulen oder Lehrbüchern zur Aufführungspraxis), wie sich die Verzierungskunst im Laufe der Zeit geändert hat (vgl. Abb. 56-59).⁴¹³ S übt kontrastiv verschiedene historische Möglichkeiten und erprobt sie bei geeigneten Musikstücken. S erkennt, dass Modelle – sogar innerhalb eines bestimmten Zeitraums – keine allgemeine Gültigkeit haben. „Es ist fast unmöglich, die richtige Art, die wesentlichen Manieren zu spielen schriftlich beizubringen, da selbst der mündliche Unterricht eines erfahrenen Lehreres kaum dazu ausreicht.“ (Montéclair 1736, zit. nach Veilhan 1982, S. 33)



Abbildung 56: Verzierungstabelle von d'Anglebert, 1689



Abbildung 57: Verzierungstabelle von J. S. Bach, Autograph, 1720

⁴¹² Eine empfehlenswerte Anleitung zur Improvisation in verschiedenen Stilen für Blockflöte, die aber auch für andere Melodieinstrumente brauchbar ist, stellt die Publikation *Blockflöte & Improvisation* (Maute 2005) dar.

⁴¹³ Die gleichmäßige Darstellung von Trillern in barocken Verzierungstabellen ist eine durch die schriftliche Fixierung bedingte Vereinfachung. Couperin schreibt dazu: „Obgleich die Triller [les tremblemes] in der Verzierungstabelle meines ersten Buches gleichwertig aufgezeichnet sind, muß man sie doch langsamer anfangen als beenden: Aber, diese Abstufung muß unmerklich geschehen.“ (Couperin 1717/1933, S. 17)

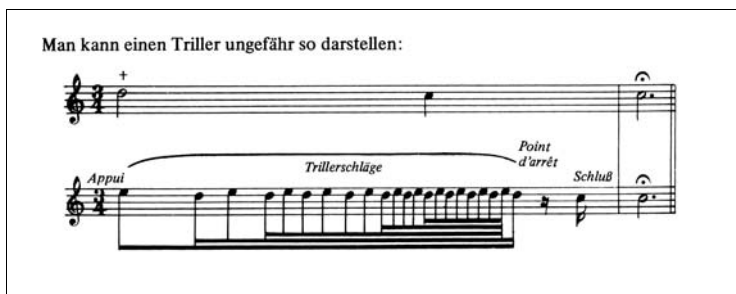


Abbildung 58: Gebräuchliche Notation barocker Triller und Versuch, den Klangverlauf schriftlich darzustellen

§ 96.

Jedem eigentlichen Triller muss in der Regel zu seiner Vollständigkeit noch ein sogenannter Nachschlag anhängen, welcher ihn mit der folgenden Note verbindet. Er besteht aus der nächstfolgenden tiefern und der Hauptnote, und ist im Ganzen mit derselben Schnelligkeit, wie die Trillerbewegung, auszuführen. z. B.

Ausführung.

Bei Cadenz = oder Hauptschlusstrillern wird auch wohl folgender Nachschlag gemacht:

Meistentheils ist der Nachschlag mit kleinen Noten angedeutet, besonders da, wo der Componist wünscht, dass die erste Note desselben erhöht oder erniedrigt werden soll, z. B.

wo nicht, hat ihn der Spieler nach der vorgeschriebenen Tonart hinzuzufügen.

Nur beim kurzen Triller, wo die Beschränktheit der Zeit seine Ausführung erschwert, und er nur undeutlich zu hören sein würde, darf man den Nachschlag weglassen, so wie er in den Fällen nicht anwendbar ist, wo die nachfolgende Note mit der ersten des Nachschlags zusammenfallen würde. z. B.

Abbildung 59: „Vom eigentlichen Triller“, Fürstenau 1844

Verschiedene Fassungen eines Musikstücks

S einer Instrumentalklasse erarbeiten verschiedene Fassungen eines Musikstücks, beispielsweise eine barocke, klassische, romantisierende, strukturelle, swingende, modern-aktualisierende (vgl. das Beispiel zur Bourrée I aus der *Suite III C-Dur* für Violoncello solo von Johann Sebastian Bach in: Rübke 1990, S. 161-170). Die S spielen sich die Fassungen auch gegenseitig vor und diskutieren darüber. L nimmt die Fassungen auf; jede/r S erhält eine CD mit allen Versionen.

Varianten: S lernen, zu einer bekannten Melodie unterschiedliche Begleitungen zu entwerfen (etwa: eher barock oder klassisch, eher jazzig).

Auseinandersetzung mit Klezmer-Musik

S (jungendlich, Mittelstufe) ist sehr beeindruckt von einem Konzert mit Giora Feidman und möchte nun selbst Klezmer-Musik machen. L bringt geeignete Klezmer-Arrangements mit. S erarbeitet mehrere traditionelle Stücke bzw. Melodien und lernt typische Tonleitern und Verzierungen kennen. L und S diskutieren anhand verschiedener Quellen (Texte, Bilder, Aufnahmen) auch über (sozial-)geschichtliche Aspekte und Probleme, etwa den Wandel von der ursprünglich religiösen Zeremonialmusik zur Massenunterhaltungsform (vgl. Abb. 60 und die nachfolgenden Zitate).



Abbildung 60: Klezmer-Kapelle, Ukraine, 1911-1914

„Religion mit Musik zu verbinden war Giora Feidmans ganzer Ansatz, Klezmer zu spielen. Seine mystische Herangehensweise und seine Definition von *Klezmer* als alle Musik mit jiddischem Text oder mit Wurzeln im *Shtetl*, nicht nur osteuropäische jüdische Hochzeitsmusik, vergrößerte sein Publikum.“ (Strom 2002, S. 197; Übers. A. Welte)⁴¹⁴

„Feidmans Musik vollzieht sich [...] in einem Vakuum: enthistorisiert, von zeitgenössischen musikalischen Diskursen ferngehalten und tabu für jegliche kritische Auseinandersetzung. Für die jüdischen Gemeinden im heutigen Deutschland ist Klezmer ein peinlicher Topos, dennoch beugen sich ihre Funktionäre den Ansprüchen der nichtjüdischen Umwelt und produzieren immer mehr Festivals und Veranstaltungen mit immer mehr ‚jüdischen‘ Waren und Gesten [...]. Eine Auseinandersetzung mit der eigentlichen Musik als religiösem und kulturellem Bestandteil traditionellen jüdischen Lebens wird vermieden [...]. In der jüdischen Presse erscheint Klezmer-Musik heute zumeist in negativem Kontext. Die Gemeinden und ihre Repräsentanten ahnen wohl instinktiv, daß sich hinter der Klezmer-Begeisterung mit ihrer musikalisch erzwungenen Homogenität des Judentums eine wenig schöne Wahrheit verbirgt: die Symbolisierung ihrer eigenen Existenz und damit wieder alte Vorurteile für neue Generationen.“ (Ottens/Rubin 1999, S. 300/301)

⁴¹⁴ “Synthesizing religion with music was Giora Feidman’s whole approach to playing *klezmer*. His mystical approach and definition of *klezmer* as all music with Yiddish lyrics or with roots in the *shtetl*, not just East European Jewish wedding music, expanded his audience.” (Strom 2002, S. 197)

d) Musikalisch-geschichtliche Imagination nutzen und fördern

Lieblingsstücke sind häufig diejenigen Stücke, bei denen Schülerinnen und Schüler nicht nur den technischen Bewegungsablauf beherrschen, sondern unter denen sie sich auch etwas vorstellen können. Äußerungen wie „Das kann ich mir nicht richtig vorstellen“ oder „Darunter kann ich mir eigentlich nichts vorstellen“, mit denen Lehrende im Instrumentalunterricht nicht selten konfrontiert werden, lassen zum einen auf das Fehlen von Vorstellungsbildern, zum anderen auf den – mehr oder weniger bewussten – Wunsch nach einer Aktivierung der Imaginationsfähigkeit schließen.

Über den Nutzen von Imaginationen im Instrumentalunterricht besteht kein Zweifel (vgl. etwa Rüdiger 1994, Mantel 1998, Lessing 2001, Mahler 2001b, Röbbke 2003, Anz 2006). Imagination ist nicht nur unerlässlich, um eine innere Klangvorstellung oder ein gutes Körperbewusstsein aufzubauen, sondern auch, um den spezifischen Ausdruck und Charakter einer Musik, ihre Atmosphäre, Stimmung und Haltung, ihre Gegensätze, zu verstehen und mithilfe des Instruments ausdrücken bzw. musikalisch darstellen zu können.

Im Kontext instrumentalen Lehrens und Lernens können Imaginationen auf unterschiedliche Art und Weise und mit verschiedener Intention verwendet werden. Ich unterscheide:

1. Zweckgebundene Imaginationen: Eine Imagination wird zu einem bestimmten musikalisch-technischen Zweck eingesetzt, etwa um Haltung, Bewegung, körperliche Präsenz, Ansatz oder Atemführung zu verbessern: „Stell dir vor, dein Kopf ist wie bei einer Marionette an einem Faden aufgehängt“ oder „Versetze dich in eine berühmte Solistin (Sängerin), die auf der Bühne alle Aufmerksamkeit auf sich zieht“ oder „Stell dir beim Flöteblasen vor, du würdest einzelne Spaghetti aus deinem Mund herauschieben“.

2. Ergebnisoffene, experimentelle Imaginationen: Es wird mit verschiedenen – auch musikalisch unpassend erscheinenden – Imaginationen experimentiert mit dem Ziel, eine größere darstellerische Beweglichkeit zu erreichen; Begrenzungen des eigenen Spiels – etwa klangliche Probleme oder ungünstige Bewegungsgewohnheiten – zu überwinden; sich interpretatorisch anregen zu lassen. Zum Beispiel: „Stelle dir vor, der Klang entsteht im unteren Rücken, im Kopf, in den Fußsohlen, in den Fingerkuppen“ oder „Versetze dich beim Spielen probenhalber in eine Katze, ein Pferd, einen Delfin, einen Braunbären hinein“ (vgl. Anz 2006).

3. Musikalisch-geschichtliche Imaginationen:

Sie werden durch eine bestimmte Musik evoziert bzw. stehen in einem – mehr oder weniger offensichtlichen – Bezug zu einer bestimmten Musik und ihren geschichtlichen Daseinsformen (vgl. zweiter Teil, I. 4.c und V, S. 100ff.). Im Instrumentalunterricht können musikalisch-geschichtliche Imaginationen mit der Absicht genutzt, angeregt oder gefördert werden, sich in eine Musik und ihren geschichtlichen Hintergrund – der nicht nur Entstehungszeit und -ort umfassen muss – einzufühlen; den spezifischen Ausdruck, Charakter oder „Sinn“ einer Musik zu erfassen; sich für die musikalische Darstellung oder Improvisation inspirieren zu lassen. Zwei Beispiele: „Stelle dir vor, diesen Tango

Anfang des 20. Jahrhunderts in einer Hafen-Kneipe in Buenos Aires zu spielen“, oder: „Spiele diese Flötensonate von Quantz als Friedrich der Große bei einer Abendunterhaltung auf Schloß Sanssouci“.

Alle drei Umgangsweisen mit Imagination sind im Instrumentalunterricht berechtigt und sinnvoll. Sie schließen sich nicht aus, sondern ergänzen, ja überschneiden sich. Auch die Verwendung musikalisch-geschichtlicher Imaginationen ist ergebnisoffen und experimentell; im Unterschied zu den anderen Umgangsweisen mit Imagination bezieht sie jedoch ausdrücklich und von vornherein Subjekt(e) und Objekt(e) mit ein: die Geschichtlichkeit der Lernenden (und Lehrenden) wie die Geschichtlichkeit von Musik in ihren vielen Dimensionen (vgl. erster Teil, II. 3, S. 38ff.). Musikalisch-geschichtliche Imagination entsteht im lebendig und spielerisch sich entwickelnden, individuellen Entdecken bzw. Konstruieren von Bezügen. Auf dem Hintergrund seiner eigenen Geschichte stellt der musizierende Mensch Bezüge her: zwischen sich und einer bestimmten Musik; zwischen verschiedenen Dimensionen der Geschichtlichkeit von Musik. Wenn im Instrumentalunterricht ein in sich stimmiges, „authentisches“, subjektiv wie objektiv adäquates Musizieren angestrebt wird, ist musikalisch-geschichtliche Imagination unverzichtbar.



Abbildung 61: Musikalisch-geschichtliche Imagination

Das Interpretieren einer Musik mit ihren Charakteren, Stimmungen, Kontrasten kann als ein geschichtliches Rollen- und Identifikationsspiel aufgefasst werden: Ich spiele eine Rolle (eventuell sogar mehrere); gleichzeitig spielt die Rolle mich. Ohne mich und meine persönliche Lebensgeschichte aufzugeben, versetze ich mich spielerisch in eine die Perspektive eines Anderen. So wie die Imaginationsfähigkeit allgemein eine wichtige Voraussetzung für Identifikationsprozesse ist – ohne Imagination keine Perspektivenübernahme, d.h. auch keine Multiperspektivität – so ist die musikalisch-geschichtliche Imagination grundlegend für jedes „geschichtliche Identifikationsspiel“ (Mahlert 1992, S. 14) im Umgang mit Musik; gleichzeitig kann die Imagination in musikalischen Rollenspielen auch besonders gut entfaltet werden. Ulrich Mahler schreibt:

„Eine Bildung der Identifikation und Integration läßt nicht zu, daß die Beschäftigung mit Kunstwerken früherer Epochen zu einem musealen Hantieren mit abgelebten ‚Kulturgütern‘ verkommt. Wenn ich in dem besagten Sinn ein Werk von Bach spiele, so lerne ich nicht etwas über ein mir äußerlich bleibendes Bildungsobjekt, sondern ich ‚erfahre‘ diese Musik trotz ihrer geschichtlichen Distanz als eine unmittelbar auf mich wirkende Macht. Ich erfahre, daß und wie sie mich als Mensch des ausgehenden 20. Jahrhunderts ‚bewegt‘ und in ihren Bann zieht. Die Distanz zwischen den Epochen wird also produktiv: Als Gegenwartsmensch darf ich mich im Zeitgefüge einer vor Jahrhunderten entstehenden Musik bewegen, mich in ihrem Vollzug gewissermaßen als Zeitgenosse Bachs fühlen; und ich vermag gleichermaßen zu spüren, wie es ist, als heutiger Mensch Bach-Zeitgenosse zu sein und andererseits als Bach-Zeitgenosse ein heutiger Mensch. Das mich und meine Gegenwart betreffende Potential ästhetischer Erfahrung, das aus diesem geschichtlichen Identifikationsspiel erwächst bzw. erwachsen kann, ist wohl unauslotbar. Wie könnte ich genau sagen, wie die Erfahrung mit einer Bach-Fuge in mein Erleben der mich umgebenden Welt und in mein Handeln in ihr hineinspielt ...“ (ebd.)

Um die musikalisch-geschichtliche Imaginationsfähigkeit im Instrumentalunterricht fördern und Imaginationen als musikalische Inspirationsquelle verwenden zu können, erscheinen mir vor allem zwei Dinge wichtig: Zum einen, Imaginationen nicht vorzuschreiben, d.h. nicht nur musikalisch-geschichtliche Imaginationen zu suggerieren, sondern sich auch auf Imaginationen der Lernenden einzulassen, zum anderen aber, nicht auf Imaginationen zu warten, sondern die Imaginationsfähigkeit gezielt anzuregen. Dabei können musikalisch-geschichtliche Quellen (z.B. Noten- und Worttexte, Bilder, Instrumente, Live-Musik, Aufnahmen), die – anknüpfend an Ricoeur – als „Spuren“ zu einer früheren bzw. anderen Wirklichkeit betrachtet werden können (vgl. Ricoeur III 1991, S. 191), wichtige Impulse liefern.

Die musikalisch-geschichtliche Imaginationskraft kann aktiviert und gefördert werden,

- indem man der erklingenden Musik selbst Raum zu „sprechen“ und zu wirken lässt;
- durch eine geschickte Auswahl ausdrucksstarker, aussagekräftiger musikalisch-geschichtlicher Quellen, wobei sowohl traditionelle als auch neuere Medien genutzt werden;
- durch ein intelligentes Analysieren musikalisch-geschichtlicher Zusammenhänge, das nicht zum Selbstzweck betrieben wird, sondern die Besonderheit einer Musik hervortreten lässt, ohne ihren Zauber zu zerstören;
- durch eine klare thematische Strukturierung des Unterrichts, die es den Lernenden ermöglicht, sich in eine Epoche/einen Stil/die Atmosphäre einer Musik einzufühlen;

- durch die Integration „greifbarer“ Geschichte, z.B. indem historische/ethnische Instrumente oder musikalische Autographe in den Unterricht einbezogen werden;
- durch den bewussten Einsatz sprachlicher Mittel im Unterricht, z.B.
 - durch anschauliches, spannendes Erzählen;
 - indem verschiedene Gefühle, Stimmungen und Bilder, die eine bestimmte Musik evoziert, verbalisiert werden und Lehrende und Lernende sich gemeinsam bemühen, sie für das Musizieren produktiv werden zu lassen;
- durch den gezielten Einsatz nonverbaler Mittel, etwa indem Mimik, Gestik und Bewegung genutzt werden, um eigene Gefühle auszuleben und mitzuteilen, oder indem eine charakteristische Körperhaltung, so wie sie auf einer historischen Abbildung zu erkennen ist, nachgeahmt wird;
- durch geschichtliche (Rollen-)Spiele und Elemente szenischen Spiels, z.B.
 - indem zu einem Musikstück eine fiktive Geschichte erfunden wird;
 - indem Musizierende sich in andere Personen und ihre Geschichte hineinversetzen; wenn sie sich vorstellen, ein Musikstück mit den Augen eines anderen zu sehen bzw. mit den Ohren eines anderen zu hören;
 - indem Musik personalisiert, d.h. ein Musikstück (oder eine Phrase aus einem Stück) als Äußerung eines bestimmten Charakters, Temperaments oder als Äußerung einer bestimmten realen Person – die sowohl historisch als auch zeitgenössisch sein kann – aufgefasst und interpretiert wird.

Um musikalisch-geschichtliche Imaginationen für das Musizieren und Unterrichten nutzen zu können, ist es wichtig, sich Räume, Orte, Zeiten und Personen (Aussehen, Haltung, Körpergefühl, Kleidung, Art der Bewegung, Stimmung, Atmosphäre, Klang) möglichst genau vorzustellen. Der Einbezug vielfältiger musikalisch-geschichtlicher Quellen ermöglicht es, nicht nur auf das persönliche Gedächtnis und bereits vorhandene innere Bilder angewiesen zu sein. Idealerweise erarbeiten sich Lehrende und Lernende ein individuelles Imaginations-Netzwerk. Hierbei ist es spannend zu beobachten, wie sich bestehende Imaginationen durch einen fantasievollen Umgang mit Musik und die Auseinandersetzung mit verschiedenen Quellen verändern können. Eine gute Hilfe, um sich in der Vergangenheit orientieren und Musikstücke, Stile und Komponisten geschichtlich einordnen zu können, kann eine selbst angefertigte musikgeschichtliche Landkarte (oder ein Zeitstrahl) sein, in die (auf dem) nach und nach immer mehr eingetragen wird.

Speziell Bilder, die Aufschluss über musikalisch-geschichtliche Imaginationen anderer Menschen (auch aus anderen Epochen) geben, können ein guter Anlass sein, um über eigene Imaginationen im Zusammenhang mit dem Musizieren zu sprechen. Das Bild *Le flûtiste* (s. Abb. 62) beispielsweise zeigt, wie sich der Maler Charles Bague (1826-1883), ein Schüler von Jean Léon Gérôme (1824-1904), im Jahr 1867 die Musikwelt circa hundert Jahre früher – die Epoche des durch überbordende, häufig rankenförmige Verzierungen charakterisierten „Rokoko“ – vorstellte. Der Flötist spielt eine einklappige Flöte; im Hintergrund ist ein berühmtes Cembalo von Goujon (Paris 1749) aus der

Pariser Musikinstrumentensammlung zu erkennen, das lange Zeit Hans Ruckers zugeschrieben wurde. Abb. 63 hingegen stellt die Fotografie einer nachgestellten Rokoko-Szene dar; bei dem Instrument handelt sich um ein italienisches Cembalo aus der Sammlung Steingraeber, das sich jetzt im Museum für Hamburgische Geschichte befindet. Anhand solcher Bilder kann nicht nur die Problematik der Orientierung an der historischen Musizier-Praxis – (inwiefern) unterscheidet sich die Verwendung alter Instrumente von einer historisierenden Kostümierung? –, sondern auch die Faszination, die für viele Menschen von früheren Epochen ausgeht, thematisiert werden.



Abbildung 62: Charles Bargue (1826-1883), *Le flûtiste* (1867)



Abbildung 63: Nachgestellte Rokoko-Szene (Foto vor 1930)

Es kann sehr produktiv sein, beim Üben und Musizieren bewusst musikalisch-geschichtliche Imaginationen zu verwenden – bis hin zur Inszenierung von Imagination. Dennoch geht es nicht darum, sich krampfhaft um Imaginationen zu bemühen. Die Arbeit mit bzw. an ihnen kann jedoch ein wichtiger Teil des Übeprozesses sein. Hinzu kommt, dass die Imagination durch die erklingende Musik ja bereits angeregt wird. Im Idealfall ereignet sie sich quasi intuitiv und eigendynamisch, in einer Art Pendeln zwischen Mensch und Musik. Dabei gehört es zur Besonderheit von Imagination, dass sie eine komplexe zweite Wirklichkeit entstehen lässt, bei der die Unterschiede zwischen Subjekt und Objekt verschwischen oder gar verschwinden.

Praxisbeispiel

*Szenische Imagination – Elemente geschichtlichen Rollenspiels*⁴¹⁵

Die Beliebtheit von Mozarts *Zauberflöte* hält seit ihrer Uraufführung 1791 unvermindert an; die Oper ist auch musizierenden Laien in zahlreichen Reduktionen für kleinere Besetzungen zugänglich.⁴¹⁶ Ausgehend von der Auseinandersetzung mit Notentext(en) (auch: der Originalpartitur Mozarts⁴¹⁷), Tonaufnahmen, Texten und Bildern (vgl. Abb. 64-66) entwickeln S und L eigene szenische und pantomimische Imaginationen und erproben sie gemeinsam. Gegebenenfalls denken sie sich Bühnenbilder aus, entwerfen Kostüme für einzelnen Figuren und realisieren diese mit einfachen Mitteln. – Selbst wenn die Imaginationen nicht szenisch realisiert werden, beeinflussen sie gleichwohl das Musizieren.

Andante

Abbildung 64: Papagenos Auftrittslied in einer frühen anonymen Bearbeitung für zwei Flöten (1792), T. 1-9

Text *Zauberflöte* I, Nr. 2, Arie:⁴¹⁸

Der Vogelfänger bin ich ja,
Stets lustig, heißa, hopsasa!
Ich Vogelfänger bin bekannt
Bei alt und jung im ganzen Land.
Weiß mit dem Locken umzugehen
Und mich aufs Pfeifen zu verstehn.
Drum kann ich froh und lustig sein.
Denn alle Vögel sind ja mein.

Der Vogelfänger bin ich ja,
Stets lustig, heißa, hopsasa!
Ich Vogelfänger bin bekannt
Bei alt und jung im ganzen Land.
Ein Netz für Mädchen möchte ich,
Ich fing sie dutzendweis' für mich.
Dann sperrte ich sie bei mir ein,
Und alle Mädchen wären mein.

(Wenn alle Mädchen wären mein,
So tauschte ich brav Zucker ein.
Die, welche mir am liebsten wär'.
Der gäb' ich gleich den Zucker her.
Und küßte sie mich zärtlich dann,
Wär' sie mein Weib und ich ihr Mann.
Sie schlief an meiner Seite ein.
Ich wiegte wie ein Kind sie ein.)

⁴¹⁵ Sehr hilfreich für die Integration von Elementen szenischen Spiels in den Instrumentalunterricht sind die Spielkonzepte, Methoden und Erfahrungswerte der „Szenischen Interpretation von Musik und Theater“. Weiterführend (inkl. Literaturhinweise) siehe <http://www.musiktheaterpaedagogik.de> [10.3.2007].

⁴¹⁶ Seit dem 18. Jahrhundert wurden Arrangements großer Werke für Musikliebhaber nach den Kriterien „Verkäuflichkeit“ und „Spielbarkeit“ erstellt. Zur Problematik solcher Reduktionen am Beispiel der *Zauberflöte* s. Funk in: Leopold 2000, S. 123-136.

⁴¹⁷ Bereits Johann Adam Hiller empfahl Amateuren in seinem Vorwort zu einer Arienausgabe (1791) das Studium originaler Partituren, denn: „Wer wird, wenn er an eine volle Tafel geladen ist, sich lieber in der Küche an Hirsebrei und Kartoffeln sattessen wollen?“ (zit. nach a.a.O., S. 134)

⁴¹⁸ Die dritte Strophe wurde erst später hinzugefügt.



Abbildung 65: Emanuel Schikaneder als der erste Papageno, Kupferstich von Ignaz Alberti (1760-1794)



Abbildung 66: Siegerbild eines Plakatwettbewerbs für Kinder zum Thema Mozart (2006), gemalt von Christoph Gaeto von Wersetbe

e) Das Prinzip der Kooperation – flexible Unterrichts- und Präsentationsformen

Trotz qualifizierter Ausbildung und engagierter Weiterbildung: Die Erfahrungen, Fertigkeiten und Kenntnisse von Lehrenden bleiben begrenzt. Dass es in unserer multikulturellen Welt Lehrende gibt, die als einzelne den vielfältigen musikalisch-geschichtlichen Wünschen *aller* Lernender wirklich gerecht werden, muss bezweifelt werden. Einen Ausweg bietet das Prinzip der Kooperation. Für einen geschichtsbewussten, musikalisch-stilistisch offenen Instrumentalunterricht, der auf die Vermittlung multikultureller musikalischer Handlungskompetenz abzielt, sind flexible, kooperative Unterrichts- und Präsentationsformen sehr förderlich, wenn nicht sogar unumgänglich.

Das Prinzip der Kooperation kann im Instrumentalunterricht auf verschiedenen Ebenen zum Tragen kommen; allgemein kann es sich auf Unterrichts- wie auf Präsentationsformen von Musik beziehen. Unter dem Motto „musikalisch-geschichtliche Ergänzung statt Konkurrenzdenken“ ist die Kooperation von Lehrenden mit Kolleginnen oder Kollegen innerhalb einer Institution (Musikschule) vielleicht das Nächstliegende; auch Lehrende, die privat unterrichten, können sich zusammenschließen und projektweise und/oder regelmäßig kooperieren. Kooperation als Prinzip eines geschichtsbewussten Instrumentalunterrichts bedeutet jedoch nicht nur die Zusammenarbeit mit Anderen – Kolleginnen und Kollegen vom Fach, Lehrende anderer Instrumente, „Fachfremde“ u.a. –, sondern auch die Kooperation der Lehrenden mit ihren Schülerinnen und Schülern. Die Lernenden als Kooperationspartner der Lehrenden zu verstehen heißt, auch deren musikalisch-geschichtliche

Kompetenzen explizit einzubeziehen und zu nutzen. Zugespitzt gesagt ist in diesem Sinne bereits der Einzelunterricht ein Partnerunterricht.

Gerhard Wolters unterscheidet in seinem „MultiDimensionalen Instrumentalunterricht“, einem Konzept für flexible Unterrichtsformen, folgende sieben Dimensionen des Instrumentalunterrichts (s. Wolters 2001): 1. Lernen mit mindestens zwei Partnern, 2. Lernen in mehreren Räumen, 3. Lernen in flexiblen Unterrichtszeiten, 4. Lernen mit mehreren Lehrkräften, 5. Lernen mit Partnern verschiedenen Alters, 6. Lernen mit Partnern verschiedenen Niveaus, 7. Lernen verschiedener Instrumente.

Die von Wolters beschriebenen flexiblen – und kooperativen – Unterrichtsformen (bzw. „Dimensionen“) können für ein geschichtsbewusstes Lehren und Lernen sehr förderlich sein. Durch ein räumlich und zeitlich flexibles Lernen mit mehreren Partnern und mehreren kooperierenden Lehrenden, gegebenenfalls auch durch das Lernen verschiedener Instrumente, kann musikalisch-geschichtliche (Bewusstseins-)Bildung auf vielfältige Art und Weise angeregt werden. Bereits wenn eine Lehrerin beispielsweise zwei Räume für den Instrumentalunterricht nutzen kann, wird es möglich, dass zwei Schülerinnen gemeinsam in einem Raum selbstständig an der Interpretation eines Musikstücks arbeiten, während die Lehrerin sich im anderen Raum intensiv um ein musikalisch-technisches Problem einer anderen Schülerin kümmert.

Für einen geschichtsbewussten, kooperativen Instrumentalunterricht kann auch die Methode des „Lernens durch Lehren“ – die Lernenden werden für bestimmte Aufgaben zu Lehrenden – wichtig sein. Allgemeine Vorteile des Lernens durch Lehren sind:

- Lernende, die bestimmte Fähigkeiten erworben haben, wirken auf andere Lernende stimulierend und motivierend, zumal der Abstand zu anderen Lernenden zumeist nicht so groß wie der zur Lehrkraft ist;
- die Lernenden sind schneller selbstständiger und insgesamt weniger stark von der Lehrperson abhängig;
- Stärken bzw. spezielle Kompetenzen einzelner Lernender werden optimal genutzt und gefördert.

Im Blick auf musikalisches Geschichtsbewusstsein profitieren Lernende vom breiteren musikalisch-geschichtlichen Wissen und Können älterer, weiter fortgeschrittener Lernender. Aber auch von jüngeren und/oder technisch weniger weit entwickelten Lernenden kann in musikalisch-geschichtlicher Hinsicht gelernt werden. Zwei Beispiele:

Eine 12-jährige Violinschülerin ist aufgrund ihrer Biografie (russische Musikerfamilie, Migration nach Deutschland im Alter von 10 Jahren) mit russischer Volksmusik eng vertraut. Bei einer Unterrichtseinheit zum Thema „Musik aus Russland“ wird sie für die ganze Klasse (inklusive der Lehrkraft) zur Lehrerin: Sie erzählt von Musikerinnen und Musikern, musikalischen Anlässen, Musikstücken, typischen Instrumenten; sie liest Texte auf Russisch vor und übersetzt sie mit Hilfe ihrer Eltern ins Deutsche; sie demonstriert stilistische Eigenheiten auf der Violine.

Ein erwachsener Flötenanfänger ist ein großer Opernfan. Seine musikalische Liebe gehört insbesondere klassischen und romantischen Opern, über die er sich breite Kenntnisse angeeignet hat. Im Rahmen einer Klassenstunde, bei der Mozarts *Don Giovanni* in einer zeitgenössischen Bearbeitung für zwei Flöten im Zentrum steht, bringt er seine Kompetenzen in den Unterricht ein, indem er Handlung und Hintergründe der Oper erläutert und verschiedene Aufnahmen zur Verfügung stellt.

Weitere Perspektiven für geschichtsbewusstes Lehren und Lernen bietet insbesondere das Team-Teaching.⁴¹⁹ Als Team-Teaching wird häufig eine kooperative, flexible Unterrichtsmethode bezeichnet, bei der zwei oder mehr Lehrende gemeinsam unterrichten und die Verantwortung für den Unterricht einer Lerngruppe tragen (vgl. Hoffelner 1995, S. 12).⁴²⁰

Zu den Charakteristika von Team-Teaching zählen:

- die regelmäßige Zusammenarbeit von zwei oder mehr Lehrenden, in der Regel über einen längeren Zeitraum;
- die gleichzeitige Anwesenheit von zwei oder mehr Lehrenden während des Unterrichts;
- gemeinsame Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion;
- Gleichberechtigung in der Zusammenarbeit der Lehrenden;
- das Vorhandensein einer offenen Beobachtungskultur bzw. die offene Kommunikation der Lehrenden untereinander (Teamfähigkeit, konstruktives Feedback);
- die Partizipation der Lernenden an der Gestaltung des Unterrichts bzw. Organisation von Lernprozessen (Selbstverantwortung der Lernenden).

Nach Hoffelner gibt es Rahmenbedingungen, die für Team-Teaching unbedingt notwendig sind. Hierzu gehört auf der organisatorischen Ebene, dass die Entscheidung für Team-Teaching freiwillig ist; dass die Lehrenden ihr Team selbst finden; dass eine regelmäßige gemeinsame Planungszeit bezahlt wird; dass Supervision zur Verfügung steht; dass genügend Räumlichkeiten vorhanden sind (s. Hoffelner 1995, S. 164/165). Bei der Entscheidung für Team-Teaching sollte bedacht werden, dass Team-Teaching – insbesondere in der Anfangsphase – einen großen Zeitaufwand und viel kommunikative Arbeit der Lehrenden untereinander erfordert (Absprachen, gemeinsame Zielsetzung, Reflexion des Unterrichts). Kommunikative und metakommunikative Kompetenzen seitens der Lehrenden (und Lernenden) sind eine wesentliche Bedingung für Team-Teaching; sie werden durch Team-Teaching aber auch gefördert.

Team-Teaching ist in der musikalischen – und speziell instrumentalen – Ausbildung in Deutschland bisher eher selten. In einem gewissen Umfang wird es in der Erwachsenenbildung, an Musikhochschulen vor allem aber im Rahmen von interdisziplinären Projekten und in den wissenschaftli-

⁴¹⁹ Auf Team-Teaching gehe ich im Folgenden relativ ausführlich ein, da diese Unterrichtsmethode in der Instrumentaldidaktik bisher nur wenig verbreitet ist.

⁴²⁰ Je nach Zielstellung, Adressatenkreis, räumlicher Situation, Stundenplangestaltung etc. kann Team-Teaching unterschiedliche Formen annehmen.

chen Fächern Musikwissenschaft und Musikpädagogik, eingesetzt.⁴²¹ An Musikschulen spielt es bei der Projektarbeit (u.a. im Bereich Musiktheater), im Instrumentalunterricht für große Gruppen (z.B. im gemischten Streichergruppenunterricht nach Paul Rolland) oder bei Projekten in Zusammenarbeit mit allgemeinbildenden Schulen („Bläserklassen“, „Streicherklassen“) eine Rolle.⁴²² Seit der zunehmenden Popularisierung des Konzepts vom „Multidimensionalen Instrumentalunterricht“ (s. o.) wächst auch das Interesse an kooperativen Unterrichtsformen für den regelmäßig stattfindenden Instrumentalunterricht mit einzelnen Schülerinnen und Schülern oder kleinen Gruppen. Team-Teaching wurde jedoch speziell für den Unterricht mit großen Lerngruppen entwickelt. Für die instrumentalpädagogische Arbeit mit kleineren Lerngruppen oder einzelnen Lernenden muss das Konzept verändert bzw. angepasst werden.

Geschichtsbewusstes Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht wird durch kooperative Lehrmethoden zweifelsohne sehr erleichtert. Chancenreich erscheint mir dabei insbesondere eine kooperative Unterrichtsform, die ich als Co-Teaching bezeichne.⁴²³ Co-Teaching im Instrumentalunterricht zu praktizieren heißt in meinem Verständnis, dass zwei oder mehr Lehrende je nach Unterrichtsziel und Situation gemeinsam oder abwechselnd Schülerinnen und Schüler unterrichten und dabei verschiedene Unterrichtsformen (Einzel-, Partner-, Kleingruppen-, Gruppen-, Klassenunterricht) nutzen. Der Unterricht wird nicht im Detail gemeinsam geplant und durchgeführt, sondern vielmehr nach groben Absprachen bezüglich der Ziele, Inhalte und Methoden zwischen den Lehrenden aufgeteilt. Wie kleinteilig die Aufteilung sein soll, muss von Fall zu Fall entschieden werden. Co-Teaching schließt damit sowohl den „Schülertausch“ als auch die zeitweise Möglichkeit gemeinsamen Unterrichtens ein. Der Zeitaufwand für Co-Teaching ist geringer als der für Team-Teaching. Wie nutzbringend Co-Teaching letztlich ist, hängt allerdings nicht nur von der Fachkompetenz, sondern maßgeblich auch von der Kommunikation und Meta-Kommunikation der Lehrenden untereinander (wie auch mit den Lernenden) ab – auch beim Co-Teaching sind gemeinsame Planungs- und Reflexionszeiten sehr wichtig.

Co-Teaching kann geschichtsbewusstes Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht erleichtern, denn:

- der Unterricht ist musikalisch vielgestaltig und abwechslungsreich (stilistische Vielfalt, viele geschichtliche Anregungen);
- im Unterricht herrscht große Perspektiven- und Methodenvielfalt;
- die Lernenden profitieren von der potenzierten musikalischen Kompetenz der Lehrenden, aber auch von unterschiedlichen Vorbildern und Identifikationsfiguren;

⁴²¹ Zum Beispiel, wenn die Planung, Durchführung und Reflexion eines Seminars von zwei oder drei Lehrenden gemeinsam vorgenommen wird.

⁴²² Ein Team besteht dann z.B. aus einer Schulmusikerin und einem Instrumentallehrer.

⁴²³ Ansätze zum instrumentalen Co-Teaching finden sich bisher etwa an der Nahtstelle zwischen Instrumentalunterricht und Korrepetition an Musikschulen und Musikhochschulen.

- selbstständiges, selbstverantwortliches und forschendes Lernen kann variantenreich gefördert werden;
- die Lehrenden erhalten durch die Zusammenarbeit vielfältige – musikalische wie persönliche – Anregungen;
- die einzelnen Lehrenden werden durch die Zusammenarbeit entlastet, Verantwortung und Aufgaben werden geteilt;
- die Lehrenden erhalten die Möglichkeit, ihre didaktischen Kompetenzen zu erweitern (Reflexion eigener Handlungen anhand des Feedbacks einer anderen Person).

Sehr bereichernd für den Instrumentalunterricht kann neben der Kooperation mit anderen Instrumentalpädagoginnen und -pädagogen auch die Kooperation mit Personen aus anderen Bereichen bzw. Institutionen (z.B. Bildende Künstlerin, Schauspieler, Schulmusikerin, Hochschuldozent, Erzieherin, Tänzer, Dramaturgin) sein. Häufig werden gerade in der interdisziplinären Kooperation neue, ergänzende Sichtweisen auf Musik und lohnende Wege für das eigene Unterrichten eröffnet. Die Kooperation wird erleichtert, wenn nicht nur einzelne Personen kooperieren, sondern die Arbeit durch Rahmenvereinbarungen und entsprechende Kooperationsverträge rechtlich abgesichert ist; dies gilt in zunehmendem Maße für die Zusammenarbeit zwischen Musikschulen und allgemeinbildenden Schulen (s. VdM 2005). Speziell die Kooperation zwischen Musikschulen und allgemeinbildenden Schulen ist im Zuge der allgemeinen Erziehungs- und Bildungsdebatte und der Einführung von immer mehr Ganztagschulen in Deutschland seit einigen Jahren verstärkt ins Zentrum der öffentlichen Aufmerksamkeit gerückt, was sich u.a. in zahlreichen Projekten, Modellversuchen und Veröffentlichungen niedergeschlagen hat. Zwei Beispiele:

Der Verband deutscher Musikschulen legte 2004 eine umfangreiche „Arbeitshilfe und Materialsammlung zur Kooperation von Musikschule und Ganztagschule“ vor (s. VdM 2005). Anhand von Modellbeispielen wird hier nicht nur eine funktionierende Kooperation zwischen Musikschule und allgemeinbildender Schule in der Praxis gezeigt, sondern es werden auch Handlungsvorschläge zum Beginn einer Kooperation gemacht. Die Arbeitshilfe soll damit als Grundlage für eine strategische Diskussion in Kommunen, Regionen und Ländern dienen.

Nach knapp vier Jahren Modellversuch mit intensiver wissenschaftlicher Begleitung und Auswertung läuft seit 2000 an etlichen Schulen in Hessen das Projekt „Kooperation Musikschule – allgemeinbildende Schule“. Das musikalische Hauptziel dieses Projekts ist es, den Schülerinnen und Schülern praktische und bewusster Umgangswesen mit Musik zu vermitteln und sie zur aktiven Teilnahme an ihrem kulturellen Umfeld zu qualifizieren (s. Schwab 2006). Es geht bei diesem Projekt – wie generell bei musikalischer Bildung – also nicht nur um den Erwerb musikpraktischer Fertigkeiten, sondern gleichzeitig um einen bewussten Umgang mit Musik, d. h. letztlich auch um die Förderung einer musikalischen, musik- und geschichtsbewussten Mündigkeit. Chancen für die Vermittlung von musikalischem Geschichtsbewusstsein bieten sich insbesondere, wenn sich die Kooperation von Musikschule und allgemeinbildender Schule nicht darauf beschränkt, dass zusätzlich zum Schulfach Musik instrumentaler Einzel-, Gruppen- oder Ensembleunterricht erteilt wird, sondern wenn Aufgaben und Tätigkeiten – etwa durch die projektweise Arbeit an aufeinander abgestimmten Unterrichtseinheiten oder Themen – miteinander verzahnt werden.

Zum Instrumentalunterricht gehört nicht nur die musikalische Arbeit am Instrument, sondern auch die Präsentation von Arbeitsergebnissen. Co-Teaching kann im Kleinen beginnen, etwa im Rahmen eines zeitlich terminierten Projekts mit einer anderen Lehrkraft (Vorbereitung eines Konzerts oder Workshops). Um festzustellen, ob Co-Teaching in Frage kommen könnte, empfiehlt es sich, zunächst wechselseitig im Unterricht zu hospitieren. Generell bietet die Arbeit an einem gemeinsamen Projekt⁴²⁴ gute Möglichkeiten, musikalisches Geschichtsbewusstsein zu fördern.

Dass Vorspiele bzw. Konzerte innerhalb einer Instrumentalklasse als Projekte mit einem übergeordneten Thema geplant und gestaltet werden, ist keine Seltenheit mehr. Tatsächlich gelingt die Förderung von musikalischem Geschichtsbewusstsein leichter und besser, wenn die herkömmliche Form des Klassenvorspiels – eine musikalisch häufig unmotiviert, zumeist unkommentierte Abfolge unterschiedlicher Stücke – durch flexible, kooperative Präsentationsformen ersetzt oder ergänzt wird. Ein nicht zu unterschätzender Vorteil einer flexibilisierten, kooperativen Präsentationsweise von Musik besteht darin, dass die Lernenden sich bei Aufführungen als Teil eines Ganzen, d.h. in ein übergeordnetes, gemeinsames Konzept eingebunden, fühlen; ihr Spielgefühl ist anders, als wenn jede/r nur angespannt darauf wartet, das eingeübte Stück möglichst fehlerfrei abzuliefern. Je nach Thema können neben Musik auch Bilder, Texte oder Bewegung integriert werden, wodurch einerseits geschichtliche Querverbindungen hergestellt oder sichtbar gemacht werden können, andererseits aber auch das Phänomen der „Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen“ thematisiert werden kann. Einen guten Anlass, geschichtsbewusstes Lehren und Lernen anzuregen, bietet eine Konzertmoderation – nicht zuletzt, wenn sie ganz oder in Teilen von den Lernenden selbst übernommen wird. Die inhaltliche Vorbereitung der Moderation sollte in engem Bezug zur musikalisch-praktischen Arbeit erfolgen. Wichtig ist, dass es bei der Moderation nicht um trockene geschichtliche Vorträge und Analysen geht; auch subjektive Meinungen und Eindrücke haben ihren Platz. Eine geschichtsbewusste Moderation soll anregen und den Horizont erweitern, indem sie geschichtlich-ästhetische Querverbindungen und Dimensionen erfahrbar macht; als Verständnishilfe für das Publikum soll sie informieren, aber nicht belehren. Bei Musikschulveranstaltungen kann es empfehlenswert sein, auch das Publikum einzubeziehen, etwa durch Mittanzen, Mitsingen oder durch ein Quiz, bei dem Komponist, Land, Stil, Jahrhundert u. Ä. erraten bzw. erkannt werden sollen. Trotz der arbeitsintensiven Vorbereitung profitieren von lebendigen, kooperativen Unterrichts- und Präsentationsformen erfahrungsgemäß nicht nur die Lernenden und das Publikum, sondern auch die Lehrenden.

⁴²⁴ Projekte haben in der Pädagogik eine lange Tradition. Im frühen 18. Jahrhundert sprach man an der Pariser *Académie Royale d'Architecture* von „projets“, wenn die Studenten eigenverantwortlich Pläne für größere Bauvorhaben anzufertigen hatten.

Praxisbeispiele:

Thematische Klassenstunde

Zusätzlich zum regulären Instrumentalunterricht finden in regelmäßigen Abständen – etwa alle ein oder zwei Monate – Klassenstunden statt, bei denen jeweils ein bestimmtes (musik-)geschichtliches Thema im Zentrum steht: ein musikalischer Stil, eine Epoche, ein Komponist, ein Instrumententyp usw. Diese Klassenstunden können von einer Lehrkraft allein, besser aber noch in flexibler Kooperation von zwei oder mehr Lehrenden vorbereitet und durchgeführt werden (Co-Teaching). Während der Klassenstunden findet eine Auseinandersetzung mit verschiedenen musikalisch-geschichtlichen Quellen (z.B. Texten, Bildern, Tonaufnahmen) statt. Dabei wird über verschiedene Dimensionen der Geschichtlichkeit von Musik gesprochen; das vermittelte Wissen wird aber auch beim Musizieren am Instrument praktisch erfahrbar.⁴²⁵ Je nach Thema empfiehlt es sich, zusätzlich externe Personen (Spezialist/in) einzuladen. Gegebenenfalls kann die Klassenstunde auch für eine Exkursion genutzt werden (z.B. für einen Konzert- oder Museumsbesuch).

Themengebundenen Konzert

Ein Konzert mit S einer Instrumentalklasse (ggf. auch klassen- und instrumentenübergreifend) steht unter einem bestimmten Oberthema oder Motto, d.h. die im Konzert dargebotenen Musikstücke werden nach thematischen Kriterien ausgewählt und zusammengestellt. Eventuell werden kunstspartenübergreifende Elemente – etwa Bilder, Bewegung, Tanz, Film – einbezogen bzw. zusätzliche künstlerische Impulse in Form von eigenen Kompositionen oder Improvisationen gesetzt. Der Fantasie sind dabei keine Grenzen gesetzt, vorausgesetzt die Dramaturgie des Gesamtkonzerts wird im Auge behalten. Themengebundene und/oder moderierte Konzerte, die in Kooperation mit anderen Lehrenden veranstaltet werden, sind musikalisch in der Regel besonders vielfältig, müssen aber frühzeitig geplant werden.

Themenbeispiele: „Naturdarstellungen in Musik und bildender Kunst“, „Affektdarstellung in der Musik des Barock“, „Zu Besuch bei Friedrich II. und Quantz in Schloß Sanssouci“, „Menuett, Walzer, Tango. Tänze aus drei Jahrhunderten“, „Lateinamerikanische Musik und Tänze – Cha Cha Cha, Rumba, Samba“, „Musik für Flöte solo aus Europa und Asien“, „Komponistenportrait XY“, „1900 – Querschnitt einer musikgeschichtlichen Situation“, „Musikalischer Impressionismus und Expressionismus“, „Musik und Raum“.

Variante: Gesprächskonzert

Ein Konzert findet als Gesprächskonzert statt. Gesprächspartner können sein: L, S, und – je nach Thema – weitere Personen aus dem musikalisch-kulturellen Umfeld, z.B. ein Musiker, eine Komponistin, ein Musiklehrer, eine Musikwissenschaftlerin, ein Musikethnologe. Dabei kann es spannend sein, auch das Publikum einzubeziehen. Idealerweise stellen L und S vorab Fragen zusammen und planen den Konzertablauf gemeinsam. Ein Beispiel: Für ein Gesprächskonzert zum Thema „Inspiration Bach“ werden ein Popmusiker und eine Musikwissenschaftlerin als Gesprächspartner eingeladen. Gespielt werden Originalwerke von J. S. Bach, Bearbeitungen von Werken Bachs aus verschiedenen Stilepochen sowie Stücke anderer Komponistinnen und Komponisten, für die das Werk Bachs eine wichtige Inspirationsquelle darstellt(e) bzw. die in ihren Werken explizit auf seine Musik Bezug nehmen.

⁴²⁵ Klassenstunden können ebenfalls genutzt werden, um Konzerte unter der Co-Regie der S vorzubereiten.

Projekt in Kooperation von Schule und Musikschule⁴²⁶

Ausgangspunkt des Projekts „Musik und Skulpturen einer Ausstellung“, das in Kooperation mit dem Musik- und Kunstunterricht einer allgemeinbildenden Schule stattfindet, sind Aufnahmen ausgewählter kurzer Musikstücke aus verschiedenen Genres bzw. Stilepochen, auf die sich die am Projekt beteiligten L geeinigt haben. S setzen sich im Musikunterricht der allgemeinbildenden Schule auf vielfältige Weise mit den Stücken auseinander; sie erforschen die jeweiligen geschichtlichen Hintergründe, beschäftigen sich mit musikalischen Stilmerkmalen, sprechen über individuelle Höreindrücke und Assoziationen. Im Kunstunterricht erstellen S in Teamarbeit Skulpturen zu den Musikstücken. Diese Skulpturen werden im Instrumentalunterricht als musikalische Improvisations- und/oder Kompositionsanregungen benutzt. Skulpturen und Musikstücke werden in einer Ausstellung präsentiert. Bei der Vernissage improvisieren die S zu ausgewählten Skulpturen bzw. führen ihre Kompositionen auf; auch die Musikstücke, die als „Vorlagen“ gedient haben, erklingen; im Schulfach Musik wird ein Programmheft erstellt.

Variante Tanzprojekt: Entwicklung von Bewegungsimprovisationen oder Choreographien zu den Musikstücken.

Alte-Musik-Workshop

Unter dem Motto „Probier’ doch mal das Original“ findet an der Berliner Musikschule Friedrichshain-Kreuzberg seit 2001 jährlich an einem Wochenende ein instrumentenübergreifender Workshop für Musik und Tanz statt. Der Workshop bietet die Gelegenheit, historische Instrumente (u.a. Cembalo, Clavicord, Barockvioline, Barockcello, Traversflöte, Renaissance-Flöte, Gamba, Laute) auszuprobieren, aufführungspraktische Kenntnisse (Notation, Verzierungslehre, Stilistik, Tempo, Besetzung, nationale Stile, Affekte, Symbolik, Basso Continuo) zu erwerben oder zu vertiefen und in gemischten Ensembles auf modernen oder historischen Instrumenten zu musizieren; eine Liste mit Stücken, die vorbereitet werden sollen, wird rechtzeitig bekanntgegeben. Wichtig sind auch hier der Erfahrungsaustausch und das Voneinander-Lernen. Geleitet wird der Workshop von einem Team von L aus dem Fachbereich Alte Musik und einem Tänzer und Spezialisten für historischen Tanz. In jedem Jahr gibt es ein musikalisch-tänzerisches Schwerpunktthema, beispielsweise „Pavane und Gaillarde“, „Menuett“ oder „Tänze der Klassik“. Die Tanzsätze werden nicht nur musiziert, sondern auch getanzt. Bewährt haben sich ein Eröffnungskonzert der L und ein Abschlusskonzert aller Teilnehmenden.⁴²⁷

Projektwoche

An der Musikschule wird eine Projektwoche veranstaltet, in der kein regulärer Unterricht stattfindet (z.B. in der letzten Woche vor den Sommerferien). Stattdessen werden in allen Räumen der Musikschule Projekte, Workshops, Schnupperstunden, Vorträge etc. angeboten. Die S erhalten so die Möglichkeit, andere S und L kennenzulernen und über den regelmäßigen Unterricht hinaus vielfältige musikalische Erfahrungen zu sammeln. Fortgeschrittene S können in die Leitung eines Projekts oder Workshops eingebunden werden; auch Workshops von S für S (oder sogar für L) sind möglich (Lernen durch Lehren). Durch ihre Vielfalt – etwa in den Bereichen Tanz, Instru-

⁴²⁶ Programmideen für innovative Kooperationsprojekte liefert beispielsweise das Education-Programm der Berliner Philharmoniker (s. unter <http://www.berliner-philharmoniker.de/de/education> [20.09.2007]). Viele Anregungen und Hilfen finden sich auch bei KINDER ZUM OLYMP!, der Jugendinitiative der Kulturstiftung der Länder (s. unter <http://www.kinderzumolymp.de> [20.04.2008])

⁴²⁷ Da sich inzwischen ein fester Stamm von Teilnehmenden gebildet hat – durch den Workshop angeregt wurde auch die Gründung einiger fester Alte-Musik-Ensembles –, ist das Ausprobieren historischer Instrumente in den Hintergrund getreten. Zukünftig soll die Verbindung von Musik und Tanz in einem geänderten Titel des Workshops zum Ausdruck kommen.

mentenbau, Komposition, Arrangement, Kennenlernen und Ausprobieren von Instrumenten, Notation am Computer, Gruppenimprovisation, Erstellen einer Tonaufnahme –, die zum Teil weit über den wöchentlichen Instrumentalunterricht hinausgeht, ermöglicht eine Projektwoche eine musikalisch-geschichtliche Horizonterweiterung, die sich positiv auf den regulären Instrumentalunterricht auswirkt. Das individuelle musikalische Geschichtsbewusstsein wird geschult, wenn S, die bisher nicht mit zeitgenössischer E-Musik in Berührung kamen, an einem Workshop des Fachbereichs Neue Musik teilnehmen; wenn klassisch ausgebildete S ein Angebot im Bereich Jazz/Pop/Rock wahrnehmen (z.B. Jazzimprovisation auf Streichinstrumenten); wenn S sich erstmals theoretisch und praktisch mit Musik anderer Kulturkreise beschäftigen; wenn S Kenntnisse in einer bestimmten Stilrichtung vertiefen.⁴²⁸

⁴²⁸ Wie vielfältig die Angebote sein können, zeigt etwa die Broschüre 2007 der Conrad-Hansen-Musikschule Lippstadt, verfügbar über: http://www.musikschule-lippstadt.de/Projektbroschure_2007.pdf [14.3.2007]. Anders als vielerorts wird die Projektwoche an dieser Musikschule nicht nur für die Schülerinnen und Schüler der Musikschule veranstaltet, sondern ist – gegen ein geringes Entgelt – auch für Schulklassen, Eltern, Freunde und Interessierte jeden Alters offen.

Rückblick und Ausblick

„Musiker lesen wenig; und doch kenne ich keine Kunst, in der Lektüre und Reflexion dringlicher vonnöten wäre.“ (Rousseau 1768/1989, S. 215)⁴²⁹

Ausgehend von der Praxis des Instrumentalunterrichts habe ich in meiner Arbeit die Geschichtlichkeit von Musik als didaktische Herausforderung theoretisch aufgearbeitet und ein Modell eines musikalischen Geschichtsbewusstseins entworfen, das zum einen für die Erforschung der Geschichte von Instrumentalschulen hilfreich war, zum andern als Grundlage diente, um die Umrisse einer geschichtsbewussten Instrumentaldidaktik zu skizzieren.

Der erste Teil („Geschichtlichkeit von Musik im Instrumentalunterricht“) stellte einen ausführlichen Problemaufriss dar. Er bestand aus einer Bestandsaufnahme der aktuellen Situation im Instrumentalunterricht, einer Reflexion und Klärung der Begriffe „Geschichte“, „Geschichtlichkeit“, „Geschichtlichkeit von Musik“, einem Bericht über den musikpädagogischen Forschungsstand und Überlegungen zur Geschichtlichkeit von Musik als instrumentaldidaktischem Problem. Im zweiten Teil („Vom Geschichtsbewusstsein zum musikalischen Geschichtsbewusstsein“) wurden geschichtsdidaktische Erkenntnisse zum Konzept „Geschichtsbewusstsein“ als einer zentralen Kategorie der Geschichtswissenschaft differenziert dargestellt. Zudem wurde die historische Entwicklung von Geschichtsbewusstsein aus kulturwissenschaftlicher Sicht nachgezeichnet. Darauf aufbauend wurde ein Modell eines spezifisch *musikalischen* Geschichtsbewusstseins konstruiert und dieses anschließend aus der Sicht von Neuro- und Kognitionswissenschaften hinterfragt. Es folgten Überlegungen zum Verhältnis von musikalischem Geschichtsbewusstsein und Imagination. Mit der Untersuchung musikalischen Geschichtsbewusstseins in Instrumentalschulen seit dem 18. Jahrhundert trug der dritte Teil („Musikalisches Geschichtsbewusstsein in Instrumentalschulen“) dazu bei, Lücken in der Erforschung der Geschichte des Instrumentalunterrichts zu schließen. So konnten nicht nur ideengeschichtliche Zusammenhänge aufgedeckt, sondern auch Erkenntnisse über die Entwicklungsgeschichte von Instrumentalschulen und die Theorie und Geschichte der musikalischen Interpretation gewonnen werden. Im vierten Teil („Geschichtsbewusstes Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht“) erfolgte eine instrumentaldidaktische Konkretisierung der Ergebnisse aus den ersten drei Teilen. Aufgaben, Möglichkeiten, Grundlagen, methodische Prinzipien und Grundsätze einer geschichtsbewussten Instrumentaldidaktik wurden erörtert und anhand von Beispielen aus der Praxis veranschaulicht. Grundsätzlich wurde dabei nicht von einem normativen, sondern vielmehr von einem modernen, an Verantwortung, Reflexion und Mündigkeit der Lehrenden und Lernenden appellierenden Verständnis von Instrumentaldidaktik ausgegangen (Didaktik als Orientierungshilfe).

⁴²⁹ «Les Musiciens lisent peu, & cependant je connois peu d'Arts où la lecture & la réflexion soient plus nécessaires.» (Rousseau 1768/1969, Préface)

Obwohl im Rahmen der Arbeit zahlreiche Fragen beantwortet und wichtige Erkenntnisse gewonnen werden konnten,⁴³⁰ bleiben etliche Aufgaben ungelöst. Zu den Problemen und zukünftigen Forschungsaufgaben zählen:

- der Umgang mit historischer Musik in einer interkulturellen, globalen Perspektive, d.h. das Verhältnis von einem kritisch-reflektierenden, modernen musikalischen Geschichtsbewusstsein zu einem präreflexiven, traditionsgebundenen Umgang mit der musikalischen Vergangenheit (kollektives musikalisches Gedächtnis);
- die Zusammenhänge zwischen Mythos, Geschichte und Musik;
- die individuelle Entwicklung von musikalischem Geschichtsbewusstsein;
- das Verhältnis von Bewusstem und Unbewusstem sowie von Kognitivem und Emotionalem in musikalisch-geschichtlichen Lernprozessen; gibt es ein vorbewusstes musikalisches Geschichtsbewusstsein?;
- neuro- und kognitionswissenschaftliche Studien zu musikalischem Geschichtsbewusstsein;
- die Anwendung und Verifikation des allgemeinen Modells von musikalischem Geschichtsbewusstsein in anderen Bereichen als dem Instrumentalunterricht (z.B. Musikhören, Komponieren, allgemeinbildender Musikunterricht, historische Aufführungspraxis);
- die Durchführung quantitativer und qualitativer empirischer Untersuchungen zum musikalischen Geschichtsbewusstsein;
- die zahlreichen Lücken in der Erforschung der Geschichte des Instrumentalunterrichts, speziell in der Entwicklungsgeschichte von Instrumentalschulen;
- das didaktische Problem der Auswahl musikalisch-geschichtlicher Quellen;
- die Entwicklung und praktische Erprobung von geschichtsbewussten Unterrichtsmaterialien für einzelne musikalische Bereiche und Musikstücke.

Abschließend möchte ich meine Vision eines geschichtsbewussten Instrumentalunterrichts umreißen: Im Instrumentalunterricht geht es zukünftig um künstlerische, pädagogische *und* wissenschaftliche Lernprozesse. Kunst, Pädagogik und Wissenschaft werden als Scheinalternativen entlarvt. Nach dem Motto „je mehr man von der Welt weiß, umso interessanter wird sie“ (Elschenbroich 2001, S. 55) werden wissende, reflektierende und kritisch selektierende Musikerinnen und Musiker ausgebildet, die sich von der Menge des verfügbaren Wissens (zahlreiche Dimensionen der Geschichtlichkeit von Musik, Vielfalt musikalisch-geschichtlicher Quellen) nicht abschrecken lassen und Wichtiges von Unwichtigem trennen können. Dies gilt in Ansätzen bereits für den Unterricht mit Kindern; nicht nur Kreativität bzw. Imagination, sondern auch die Fähigkeit zur Reflexion und zum wissenschaftlichen Denken ist bereits im vorschulischen Alter vorhanden. Sie wird den Lernenden in Zukunft nicht „ausgetrieben“, sondern vielmehr gezielt gefördert. Allgemein täuschen die Lehrenden keine Allwissenheit und letzte Gewissheit vor; sie folgen nicht blind instrumentaldidaktischen Rezepten, sondern

⁴³⁰ Die theoretischen Erkenntnisse und Ergebnisse meiner Arbeit erscheinen nutzbringend sowohl für die systematische und historische Musik- bzw. Instrumentalpädagogik als auch für die Unterrichtspraxis.

schaffen eigenverantwortlich problemorientierte Lernumgebungen, in denen musikalisches Geschichtsbewusstsein und musikalisch-geschichtliche Handlungskompetenz anhand authentischer Probleme entwickelt bzw. differenziert werden können. Die Wissenschaft erscheint nicht als übertrieben intellektgläubige, pedantische, blutleere Disziplin, sondern als willkommenes Mittel zur Lösung realer Probleme, die in der Unterrichts- und Musizierpraxis auftauchen.⁴³¹ Bei der multiperspektivischen Auseinandersetzung mit Quellen im Unterricht steht die rationale, sprachgebundene Reflexion nicht einseitig im Zentrum; ebenso ernst genommen werden Gefühle, die unmittelbare ästhetische Wahrnehmung bzw. Erkenntnis, Intuition und Imagination, d. h. die emotionale und die körperlich-sinnliche Dimension musikalischen Geschichtsbewusstseins. Auf dem Hintergrund der Geschichtlichkeit von Musik und Mensch gestalten die Lehrenden ihren Unterricht von der Musik *und* vom Menschen aus („musik- und schülerorientierter Unterricht“); dabei schließen sich „Werktreue“ und persönlicher Ausdruck nicht aus. Denn das Musizieren wird, wie der Flötist Peter Lukas Graf schreibt, „gerade dadurch lebendig, daß wir stets von neuem Lösungen suchen und finden. Hierin liegt schließlich das kreative Moment musikalischer Interpretation, mit anderen Worten: die Freiheit für unendliche viele Nuancen. Zu dieser Freiheit gelangen wir aber weder durch führunglosen Instinkt noch durch Analytik allein, sondern nur durch die Verbindung von Gefühl und Verstand, von Kopf und Herz, von ‚Empfindsamkeit‘ und ‚Wissenschaft‘.“ (Graf 1996, S. 120).

Ich bin der Überzeugung, dass ein geschichtsbewusster Instrumentalunterricht, d. h. ein Unterricht, der kooperativ und anhand perspektivisch vielfältiger musikalisch-geschichtlicher Quellen die Neugier, Selbstständigkeit, Reflexion, Eigenverantwortung und Imaginationsfähigkeit der Lernenden nutzt und fördert, für Lernende und Lehrende letztlich – im Sinne eines „lebenslangen Lernens“ – befriedigender und ertragreicher ist als ein auf geschichtsloses Machen beschränkter Unterricht. Als Problem nicht zu unterschätzen ist dabei zweifelsohne die zeitliche Begrenztheit des Unterrichts (in Zeiten der Finanznot sind immer kürzere Unterrichtseinheiten gefragt), die dazu verführt, direktiv zu unterrichten und musikalisch-geschichtliche Aspekte weitgehend auszublenden. Hier bleibt nur zu ermutigen, die Umstände nicht kritiklos hinzunehmen, sondern sich – auch in Kooperation mit anderen – um Veränderung zu bemühen. Guter Instrumentalunterricht lebt nicht von Uniformierung, sondern von Differenzierung.

⁴³¹ Es ist in diesem Kontext bemerkenswert, dass Kunst heutzutage vielfach nicht mehr allein unmittelbar wirkt, sondern von diversen wissenschaftlichen oder vorwissenschaftlichen Instanzen „vermittelt“ wird (vgl. Ausstellungskataloge, Konzert- und Theaterprogramme, CD-Booklets, kommentierte Partituren, Education-Programme).

Literatur

- Abel-Struth, Sigrid (Hrsg.) (1973): *Aktualität und Geschichtsbewußtsein in der Musikpädagogik* (= Musikpädagogik Forschung und Lehre, hrsg. v. Sigrid Abel-Struth, Bd. 9), Mainz
- Abel-Struth, Sigrid (1979): *Ziele des Musik-Lernens. Teil II: Dokumentation* (= Musikpädagogik Forschung und Lehre, hrsg. v. Sigrid Abel-Struth, Bd. 13), Mainz
- Abel-Struth, Sigrid (1985): *Grundriß der Musikpädagogik*, Mainz
- Abraham, Lars Ulrich (1973): „Über die Aktualisierung des Geschichtlichen im Musikunterricht“, in: *Aktualität und Geschichtsbewußtsein in der Musikpädagogik*, hrsg. v. Sigrid Abel-Struth, Mainz 1973, S. 78-83
- Adam, Louis/Lachnitz, Ludwig Wenzel (1801/2001): *Méthode ou principe général du doigté* (première partie) (= Méthodes & Traités 7, Piano Forte Vol. II), Erstveröffentlichung Paris 1789, 2. Aufl. 1801, Faksimile-Reprint, Paris 2001
- Adam, Louis (1805/1974): *Méthode de piano*, Nachdruck der Ausgabe Paris 1805, Genf 1974
- Adorno, Theodor W. (1973): *Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie* (= Gesammelte Schriften Bd. 14), Frankfurt/M
- Adorno, Theodor W. (2001): *Zu einer Theorie der musikalischen Reproduktion. Aufzeichnungen, ein Entwurf und zwei Schemata* (= Nachgelassene Schriften, hrsg. vom Theodor W. Adorno Archiv, Abteilung I: Fragment gebliebene Schriften, Bd. 2), hrsg. v. Henri Lonitz, Frankfurt/M
- Altenmüller, Eckart (2002): „Musik im Kopf“, in: *Gehirn & Geist* 1/2002, S. 18-25
- Altenmüller, Eckart (2006): „Hirnhysiologische Grundlagen des Übens“, in: *Mahlert* 2006, S. 47-66
- Ambach, Cathrin (2002, 2003): *Querflöte spielen – mein schönstes Hobby. Die moderne Querflötenschule für Jugendliche und Erwachsene*, 2 Bände, Mainz
- Anger, Darol/Eggleston, Rushad/Driessen, Casey (2005): *CHOPS & GROOVES, Rhythmic Explorations for Bowed Strings*, Woodstock, New York [Homespun Video; HL00641811; DVD-DCR-F121]
- Antholz, Heinz (1970): *Unterricht in Musik*, Düsseldorf
- Antholz, Heinz (1975): „Musikpädagogik heute – Zur Erkenntnis ihrer Geschichte und Geschichtlichkeit ihrer Erkenntnis“, in: *Musikpädagogik heute – Perspektiven, Probleme, Positionen*, hrsg. v. Heinz Antholz und Willi Gundlach, Düsseldorf 1975, S. 22-40
- Antholz, Heinz (1992): „Vom Nutzen und Nachteil der Fachhistorie. Überlegungen anhand von Quellentexten zur Musikerziehung“, in: Heinz Antholz, *Musiklehren und Musiklernen. Vorlesungen und Abhandlungen zur Musikerziehung*, Mainz 1992, S. 140-153
- Anz, Gabriele (2006): „Von Schauspielern lernen. Über den Umgang mit ‚inneren Vorstellungsbildern‘ im Instrumentalunterricht“, in: *Üben & Musizieren* 1/2006, S. 10-15
- Ariès, Philippe (1988): *Zeit und Geschichte*, Frankfurt/M
- Assmann, Aleida (1997): „Gedächtnis, Erinnerung“, in: Bergmann u.a. 1979/1997, S. 33-37
- Assmann, Aleida und Jan (1988): „Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität“ in: *Zwischen Festtag und Alltag*, hrsg. v. Jan Assmann und Tonio Hölscher, Frankfurt/M 1988, S. 9-19
- Assmann, Jan (1992): *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*, München
- Aubigny von Engelbrunner, Nina d' (1803/1982): *Briefe an Natalie über den Gesang als Beförderung der häuslichen Glückseligkeit und des geselligen Vergnügens. Ein Handbuch für Freunde des Gesanges, die sich selbst, oder für Mütter und Erzieherinnen, die ihre Zöglinge für diese Kunst bilden möchten* (= MPZ Quellenschriften Bd. 1), Leipzig 1803, Reprint Frankfurt/M 1982

- Auhagen, Wolfgang/Busch, Veronika (1998): „Zeit. Musikpsychologische Aspekte“, in: *MGG*, zweite, Neubearb. Ausgabe, Sachteil Bd. 9, Kassel u. a. 1998, Sp. 2220-2251
- Bach, Carl Philipp Emanuel (1753 u. 1762/1994): *Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen*, Berlin 1753 und 1762, Faksimile-Reprint, hrsg. v. Wolfgang Horn, Kassel u. a. 1994
- Bach, Johann Sebastian (1725/1983): *Notenbüchlein für Anna Magdalena Bach*, München 1983
- Baillet, François/Rode, Pierre/Kreutzer, Rodolphe (1803/1974): *Méthode de violon*, Paris 1803, Mainz 1828, Reprint Genf 1974
- Bartsch, Cornelia (1996): „Louise Farrenc“ in: *Annäherung VII — an sieben Komponistinnen*, hrsg. v. Clara Mayer, Kassel 1996, S. 97-113
- Bäßler, Hans (1996): *Zeiterfahrung. Perspektiven einer lebensweltorientierten Musikpädagogik*, Mainz
- Bäßler, Hans/Röbke, Peter/Winkler, Christian (2004): „Wie man Schülern Mozart verleiden kann. Ein Gespräch über musikalische Bildung heute“, in: *Üben & Musizieren* 6/04, S. 42-46
- Bastian, Hans Günther (1989): *Leben für Musik. Eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch-)Begabungen*, Mainz
- Bastian, Hans Günther (1991): *Jugend am Instrument. Eine Repräsentativstudie*, Mainz
- Bauer, Gerhard (1963): *Geschichtlichkeit. Wege und Irrwege eines Begriffs*, Berlin
- Becher, Ursula A. J. (Hrsg.) (1986): *Geschichte – Nutzen oder Nachteil für das Leben?* (= Sammelband z. 10jähr. Bestehen d. Zeitschrift „Geschichtsdidaktik“), Düsseldorf
- Becker, Peter (1979): „Geschichtsbewußtsein als musikdidaktische Kategorie: Eine Problemskizze“, in: *Musik & Bildung* 1/1979, S. 7-13
- Behne, Klaus Ernst (1993a): „Musikpräferenzen und Musikgeschmack“, in: *Musikpsychologie. Ein Handbuch*, hrsg. v. Herbert Bruhn, Rolf Oerter und Helmut Rösing, Reinbek 1993, S. 339-353
- Behne, Klaus Ernst (1993b): „Die fremden Kinder oder: Wie viele musikalische Lebenswelten verkraftet die Musikpädagogik?“, in: *Musik und Bildung* 6/1993, S. 8-13
- Behne, Klaus Ernst (1994): „Musikverstehen – ein Mißverständnis“, in: *Gehört – Gedacht – Gesehen. Zehn Aufsätze zum visuellen, kreativen und theoretischen Umgang mit Musik*, Regensburg 1994, S. 167-183
- Benjamin, Walter (1980): *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*, in: ders., *Gesammelte Schriften* I, 2, hrsg. v. Rolf Tiedermann und Hermann Schweppenhäuser, Frankfurt/M 1980, S. 471-508
- Bergmann, Klaus u. a. (Hrsg.) (1979/1997): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, 5., überarb. Aufl., Seelze-Velber
- Bergmann, Klaus (1997): „Multiperspektivität“, in: Bergmann u. a. 1979/1997, S. 301-303
- Bergmann, Klaus (1998): *Geschichtsdidaktik – Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens*, Schwalbach/Ts
- Bergmann, Klaus (2000): *Multiperspektivität. Geschichte selber denken*, Schwalbach/Ts
- Bergson, Henri (1989): *Zeit und Freiheit* (Originalausgabe: *Sur les données immédiates de la conscience*, 1899), Frankfurt/M
- Bergson, Henri (1993): *Denken und schöpferisches Werden. Aufsätze und Vorträge* (Originalausgabe: *La pensée et le mouvant. Essais et conférences*), Hamburg
- Beutler, Irmhild/Rosin, Sylvia C. (2004, 2005): *BlockflötenSpiel*, Heft 1 und Heft 2, Wiesbaden
- Blaukopf, Kurt (1982/1984): *Musik im Wandel der Gesellschaft. Grundzüge der Musiksoziologie*, ungekürzte Taschenbuchausg., München u. Kassel 1984

- Böckle, Roland (1984): „Spielräume suchen. Wider die Einseitigkeit im Instrumentalunterricht“, in: *Üben & Musizieren* 5/1984, S. 304-312
- Böhme, Gernot (1997): „Identität“, in: *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*, hrsg. v. Christoph Wulf, Weinheim u. Basel
- Böhme, Gernot (1998): *Anmutungen. Über das Atmosphärische*, Ostfildern
- Böhme, Gernot (2001): *Asthetik. Vorlesungen über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre*, München
- Borchard, Beatrix (2003): Art. „Joachim“, in: *MGG*, zweite, neubearb. Ausgabe, Personenteil Bd. 9, Kassel u.a. 2003, Sp. 1060-1067
- Borries, Bodo von (1988): *Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie*, Stuttgart
- Borries, Bodo von (1996): *Imaginierte Geschichte: die biografische Bedeutung historischer Fiktionen und Phantasien* (= Beiträge zur Geschichtskultur, Bd. 11), Köln u.a.
- Borries, Bodo von (1997): „Geschichtsbewußtsein – Empirie“, in: Bergmann u. a. 1979/1997, S. 45-50
- Borries, Bodo von (1998): „Erlebnis, Identifikation und Aneignung beim Geschichtslernen“, in: *Neue Sammlung*, Jg. 38, 2/1998, S. 171-202
- Borries, Bodo von (1999): *Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht*, Opladen
- Borries, Bodo von (2005): „Bilder im Geschichtsunterricht – und Geschichtslernen im Kunstmuseum“, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 7-8/2005, S. 364-386
- Borries, Bodo von/Pandel, Hans-Jürgen/Rüsen, Jörn (Hrsg.) (1991): *Geschichtsbewußtsein empirisch*, Pfaffenweiler
- Borries, Bodo von/Pandel, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1994): *Zur Genese historischer Denkformen. Qualitative und quantitative empirische Zugänge*, Pfaffenweiler (= Jahrbuch für Geschichtsdidaktik, Bd. 4, 1993/1994)
- Brandstätter, Ursula (2004): *Bildende Kunst und Musik im Dialog. Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Überlegungen zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung* (= Forum Musikpädagogik Bd. 60), Augsburg
- Breuer, Rolf (1987): „Die Entstehung des geschichtlichen Denkens“, in: *Zeit: Geschichtlichkeit und vierte Dimension*, Paderborn, 1987, S. 3-30
- Brock, Bazon/Giersch, Ulrich (1981): *Im Gehen Preußen verstehen. Ein Kulturlehrpfad der historischen Imagination im Rahmen der Ausstellung „Preußen – Versuch einer Bilanz“*, Berlin
- Brockhaus Riemann Musiklexikon* (1989), hrsg. v. Carl Dahlhaus und Hans Heinrich Eggebrecht, erw. Taschenbuchauflage, Mainz
- Broers, Matthijs/Kastelein, Jaap (1999): *Hören, lesen & spielen*, Band 1, Schule für Querflöte, Heerenveen
- Brown, Rachel (2002): *The Early Flute. A Practical Guide*, Cambridge
- Bruhn, Herbert/Oerter, Rolf/Rösing Helmut (Hrsg.) (1993): *Musikpsychologie. Ein Handbuch*, Reinbek
- Bruhn, Herbert/Rösing Helmut (Hrsg.) (1998): *Musikwissenschaft. Ein Grundkurs*, Reinbek
- Budde, Elmar (1987): „Probleme der Aufführungspraxis und der Interpretation – einige theoretische Überlegungen zur Musik des 18. und 19. Jahrhunderts“, in: *Musikpädagogik und Musikwissenschaft*, hrsg. v. Arnfried Edler u. a., Wilhelmshaven 1987, S. 291-305
- Burney, Charles (1772/1985): *Tagebuch einer musikalischen Reise: durch Frankreich und Italien, durch Flandern, die Niederlande und am Rhein bis Wien, durch Böhmen, Brandenburg, Hamburg*

- und Holland 1770-1772*, Nachdruck der 2. Ausgabe Hamburg 1772, hrsg. v. Eberhard Klemm, Wilhelmshaven 1985
- Burton, Anthony (Hrsg.) (2002a): *A performer's guide to music of the baroque period*, London
- Burton, Anthony (Hrsg.) (2002b): *A performer's guide to music of the classical period*, London
- Busch-Salmen, Gabriele/Krause-Pichler, Adelheid (1999): *Handbuch Querflöte: Instrument – Lehrwerke – Aufführungspraxis – Musik – Ausbildung – Beruf*, Kassel u.a.
- Buser, Pierre (2004): „Bewusstsein bei Tieren“ in: *Spektrum der Wissenschaft Spezial, Bewusstsein*, 1/2004, S. 26-30
- Butt, John (2002): *Playing with History. The historical approach to musical performance*, Cambridge, 3. Aufl. 2005
- Cadenbach, Rainer (1978): *Das musikalische Kunstwerk. Grundbegriffe einer undogmatischen Musiktheorie* (= Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, hrsg. v. Walter Gieseler u. Helmuth Hopf, Bd. 5), Regensburg
- Castellani, Marcello (1984): *Tre metodi per flauto del neoclassicismo francese. Devienne, Nouvelle Méthode, Cambini, Méthode pour la flûte, Vanderhagen, Nouvelle Méthode* (= Archivum Musicum, L'Art de la flûte traversière 29), Florenz
- Cartier, Jean Baptiste (1798): *L'art du violon*, Paris
- Cartier, Jean Baptiste (1799/2003): *L'art du violon*, Reprint der ersten beiden Teile (von drei), in: Lescat/Saint-Arroman 2003, S. 135-175
- Chopin, Frédéric (1993): *Esquisses pour une méthode de piano*, hrsg. v. Jean-Jacques Eigeldinger, Paris
- Clemencic, René (1985): *Alte Musikinstrumente*, München
- Clementi, Muzio (1801/1974): *Introduction to the Art of playing on the Piano Forte*, London 1801, Faksimile-Reprint mit einer Einleitung v. Sandra P. Rosenblum, New York 1974
- Corrette, Michel (1735/1975): *Méthode pour apprendre aisément à jouer de la Flute traversiere*, Paris circa 1735, Reprint Hildesheim/New York 1975
- Corrette, Michel (1738/1972): *L'École d'Orphée. Méthode pour apprendre facilement à jouer du violon dans le goût françois et italien avec des principes de musique et beaucoup de leçons à I, et II violons*, Paris 1738, Reprint Genf 1972
- Couperin, François (1717/1933): *L'art de toucher le Clavecin*, Paris 1717, Reprint hrsg. v. Anna Linde, Wiesbaden 1933
- Couperin, François (1722): *Troisième Livre de pièces de clavecin*, Paris
- Cramer, Johann Baptist (ca. 1830) : *Practische Klavier-Schule oder Uebungen für das Pianoforte: 84 Uebungen*, Mannheim
- Cranitch, Matt (2001), *The Irish Fiddle Book. The Art of Traditional Fiddle-Playing*, mit CD, Cork
- Crelle, August Leopold (1823): *Einiges über musikalischen Ausdruck und Vortrag. Für Pianoforte-Spieler, zum Theil auch für andere ausübende Musiker*, Berlin
- Czerny, Carl (1839, 1846): *Vollständige theoretisch-practische Pianoforte-Schule von dem ersten Anfange bis zur höchsten Ausbildung fortschreitend, und mit allen nöthigen, zu diesem Zwecke eigends componierten zahlreichen Beispielen*, op. 500, 3 Teile Wien 1839, 4 Teile Wien 1846
- Czerny, Carl (ca. 1839/1988): *Briefe über den Unterricht auf dem Pianoforte vom Anfange bis zur Ausbildung als Anhang zu jeder Clavierschule*, Wien o. J. (ca. 1839), Reprint Straubenhardt 1988
- Czerny, Carl (1846): *Die Kunst des Vortrags der ältern und neuen Clavierkompositionen oder: Die Fortschritte bis zur neuesten Zeit. Supplement (oder 4^{er} Theil) zur großen Pianoforte-Schule von Carl Czerny op.500 in 4 Capiteln*, Wien

- Czerny, Carl (1846/1991): *Von dem Vortrage* (1839), Dritter Teil aus *Vollständige theoretisch-practische Pianoforte-Schule op. 500*, Faksimile-Ausgabe der 2. Aufl. 1846, hrsg. u. mit einer Einleitung versehen v. Ulrich Mahler, Wiesbaden 1991
- Czerny, Carl (ca. 1860/1968): *Erinnerungen aus meinen Leben*, mit Werkverzeichnis (ca. 1860), hrsg. und mit Anmerkungen versehen v. Walter Kolneder, Strasbourg u. Baden-Baden 1968
- Carl Czerny (1963): *Über den richtigen Vortrag der sämtlichen Beethoven'schen Klavierwerke, CZERNY's „Erinnerungen an Beethoven“ sowie das 2. und 3. Kapitel des IV. Bandes der „Vollständigen theoretisch-practischen Pianoforte-Schule op. 500“*, hrsg. u. kommentiert v. Paul Badura-Skoda, Wien
- Dahlhaus, Carl (1969): „Neue Musik als historische Kategorie“, in: *Das musikalisch Neue und die Neue Musik*, hrsg. v. Hans-Peter Reinecke, Mainz 1969, S. 26-39
- Dahlhaus, Carl (1973): „Was ist musikalischer Historismus?“, in: *Zwischen Tradition und Fortschritt*, hrsg. v. Rudolf Stefan, Mainz 1973, S. 44-52
- Dahlhaus, Carl (1979): „Wiederherstellung des Geschichtsbewußtseins?“, in: *Musik & Bildung* 1/1979, S. 2-6
- Dahlhaus, Carl/Eggebrecht, Hans Heinrich (1985): *Was ist Musik?*, Wilhelmshaven
- Dahlhaus, Carl/Motte-Haber, Helga de la (Hrsg.) (1982): *Systematische Musikwissenschaft* (= Neues Handbuch der Musikwissenschaft Bd. 10), Wiesbaden
- Danuser, Hermann (Hrsg.) (1992): *Musikalische Interpretation* (= Neues Handbuch für Musikwissenschaft, hrsg. v. Carl Dahlhaus und fortgeführt v. Hermann Danuser, Bd. 11), Laaber
- Danuser, Hermann (1996): „Interpretation“, in: *MGG*, zweite, neubearb. Ausgabe, Sachteil Bd. 4, Kassel u.a. 1996, Sp. 1053-1069
- Danuser, Hermann (1999): Art. „Vortrag“, in: *MGG*, zweite, neubearb. Ausgabe, Sachteil Bd. 9, Kassel u.a. 1998, Sp. 1817-1836
- Danuser, Hermann (2002): „Werktreue und Texttreue in der musikalischen Interpretation“, in: *Europäische Musikgeschichte*, Bd. 2, hrsg. v. Sabine Ehrmann-Herfort, Ludwig Finscher und Giselher Schubert, Kassel 2002, S. 1115-1165
- Darmstadt, Gerhart (1993a): „Über den Umgang mit Barockmusik“, in: *Instrumental- und Vokalpädagogik 1: Grundlagen* (= Handbuch der Musikpädagogik Bd. 2), hrsg. v. Christoph Richter, Kassel 1993, S. 268-286
- Darmstadt, Gerhart (1993b): „Orientierung am musikalischen Kunstwerk oder: Musik als Ernstfall. Adornos Thesen gegen „musikpädagogische“ Musik – eine Diskussion mit weitreichenden Folgen“, in: Gieseler 1993, S. 145-181
- Delacour, Jean (2004): „Bewusstsein. Was kann die Neurobiologie erklären?“, in: *Spektrum der Wissenschaft Spezial, Bewusstsein*, 1/2004, S. 12-19
- Demmler, Martin (1999): *Komponisten des zwanzigsten Jahrhunderts*, Stuttgart
- Deutsch, Otto Erich (Hrsg.) (1957): *Schubert. Die Erinnerungen seiner Freunde*, Leipzig
- Devienne, François (1794/1984): *Nouvelle méthode théorique et pratique pour la flûte*, Paris o. J. (1794), Reprint Florenz 1984
- Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik* (1949-1986), hrsg. v. Friedrich Blume, 17 Bde., unveränderte Taschenbuchausgabe, Kassel u. München 1989
- Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik* (1993ff.), zweite, neubearb. Ausgabe in 25 Bänden, hrsg. v. Ludwig Finscher, Kassel
- Dilthey, Wilhelm (1910/1979): „Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften“, in: *Gesammelte Schriften*, hrsg. v. Bernhard Groethuysen, Bd. 7, Leipzig und Berlin, 7. Aufl. 1979

- Dockendorff-Boland, Janice (1998): *Method for the one-keyed flute*, Berkeley und Los Angeles
- Doerne, Andreas (2006): *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer Integralen Instrumentalpädagogik*, Diss. UdK Berlin
- Doflein, Erich und Elma (1932/1940-43/1950-51): *Das Geigenschulwerk*, 3 Hefte, Mainz 1932, Überarbeitungen und Erweiterungen 1940-1943 (4 Hefte) und 1950/1951 (5 Hefte)
- Doflein, Erich (1962): Art. „Pädagogik der Musik. A Grundsätzliches“, in: *MGG*, erste Ausgabe, Bd. 10, Kassel u. a. 1962, Sp. 573-599
- Doflein, Erich (1973): „Das Geigenschulwerk. Idee, Entstehung, Entwicklung“, in: *Festschrift Ludwig Strecker*, hrsg. v. Carl Dahlhaus, Mainz 1973, S. 89-110
- Dörr, Margarete (1997): „Historisches Wissen“, in: Bergmann u. a. 1979/1997, S. 287-289
- Drees, Stefan (Hrsg.) (2004): *Lexikon der Violine. Baugeschichte – Spielpraxis – Komponisten und ihre Werke – Interpreten*, Laaber
- Edler, Arnfried/Helms, Siegmund/Hopf, Helmuth (1987): *Musikpädagogik und Musikwissenschaft*, Wilhelmshaven
- Eggebrecht, Hans Heinrich (1973): „Neue Musik – Tradition – Fortschritt – Geschichtsbewußtsein: Bemerkungen zu diesen Begriffen“, in: *Zwischen Tradition und Fortschritt*, hrsg. v. Rudolf Stefan, Mainz 1973, S. 53-65
- Eggebrecht, Hans Heinrich (1979): *Sinn und Gehalt. Aufsätze zur musikalischen Analyse*, Wilhelmshaven, 2. Aufl. 1998
- Eggebrecht, Hans Heinrich (1985): „Musik und Zeit“, in: *Was ist Musik?*, hrsg. v. Carl Dahlhaus und Hans Heinrich Eggebrecht, Wilhelmshaven 1985, S. 181-186
- Eggebrecht, Hans Heinrich (1991): *Musik im Abendland, Prozesse und Stationen vom Mittelalter bis zur Gegenwart*, München/Zürich
- Eggebrecht, Hans Heinrich (1995): *Musik verstehen*, München
- Eggebrecht, Hans Heinrich (1998): *Unterweisung Musik. Aufsätze zur Musikpädagogik*, Wilhelmshaven
- Ehrenforth, Karl Heinrich (1971): *Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik*, Frankfurt/M
- Ehrenforth, Karl Heinrich (1973): „Die Bedeutung der Geschichtlichkeit für die didaktische Interpretation von Musik“, in: Sigrid Abel-Struth (Hrsg.): *Aktualität und Geschichtsbewußtsein in der Musikpädagogik* (= Musikpädagogik Forschung und Lehre Bd. 9), Mainz 1973, S. 60-77
- Ehrenforth, Karl Heinrich (1992): „Didaktische Interpretation von Musik – für Kinder? Anmerkungen zu einer 20jährigen Diskussion“, in: *Musik & Bildung* 2/1992, S. 5-10
- Ehrenforth, Karl-Heinrich (1993): „...wie es eigentlich nicht gewesen“. Anmerkungen zum Begriff der ‚Horizontverschmelzung‘“, in: *Musik & Bildung* 5/1993, S. 17-18
- Ehrenforth, Karl Heinrich (2004a): „Geschichte als Selbstvergewisserung. Einladung zum Diskurs über Musikpädagogische Historiographie“, in: *Anstöße – musikalische Bildung fordern und fördern. Festschrift Hans Günther Bastian zum 60. Geburtstag*, hrsg. v. Gunter Kreutz und Johannes Bähr, Augsburg 2004, S. 125-135
- Ehrenforth, Karl Heinrich (2004b): „Anmerkungen zum wissenschaftlichen und politischen Umfeld, in das die ‚Didaktische Interpretation von Musik‘ hineingeboren wurde, in: *Diskussion Musikpädagogik* 24/04, S. 57-60
- Ehrenforth, Karl-Heinrich (2005): *Geschichte der musikalischen Bildung. Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen*, Mainz

- El Darwich, Renate (1991): „Zur Genese von Kategorien des Geschichtsbewußtseins bei Kindern im Alter von 5 bis 14 Jahren“, in: *Geschichtsbewußtsein empirisch*, hrsg. v. Bodo von Borries, Hans-Jürgen Pandel, Jörn Rösen, Pfaffenweiler 1991, S. 24-52
- Elias, Norbert (1984): *Über die Zeit. Arbeiten zur Wissenssoziologie II*, Frankfurt/M, 3. Aufl. 1987
- Elschenbroich, Donata (2001): *Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können*, München
- Elste, Martin (1988): „Einsichten und Ansichten. Musik en détail“, in: *100 Jahre Berliner Musikinstrumenten-Museum (1888-1988)*, Berlin 1988, S. 135-279
- Elste, Martin (1991): „Nostalgische Musikmaschinen. Cembali im 20. Jahrhundert“, in: *Kielklaviere. Cembali, Spinette, Virginale. Bestandskatalog*, hrsg. vom Staatlichen Institut für Musikforschung Preußischer Kulturbesitz, Berlin 1991, S. 239-277
- Elste, Martin (2000): *Meilensteine der Bach-Interpretation. Eine Werkgeschichte im Wandel*, Stuttgart, Weimar, Kassel
- Engelmann, Peter (1990): „Einführung: Postmoderne und Dekonstruktion. Zwei Stichwörter zur zeitgenössischen Philosophie“, in: *Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart*, Stuttgart 1990, S. 5-32
- Ernst, Anselm (1991): *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht. Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis*, Mainz
- Farrenc, Aristide und Louise (1861-1875/1977): *Le Trésor des pianistes*, 23 Bände, Faksimile-Reprint, New York 1977
- Fausser, Peter/Henke-Bockschatz, Gerhard (2000): „Überlegungen zur Rolle der Imagination im Prozess des historischen Lernens“, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 51/2000, S. 418-429
- Fausser, Peter/Wulfen, Dorothee von (1999): *Einsicht und Vorstellung: Imaginatives Lernen in Literatur und Geschichte*, Seelze-Velber
- Fétis, François-Joseph (1835-1844; 1860-65): *Biographie universelle des musiciens et bibliographie générale de la musique*, 8 Bände, 1. Aufl. Paris 1835-1844, 2., überarb. und ergänzte Aufl. Paris 1860-65, Reprint der 2. Aufl., Paris 1875-78
- Fétis, François-Joseph (1869-1876): *Histoire générale de la musique*, 5 Bände, 1869-1876 (unvollendet), Paris
- Fétis, François-Joseph/Moscheles, Ignaz (1840/1973): *Méthode des méthodes de piano*, Paris 1840, Faksimile-Reprint, Genf 1973
- Fischer, Axel (2001): Art. „Forkel, Johann Nikolaus“, in: *MGG*, zweite, neubearb. Ausgabe, Personenteil Bd. 6, Kassel u.a. 2001, Sp. 1458-1468
- Flammer, August (1996): *Entwicklungstheorien*, 2., veränderte Aufl., Bern
- Forkel, Johann Nikolaus (1778/1964): *Musikalisch-kritische Bibliothek*, Reprint d. Ausg. Gotha 1778/79, Hildesheim 1964
- Forkel, Johann Nikolaus (1788/1967): *Allgemeine Geschichte der Musik*, 2 Bände, Reprint hrsg. und mit Registern versehen v. Othmar Wessely, Graz 1967
- Forkel, Johann Nikolaus (1802/1970): *Ueber Johann Sebastian Bachs Leben, Kunst und Kunstwerke*, Leipzig 1802, Reprint, hrsg. u. mit einem Nachwort versehen v. Walther Vetter, Kassel 1970
- François-Joseph Fétis et la vie musicale de son temps 1784-1871* (= Katalog der Ausstellung vom 27.5. bis 26.8.1972), Vorwort v. Hermann Liebaers, allgemeine Einführung v. Robert Wangermée, Brüssel
- Fraser, Julius T. (1988): *Über die Zeit: vertraut und fremd*, Basel
- Freud, Sigmund (1904/1999): *Zur Psychopathologie des Alltagslebens. (Über Vergessen, Versprechen, Vergreifen, Aberglaube und Irrtum)*, in: *Gesammelte Werke in 19 Bänden*, Bd. 4, Frankfurt/M

- Fried, Johannes (2004): *Der Schleier der Erinnerung. Grundzüge einer historischen Memorik*, München
- Frieß, Peer/Lettner, Angelika (1997): „Musik und Geschichte. Neue Dimensionen fächerübergreifenden Arbeitens durch die Multimedia-Technologie“, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 2/1997, S. 67-81
- Funk-Hennigs, Erika (1987): „Über die instrumentale Praxis der Jugenmusikbewegung – Voraussetzungen und Auswirkungen“, in: *Die Jugendmusikbewegung – Impulse und Wirkungen*, hrsg. v. Karl-Heinz Reinfandt, Wolfenbüttel 1987, S. 221-234
- Fürstenau, Anton Bernard (1844/1991): *Die Kunst des Flötenspiels op. 138* (= The Flute Library, Volume 8), Leipzig 1844, Reprint Buren 1991
- Gadamer, Hans Georg (1960/1975): *Wahrheit und Methode*, Tübingen, 4. Aufl. 1975
- Gardner, Howard (1989): *Dem Denken auf der Spur. Der Weg der Kognitionswissenschaft*, Stuttgart
- Gautschi, Peter (2005): „Umgang mit Quellen im Geschichtsunterricht“ in: *Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche*, Buchs (Lehrmittelverlag des Kantons Aargau), 3. Aufl. 2005; auch verfügbar über: www.hinschauenundnachfragen.ch/pdf/23_Didaktik.pdf, S. 1-4 [02.01.2007]
- Gayler, Lelia (2000): „Ein Geiger bin ich nicht“. Erich Doflein, 7. August 1900-29. Oktober 1977“, in: *Üben & Musizieren* 17, 2000, H. 4, S. 38-43
- Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (1992): *Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft*, Reinbek
- Geiger, Joachim (1996): *Körperbewußtsein und Instrumentalpraxis* (= Berliner Schriften, Forum Musikpädagogik, Bd. 23), Augsburg
- Gellrich, Martin (1992): *Üben mit Lis(z)t. Wiederentdeckte Geheimnisse aus der Werkstatt der Klaviervirtuosen*, Frauenfeld
- Gellrich, Martin (1994a): Art. „Instrumentalpädagogik/Instrumentaldidaktik“ in: *Neues Lexikon der Musikpädagogik*, Sachteil, hrsg. v. Siegmund Helms, Reinhard Schneider, Rudolf Weber, Kassel 1994, S. 116-119
- Gellrich, Martin (1994b): Art. „Instrumentalschulen“, in: *Neues Lexikon der Musikpädagogik*, Sachteil, hrsg. v. Siegmund Helms, Reinhard Schneider, Rudolf Weber, Kassel 1994, S. 119-120
- Gellrich, Martin (1995): „Adolph Kullaks ‚Ästhetik des Klavierspiels‘. Ein Grundlagenwerk zur Aufführungspraxis des 19. Jahrhunderts“, in: *Üben und Musizieren* 6/1995, S. 23-26
- Gembris, Heiner (1998): *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung* (= Reihe Wißner-Lehrbuch Bd. 1; = Forum Musikpädagogik Bd. 20), Augsburg
- Gies, Stefan (1999): „Musikunterricht im Spannungsfeld zwischen Kunstanspruch und Erlebnisorientierung“, in: *Erlebnis und Erfahrung im Prozess des Musikhernens. (Fest-)Schrift für Christoph Richter*, hrsg. v. Franz Niermann, Augsburg 1999, S. 62-69
- Giesbrecht-Schutte, Sabine (1997): „Musik in Geschichte und Unterricht. Überlegungen zu einer Neubewertung der Musikgeschichte in den Sekundarstufen“, in: *Musik und Unterricht* 42/1997, S. 46-48
- Gieseler, Walter (1993a): *Musik im Kopf. Gesammelte Aufsätze*, Regensburg
- Gisler-Haase, Barbara (1996-2002): *Magic Flute, Flötenschule* in 3 Bänden, *Die Flötenschule von Anfang an* (Bd. 1, 1996; Bd. 2, 1997), *Die Flötenschule für Fortgeschrittene* (Bd. 3, 2002), Wien
- Goertz, Hans-Jürgen (1995): *Umgang mit Geschichte. Eine Einführung in die Geschichtstheorie*, Reinbek
- Goethe, Johann Wolfgang von (1772/1998): „Von deutscher Baukunst“, in: *Werke* (= Hamburger Ausgabe in 14 Bänden, hrsg. v. Erich Trunz), Bd. 12: *Schriften zur Kunst*, München 1998, S. 7-15

- Gottschewski, Hermann (1996): *Die Interpretation als Kunstwerk. Musikalische Zeitgestaltung und ihre Analyse am Beispiel von Welte-Mignon-Klavieraufnahmen aus dem Jahr 1905* (= Freiburger Beiträge zur Musikwissenschaft, hrsg. v. Hermann Danuser, Bd. 5), Laaber
- Graf, Peter-Lukas (1996): *Interpretation. Grundregeln zur Melodiegestaltung*, Mainz
- Graf-Martinez, Gerhard (2004): *Flamenco. Gitarrenschule für Unterricht und Selbststudium*, 2 Bände, mit Audio-CD, multimediale Ausgabe auf 2 DVDs, Mainz
- Gratzer, Wolfgang (1994): „Musik als Geschichte in Erfahrung bringen“, in: *Musikalische Hermeneutik im Entwurf*, Laaber 1994, S. 55-96
- Grimmer, Frauke (1991): *Wege und Umwege zur Musik*, Kassel u. a.
- Grimmer, Frauke/Kaluza, Günter (Hrsg.) (1991): *Faszination Klavier. Eine Literatursammlung für junge und junggebliebene Klavierspieler*, München
- Grossmann, Linde (1996): Art. „Klavierspiel“ in: *MGG*, zweite, neubearb. Ausgabe, Sachteil Bd. 5, Kassel 1996, Sp. 418-440
- Grossmann, Linde (1999): „Berlins Beitrag zur Entwicklung des Klavierspiels und der Klaviermethodik“, in: *Pianisten in Berlin, Klavierspiel und Klavierausbildung seit dem 19. Jahrhundert*, hrsg. von Wolfgang Rathert und Dietmar Schenk, Hochschule der Künste Berlin 1999, S. 13-22
- Gruhn, Wilfried (1989/1998): *Wahrnehmen & Verstehen. Untersuchungen zum Verstehensbegriff in der Musik* (= Taschenbücher zur Musikwissenschaft, 107), Wilhelmshaven, 2. Aufl. 1998
- Gruhn, Wilfried (1998): *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens*, Hildesheim
- Günther, Horst (Hrsg.) (1982): *Goethe. Historische Schriften, Eine Auswahl in biographischer Folge*, Frankfurt/M
- Gutknecht, Dieter (1994): „Aufführungspraxis“, in: *MGG*, zweite, neubearb. Ausgabe, Sachteil Bd. 1, Kassel 1994, Sp. 954-986
- Halder, Alois/Müller, Max (1993): *Philosophisches Wörterbuch*, erw. Neuausgabe, Freiburg
- Harnoncourt, Nikolaus (1982): *Musik als Klangrede. Wege zu einem neuen Musikverständnis*, Salzburg u. Wien
- Harnoncourt, Nikolaus (1987): *Der musikalische Dialog*, München, Kassel u. a.
- Harris, Paul/Adams, Sally (1996): *Musikalische Zeitreise für Flöte & Klavier*, Band 1, Bonn
- Hedley, Douglas (1998): „Bildung, Einheit und Einbildungskraft – Zur romantischen Theorie der Imagination“, in: *Neue Sammlung*, Jg. 38, 2/1998, S. 133-140
- Heimann, Paul/Otto, Gunter/Schulz, Wolfgang (Hrsg.) (1965): *Unterricht – Analyse und Planung*. Hannover
- Heinz, Rudolf (1968): *Geschichtsbegriff und Wissenschaftscharakter der Musikwissenschaft in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Philosophische Aspekte einer Wissenschaftsentwicklung* (= Studien zur Musikgeschichte des 19. Jahrhunderts, Bd. 11), Regensburg
- Heimann, Paul (1976): *Didaktik als Unterrichtswissenschaft*, Stuttgart
- Helmholz, Brigitta (1995): „Musikdidaktische Konzeptionen nach 1945“, in: *Kompendium der Musikpädagogik*, hrsg. v. Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber, Kassel 1995, S. 42-63
- Helms, Siegmund (1987): „Zur Darstellung musikhistorischer Sachverhalte in neueren Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufen I und II“, in: *Musikpädagogik und Musikwissenschaft*, hrsg. v. Arnfried Edler, Siegmund Helms, Helmuth Hopf, Wilhelmshaven 1987, S. 116-137
- Helms, Siegmund/Schneider, Reinhard/Weber, Rudolf (1994): *Neues Lexikon der Musikpädagogik*, Sachteil, Kassel

- Henckmann, Wolfhart (1992): Art. „Geschichtlichkeit“ in: *Lexikon der Ästhetik*, hrsg. v. Wolfhart Henckmann und Konrad Lotter, München 1992, S. 86-88
- Hentig, Hartmut von (1996): *Bildung. Ein Essay*, München u. Wien
- Hentig, Hartmut von (2003): *Wissenschaft. Eine Kritik*, München u. Wien
- Heß, Frauke (2003): „ ‚Verstehen‘ – ein musikpädagogischer Mythos“, in: *Musikpädagogik als Aufgabe. Festschrift zum 65. Geburtstag von Siegmund Helms*, hrsg. v. Matthias Kruse und Reinhard Schneider, Kassel 2003, S. 119-135
- Heß, Frauke (2005): *Zugänge zur Musik. Formen des Musik-Lernens von der Kindheit bis ins Alter* (= Musik im Diskurs Band 20), Kassel
- Heumann, Monika und Hans-Günter (2003): *Musikgeschichte für Kinder. Eine spannende Zeitreise*, Mainz
- Hoffelner, Renate (1995): *Teamteaching: Entwicklungen* (= Europäische Hochschulschriften Reihe 11, Pädagogik 634), Frankfurt/M u. a.
- Hoffmann, Freia (1991): *Instrument und Körper. Die musizierende Frau in der bürgerlichen Kultur*, Frankfurt/M u. Leipzig
- Hoffmeister, Johannes (1955): *Wörterbuch der philosophischen Begriffe*, 2. Aufl., Darmstadt
- Hofstetter, Renate (1982): *Ziele und Inhalte in Schulbüchern für den Musikunterricht seit 1970. Eine inhaltsanalytische Untersuchung*, Gießen
- Holzcamp, Klaus (1993): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*, Frankfurt/M
- Hotteterre, Jacques (1707/1990): *Principes de la flûte traversière*, Erstveröffentlichung 1707, mit deutscher Übertragung und einem Nachwort v. Hans Joachim Hellwig, Kassel 1941, 7. Aufl. 1990
- Hotteterre, Jacques (1719/1978): *L'art de préluder sur la flûte traversière, sur la flûte à bec, sur le haut-bois et autres instruments de dessus*, Paris 1719, Faksimile-Ausgabe, Genf 1978
- Houdé, Olivier (2004): „Wie das kindliche Bewusstsein erwacht“, in: *Spektrum der Wissenschaft Spezial, Bewusstsein*, 1/2004, S. 32-36
- Hügli, Anton/Lübcke, Poul (Hrsg.) (1991): Art. „Einbildungskraft“ in: *Philosophielexikon. Personen und Begriffe der abendländischen Philosophie von der Antike bis zur Gegenwart*. Reinbek 1991, S. 146-147
- Hugot, Antoine/Wunderlich, Johann Georg (1804/1975): *Méthode de Flûte du Conservatoire par M.M. Hugot et Wunderlich / Membres du Conservatoire*, Paris 1804, Reprint Buren 1975
- Hummel, Johann Nepomuk (1838/1989): *Ausführlich theoretisch-praktische Anweisung zum Piano-Forte-Spiel vom ersten Elementar-Unterricht an bis zur vollkommensten Ausbildung*, Wien 1828, Reprint technischer Nachdruck der 2. Aufl. 1838, Straubenhardt 1989
- Hurd, Richard (1811/1969): *The works*, 8 Bände, Reprint der Ausgabe London 1811, Hildesheim 1969
- Jeismann, Karl-Ernst (1985): *Geschichte als Horizont der Gegenwart. Über den Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive*, Paderborn
- Jeismann, Karl-Ernst (1997): „Geschichtsbewußtsein – Theorie“, in: Bergmann u. a. 1979/1997, S. 42-44
- Jeismann, Karl-Ernst (2000): *Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur Historischen Bildungsforschung*, Paderborn
- Joachim, Joseph/Moser, Andreas (1905): *Violinschule*, 3 Bände, Berlin
- Jorgensen, Estelle (2004): „Klassische Musik in Schule und Hochschule“, in: *Diskussion Musikpädagogik* 22/04, S. 53-56

- Kaden, Christian (2004): *Das Unerhörte und das Unhörbare. Was Musik ist, was Musik sein kann*, Kassel
- Kaegi, Dominic (1996): Art. „Geschichtlichkeit“, in: *Metzler Philosophie Lexikon*, hrsg. v. Peter Prechtel und Franz-Peter Burkard, Stuttgart u.a. 1996, S. 188-189
- Kaiser, Hermann J. (1991): „Musikalische Erfahrung. Annotate zu einer musikpädagogischen Grundkategorie“, in: *Aspekte gegenwärtiger Musikpädagogik: ein Fach im Umbruch*, hrsg. v. Wolf Dieter Lugert und Volker Schütz, Stuttgart 1991, S. 54-77
- Kaiser, Hermann J. (Hrsg.) (1998): *Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung* (= Sitzungsbericht 1994/1995 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik), Mainz
- Kaiser, Hermann J./Nolte, Eckhard (1989): *Musikdidaktik. Sachverhalte – Argumente – Begründungen. Ein Lese- und Arbeitsbuch*, Mainz u.a.
- Kaiser, Hermann J. u.a. (Hrsg.) (1993): *Vom pädagogischen Umgang mit Musik*, Mainz
- Kapp, Reinhard (2005): „Werk und Geschichte (als eine Art Einleitung)“, in: *Werk und Geschichte. Musikalische Analyse und historischer Entwurf*, hrsg. v. Thomas Ertelt, Mainz 2005, S. 7-48
- Kindlers Neues Literaturlexikon* (1988-1992), hrsg. v. Walter Jens, 21 Bände, München
- Kinkel, Johanna (1852/1989): *Acht Briefe an eine Freundin über Clavier-Unterricht*, Stuttgart und Tübingen 1852, reprinted nachdruck Straubenhardt 1989
- Kirchner, Gerhard (1979): „Handleitung zum Studium des Problems: Musikgeschichte im Musikunterricht“, in: *Musik & Bildung* 1/1979, S. 14-19
- Klafki, Wolfgang (1985): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*, Weinheim u. Basel
- Klausmeier, Friedrich (1978): *Die Lust, sich musikalisch auszudrücken*, Reinbek
- Kleinen, Günter (2003): „Drei Variationen über die Pflaumenblüte – Über kulturelle Differenz in der Musik Chinas und des Westens“, in: *Musikpädagogik als Aufgabe. Festschrift zum 65. Geburtstag von Siegmund Helms*, hrsg. v. Matthias Kruse und Reinhard Schneider, Kassel 2003, S. 155-164
- Klose, Dagmar (1997): „Geschichtsbewußtsein – Ontogenese“, in : Bergmann u.a. 1979/1997, S. 51-56
- Klose, Dagmar (2003): „Historisches Denken – frühe Spuren“ in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, Heft 5-6/2003, S. 303-318
- Klose, Dagmar (2004): *Klios Kinder und Geschichtslernen heute. Eine entwicklungspsychologisch orientierte konstruktivistische Didaktik der Geschichte*, Hamburg
- Klug, Heiner (2001): *Musizieren zwischen Virtuosität und Virtualität. Praxis, Vermittlung und Theorie des Klavierspiels in der Medienperspektive*, Essen
- Kluge, Friedrich (1883/1999): *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*, 1. und 2. Aufl. 1883, 22., völlig neu bearb. Aufl. v. Elmar Seebold (1989), unveränderter Nachdruck der 23., erw. Aufl. (1995), bearb. v. Elmar Seebold, Berlin u. New York 1999
- Knepler, Georg (1977): *Geschichte als Weg zum Musikverständnis*, Leipzig
- Knigge, Volkhard (1988): *„Triviales“ Geschichtsbewußtsein und verstehender Geschichtsunterricht*, Pfaffenweiler
- Koch, Heinrich Christoph (1802/1964): *Musikalisches Lexikon*, Frankfurt 1802, Reprint Hildesheim 1964
- Kolb, Bryan u.a. (Hrsg.) (1996): *Neuropsychologie*, Heidelberg u.a., 2. Aufl. 1996
- Kölbl, Carlos (2004): *Geschichtsbewußtsein im Jugendalter. Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung*, Bielefeld

- Kölbl, Carlos/Straub, Jürgen (2001): „Geschichtsbewusstsein im Jugendalter. Theoretische und exemplarische empirische Analysen“ [118 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], Bd. 2 Nr. 3, verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs.htm> [24.06.2005]
- Koopmann, Constantijn (2003): „Musikalische Erfahrung und musikalischer Gegenstand“, in: *Musik & Ästhetik* 25/2003, S. 40-59
- Kosellek, Reinhart (1987): „Das achtzehnte Jahrhundert als Beginn der Neuzeit“, in: *Epochenschwelle und Epochenbewußtsein*, hrsg. v. Reinhart Herzog und Reinhart Kosellek, München 1987, S. 269-282
- Kotre, John (1996): *Weisse Handschuhe. Wie das Gedächtnis Lebensgeschichten schreibt*, aus dem Amerikanischen v. Hartmut Schickert, München
- Kraemer, Rudolf-Dieter (2004/2007): *Musikpädagogik – eine Einführung in das Studium*, 2., verbesserte Aufl., Augsburg 2007
- Krefting, Anne (2000): *Das wahrgenommene Objekt. Ästhetische Arbeit am Geschichtsbewusstsein. Ein kunstpädagogischer Ansatz für die Praxis in kulturhistorischen Museen*, Oldenburg
- Kretzschmar, Hermann (1901/1965): „Einige Bemerkungen über den Vortrag alter Musik“ in: *Jahrbuch der Musikbibliothek Peters für 1900*, siebenter Jahrgang, Leipzig 1901, Nachdruck Vaduz 1965
- Kreutz, Gunter/Bähr, Johannes (Hrsg.) (2004): *Anstöße – musikalische Bildung fordern und fördern. Festschrift Hans Günther Bastian zum 60. Geburtstag*, Augsburg
- Kreutziger-Herr, Annette (2003): *Ein Traum vom Mittelalter. Die Wiederentdeckung mittelalterlicher Musik in der Neuzeit*, Köln u. a.
- Kron, Friedrich W. (1996): *Grundwissen Pädagogik*, 5., verbesserte Aufl., München
- Kron, Friedrich W. (2004): *Grundwissen Didaktik*, 4., neu bearb. Aufl., München
- Krones, Hartmut (Hrsg.) (1997): *Alte Musik und Musikpädagogik*, Wien
- Kropfinger, Klaus (1998): „Rezeptionsforschung“ in: *MGG*, zweite, Neubearb. Ausgabe, Sachteil Bd. 8, Kassel u. a. 1998, Sp. 200-224
- Kruse, Matthias (Hrsg.) (2003): *Musikpädagogik als Aufgabe. Festschrift zum 65. Geburtstag von Siegmund Helms*, (= Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, Bd. 29), Kassel
- Kruse-Weber, Silke (2005): *Klavierpädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts*, Frankfurt/M
- Kühn, Clemens (1997): „Analyse und Interpretation“, in: Mahlert 1997b, S. 181-194
- Kuijken, Barthold (1995): „Kommentar und Kritischer Bericht“ zur *Sonate für Flöte und Cembalo h-moll BWV 1030* von Johann Sebastian Bach, Wiesbaden
- Kullak, Adolphe (1861): *Ästhetik des Klavierspiels*, Berlin
- Kullak, Adolphe (1876/1994): *Ästhetik des Klavierspiels*, Reprint der 2. Aufl. 1876, hrsg. und mit einer Einl. vers. v. Martin Gellrich (= ConBrio-Reprint 1), Regensburg 1994
- Landowska, Wanda (1909/1996): *Musique ancienne*, Erstveröffentlichung Paris 1909, Neudruck Paris 1996
- Langer, Susanne (1942/1979): *Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst*, Mittenwald 1942, 2. Aufl. 1979
- Latcham, Michael (Hrsg.) (2006): *Musique ancienne – instruments et imagination. Music of the past – instruments and imagination* (= Actes des Rencontres Internationales harmoniques, Lausanne 2004), Bern
- Le Goff, Jacques/Chartier, Roger/Revel, Jacques (Hrsg.) (1978/1990): *Die Rückeroberung des historischen Denkens. Grundlagen der Neuen Geschichtswissenschaft* (frz. Originalausgabe mit dem Titel *La nouvelle histoire*, Paris 1978), Frankfurt/M 1990

- Lebert, Sigmund/Stark, Ludwig (1858/1904): *Grosse theoretisch-praktische Klavierschule, für den systematischen Unterricht*, 4 Bde., Originalausgabe Stuttgart 1858, neu bearbeitet v. Max Pauer, 23. Aufl., Stuttgart u. Berlin 1904
- Lehrplan Klavier* (1990), hrsg. v. Verband deutscher Musikschulen, Kassel
- Lehrplan Querflöte* (1991), hrsg. v. Verband deutscher Musikschulen, Kassel
- Lehrplan Violine* (1992), hrsg. v. Verband deutscher Musikschulen, Kassel
- Lehrplan Cembalo* (1998), hrsg. v. Verband deutscher Musikschulen, Kassel
- Lenzen, Manuela (2002): *Natürliche und künstliche Intelligenz. – Einführung in die Kognitionswissenschaft*, Frankfurt
- Leopold, Silke (Hrsg.) (1992): *Musikalische Metamorphosen. Formen und Geschichte der Bearbeitung* (= Bärenreiter Studienbücher Musik, 2), Kassel
- Lescat, Philippe (1991): *Méthodes & Traités Musicaux en France 1660 – 1800*, Paris
- Lescat, Philippe/Saint-Arroman, Jean (2003): *Violon. Méthodes – Traités – Dictionnaires et Encyclopédies – Ouvrages généraux, Volume IV* (= Fac-Similé Jean-Marc Fuzeau, Méthodes & Traités 11, Série I, France 1600-1800), Paris
- Lessing, Wolfgang (2001): „Bildersprache im Instrumentalunterricht“, in: *Üben & Musizieren* 4/2001, S. 30-37
- Ligeti, György (1965): „Neue Notation – Kommunikationsmittel oder Selbstzweck?“, in: *Notation Neuer Musik*, hrsg. v. Ernst Thomas, Mainz 1965, S. 35-50
- Linde, Hans-Martin (1958): *Kleine Anleitung zum Verzieren alter Musik*, Mainz
- Lissa, Sofia (1973): „Musikalisches Geschichtsbewusstsein – Segen oder Fluch?“, in: *Zwischen Tradition und Fortschritt*, hrsg. v. Rudolf Stefan, Mainz 1973, S. 9-30
- Löhlein, Georg Simon (1765): *Clavier-Schule, Oder kurze und gründliche Anweisung zur Melodie und Harmonie, durchgehends mit practischen Beyspielen erkläret*, Leipzig u. Züllichau
- Lorenz, Chris (1987/1997): *Konstruktion der Vergangenheit. Eine Einführung in die Geschichtstheorie* (aus dem Niederländischen übersetzt v. Annegret Böttner; Original-Ausgabe: *De constructie van het verleden. Een inleiding in de theorie van de geschiedenis*, Amsterdam 1987), Köln u. a.
- Lotter, Konrad (1992): Art. „Phantasie“ in: *Lexikon der Ästhetik*, hrsg. v. Wolfhart Henckmann und Konrad Lotter, München 1992, S. 188-189
- Lukacs, John (1968/1994): *Historical consciousness: the remembered past*, New Brunswick, New Jersey, 3. Aufl. 1994
- Lugert, Wolf Dieter (1983): *Klassische Musik als didaktisches Problem. Eine Untersuchung zur Rezeption klassischer Musik durch Jugendliche*, Mainz
- Lugert, Wolf Dieter (1995): „Klassische Musik – Ein didaktisches Problem?“ in: *Musik & Bildung* 6/1995, S. 4-9
- Liotard, Jean-François (1988): „Die Moderne redigieren“, in: *Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne Diskussion*, hrsg. v. Wolfgang Welsch, Weinheim 1988, S. 204-214
- Macdonald, Sharon (Hrsg.) (2000): *Approaches to European Historical Consciousness: Reflections and Provocations*, Hamburg
- Magull, Gabriele (Hrsg.) (2002): *Sprache oder Bild? Unterrichtsforschung zur Entwicklung von Geschichtsbewusstsein*, Schwalbach/Ts.
- Mahlert, Ulrich (1992): „Einige Gedanken über Bildung und Instrumentalunterricht“, in: *Üben & Musizieren* 1/1992, S. 11-18
- Mahlert, Ulrich (1993a): „Pädagogische Musik“, in: *Instrumental- und Vokalpädagogik I: Grundlagen* (= Handbuch der Musikpädagogik Bd. 2), hrsg. v. Christoph Richter, Kassel 1993, S. 197-234

- Mahlert, Ulrich (1993b): „Historische Aufführungspraxis im Instrumental- und Vokalunterricht“, in: *Instrumental- und Vokalpädagogik 1: Grundlagen* (= Handbuch der Musikpädagogik Bd. 2), hrsg. v. Christoph Richter, Kassel 1993, S. 235-267
- Mahlert, Ulrich (1994): „Fantasieren im Stilbereich der Beethoven-Zeit. Czernys ‚systematische Anleitung zum Fantasieren auf dem Pianoforte‘“, in: *Üben & Musizieren* 1994/1, S. 3-9
- Mahlert, Ulrich (1997a): „Pädagogik des Instrumentalspiels und des Instrumentalunterrichts“ (= Teil C des Artikels „Musikpädagogik“), in: *MGG*, zweite, neubearb. Ausgabe, Sachteil Bd. 6, Kassel u.a. 1997, Sp. 1499-1520
- Mahlert, Ulrich (Hrsg.) (1997b): *Spielen und Unterrichten. Grundlagen der Instrumentaldidaktik*, Mainz
- Mahlert, Ulrich (1998): „Mimesis und Imitatio. Nachahmungslernen im Instrumentalunterricht“, in: *Üben & Musizieren* 5/1998, S. 12-19
- Mahlert, Ulrich (2001a): Art. „Doflein, Erich“, in: *MGG*, zweite, neubearb. Ausgabe, Personenteil Bd. 5, Kassel u.a., Sp. 1183-1185
- Mahlert, Ulrich (2001b): „Imaginäre Ensembles. Fantasierte Interaktionen beim Musizieren und Unterrichten“, in: *Üben & Musizieren* 5/2001, S. 30-38
- Mahlert, Ulrich (2002): „Historische Instrumentalschulen heute. Einige Beobachtungen und Anregungen“, in: *Üben & Musizieren* 3/2002, S. 28-36.
- Mahlert, Ulrich (2004): „Über ästhetische Bildung und ihre Funktionen“, in: *Über ästhetische Bildung und ihre Funktionen*, hrsg. v. Adelheid Krause-Pichler, Regensburg 2004, S. 19-47
- Mahlert, Ulrich (2005): „Notenschrift und Lesekunst. Über die Bedeutsamkeit der Notenschrift und die Schwierigkeiten, sie richtig zu verstehen“ in: *Üben & Musizieren* 2/2005, S. 13-18
- Mahlert, Ulrich (Hrsg.) (2006): *Handbuch Üben. Grundlagen, Konzepte, Methoden*, Wiesbaden
- Mahrenholz, Simone (1998): „Zeit. Musikästhetische Aspekte“, in: *MGG*, zweite, neubearb. Ausgabe, Sachteil Bd. 9, Kassel u.a. 1998, Sp. 2231-2251
- Mahrenholz, Simone (2000): „Musik-Verstehen jenseits der Sprache. Zum Metaphorischen in der Musik“, in: *Klang – Struktur – Metapher. Musikalische Analyse zwischen Phänomen und Begriff*, hrsg. v. Michael Polth, Oliver Schwab-Felisch, Christian Thorau, Stuttgart u. Weimar 2000, S. 219-236
- Mantel, Gerhard (1998): „Als ob. Vergleiche, Analogien und Assoziationen in der Übepraxis“, in: *Üben & Musizieren* 5/1989, S. 6-11
- Mantel, Gerhard (1999): *Cello üben. Eine Methodik des Übens nicht nur für Streicher*, 2., ergänzte Aufl., Mainz
- Mark, Desmond (2000): „Ist Klassik out? Orchesterrepertoire und musikalischer Geschmack im Zeitalter der Globalisierung“, in: *Musikpädagogik zwischen Regionalisierung, Europäisierung und Globalisierung*, hrsg. v. Siegmund Helms, Kassel 2000, S. 20-33.
- Mark, Desmond (2003): „Rock/Pop versus Klassik – von der Subkultur zum Crossover“, in: *Musikpädagogik als Aufgabe. Festschrift zum 65. Geburtstag von Siegmund Helms*, hrsg. v. Matthias Kruse und Reinhard Schneider, Kassel 2003, S. 197-207
- Marpurg, Friedrich Wilhelm (1761-2/2004): *Die Kunst, das Clavier zu spielen*, 2 Bde., Berlin 1761/2; Reprint Hildesheim 2004
- Marpurg, Friedrich Wilhelm (1765/1970): *Anleitung zum Clavierspielen*, erste Aufl. 1754, Reprint der 2., verb. Aufl. 1765, Hildesheim u.a. 1970
- Martinez, Matias/Scheffel, Michael (2002): *Einführung in die Erzähltheorie*, München
- Marx, Adolf Bernhard (1863/1875): *Anleitung zum Vortrag Beethovenscher Klavierwerke*, 1. Aufl. Berlin 1863, 2. Aufl. hrsg. v. Gustav Behncke, Berlin 1875

- Mattenklott, Gundel/Rora, Constanze (2004): *Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung*, Weinheim u. München
- Mattheson, Johann (1739): *Der vollkommene Capellmeister*, Hamburg 1739, Reprint Kassel 1954
- Maur, Karin von (Hrsg.) (1985): *Vom Klang der Bilder. Die Musik in der Kunst des 20. Jahrhunderts*, München
- Maute, Matthias (2005): *Blockflöte und Improvisation. Formen und Stile durch die Jahrhunderte*, 2 Bde., Bd. 1: Modelle – Methodik – Theorie – Übungen, Bd. 2: Spielen – Improvisieren, Wiesbaden
- Menrath, Thomas (1995): Art. „Etüde“ in: *MGG*, zweite, neubearb. Ausgabe, Sachteil Bd. 3, Kassel u. a. 1995, Sp. 199-207
- Molsen, Uli (1994): *Barockes Klavierspiel. Ein Lese-, Spiel- und Nachschlagebuch zur Interpretation der Klaviermusik des Barock*, Hamburg
- Mönks, Franz J./Knoers, Alphons M. P. (1996): *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie*, München
- Motte-Haber, Helga de la (1982): „Musikalische Hermeneutik und empirische Forschung“, in: *Systematische Musikwissenschaft* (= Neues Handbuch für Musikwissenschaft, hrsg. v. Carl Dahlhaus, Bd. 10), hrsg. v. Carl Dahlhaus u. Helga de la Motte-Haber, Wiesbaden 1982, S. 171-244
- Motte-Haber, Helga de la (1988): „Historische Wandlungen musikalischer Zeitvorstellungen“, in: *Neue Musik – quo vadis?*, hrsg. v. Dieter de la Motte, Mainz 1988, S. 53ff.
- Motte-Haber, Helga de la (1990): *Musik und bildende Kunst. Von der Tonmalerei zur Klangskulptur*, Laaber
- Motte-Haber, Helga de la/Kopiez, Reinhard (1995): *Der Hörer als Interpret*, Frankfurt/M
- Mozart, Leopold (1756/1995): *Versuch einer gründlichen Violinschule*, Reprint der 1. Aufl. Augsburg 1756, Kassel u. a. 1995, 2. Aufl. 2002
- Mozart, Leopold (1787/1983): *Gründliche Violinschule*, Originalausgabe 1756, Reprint der 3. Aufl. Augsburg 1787, Wiesbaden 1983
- Mozart, Wolfgang Amadeus (1793): *Anleitung so viel Walzer oder Schleifer mit zwei Würfeln zu componiren so viel man will ohne musikalisch zu seyn noch etwas von der Composition zu verstehen* (KV Anh. 294 d), Berlin u. Amsterdam
- Müller, August Eberhard (1804/1825): *Clavier- und Fortepiano-Schule*, Jena 1804, überarbeitete Neuauflage als *Grosse Fortepiano-Schule* v. Carl Czerny, Leipzig 1825
- Müller, Max/Halder, Alois (1971): *Kleines philosophisches Wörterbuch*, Freiburg
- Mutschler, Hans-Dieter (1998): „Die Geschichtlichkeit der Natur und die Ungeschichtlichkeit der Naturgesetze“ in: *Evolution im Diskurs. Grenzgespräche zwischen Naturwissenschaft, Philosophie und Theologie*, hrsg. v. Alexius J. Bucher und Dieter Stefan Peters, Regensburg 1998
- Nachtsheim, Stefan (1981): *Die musikalische Reproduktion. Ein Beitrag zur Philosophie der Musik*, Bonn
- Nachtsheim, Stefan (1995): „Die musikalische Reproduktion“, in: *Der Hörer als Interpret*, hrsg. v. Helga de la Motte-Haber und Reinhard Kopiez, Frankfurt/M 1995, S. 43-61
- Nagl-Docekal, Herta (Hrsg.) (1996): *Der Sinn des Historischen. Geschichtsphilosophische Debatten*, Frankfurt/M
- Nakai, R. Carlos/Demars, James (1996): *The Art of the Native American Flute*, Phoenix
- Naumann, Sigrid (2006): „Bilder – Texte – Musik. Projektarbeit als Beitrag zur ästhetischen Bildung“, in: *Üben & Musizieren* 6/2006, S. 22-28
- Neubarth, Kerstin (2005): *Historische Musikinstrumente im 20. Jahrhundert. Begriff – Verständnis – kompositorische Rezeption*, Köln

- Niermann, Franz (1997): „Elementare Kraft in der musikalischen Bildung“, in: *Elementare musikalische Bildung. Grundfragen Praxisreflexionen Unterrichtsbeispiele*, Wien 1997, S. 7-25
- Niermann, Franz/Richter, Christoph (1992): *Klassische Musik – Musik der Klassik. Wolfgang Amadeus Mozart*, Stuttgart
- Nietzsche, Friedrich (1874/1984): *Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben*, hrsg. und mit einem Nachwort v. Michael Landmann, Zürich 1984
- Nimczik, Ortwin (1995): „Pädagogischer Umgang mit Musik. Auf der Suche nach Perspektiven für den Musikunterricht heute“, in: *Form und Kultur. Studien zur musikalischen Bildung* (= Folkwang-Texte, hrsg. v. Josef Fellsches, Bd. 11), hrsg. v. Peter W. Schatt, Essen 1995, S. 13-61
- Nimczik, Ortwin/Rüdiger, Wolfgang (1997): *Instrumentales Ensemblespiel. Übungen und Improvisationen – klassische und neue Modelle*, Basisband und Materialband, Regensburg
- Nowak, Adolf (1973): „Geschichtsbewußtsein als Problem neuer Musikästhetik“, in: *Zwischen Tradition und Fortschritt*, hrsg. v. Rudolf Stefan, Mainz 1973, S. 31-43
- Nyíri, J. C. [Kristóf] (1991): „Historisches Bewußtsein im Informationszeitalter“, in: *Computer, Kultur, Geschichte. Beiträge zur Philosophie des Informationszeitalters*, hrsg. v. Dieter Mersch und J. C. Nyíri, Wien 1991, S. 63-78
- Nyíri, Kristóf (2004): *Vernetztes Wissen. Philosophie im Zeitalter des Internets*, Wien
- Oerter, Rolf/Montada Leo (Hrsg.) (2002): *Entwicklungspsychologie*, 5. vollständig überarb. Aufl., Weinheim u. a.
- O’Neill, John (1994/2000): *The Jazz Method for Flute*, London 1994, dt. *Die Jazzmethode für Flöte*, Mainz 2000
- O’Neill, John (2005): *Developing Jazz Technique for Flute*, London
- Orgass, Stefan (1996): *Kommunikative Musikdidaktik. Ansätze zu ihrer ästhetischen und pädagogischen Begründung sowie zwei praktische Erfahrungen*, Augsburg
- Ottens, Rita/Rubin, Joel (1999): *Klezmer-Musik*, Kassel
- Pacherie, Élisabeth (2004): „Mehr als ein Bewusstsein“, in: *Spektrum der Wissenschaft Spezial, Bewusstsein*, 1/2004, S. 6-11
- Pandel, Hans-Jürgen (1991): „Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit im Geschichtsbewußtsein“, in: *Geschichtsbewußtsein empirisch*, hrsg. v. Bodo von Borries, Hans-Jürgen Pandel, Jörn Rüsen, Pfaffenweiler 1991, S. 1-23
- Pandel, Hans-Jürgen (1997): „Psychologie und Geschichtsunterricht“, in: Bergmann u. a. 1979/1997, S. 343-347
- Pellens, Karl (Hrsg.) (2001): *Historical consciousness and history teaching in a globalizing society* (= Geschichtsbewusstsein und Geschichtsunterricht in einer sich globalisierenden Gesellschaft), Frankfurt/M u. a.
- Perl, Helmut (1984): *Rhythmische Phrasierung in der Musik des 18. Jahrhunderts. Ein Beitrag zur Aufführungspraxis*, Wilhelmshaven
- Perrig, Walter J. (1988): *Vorstellungen und Gedächtnis*, Berlin/Heidelberg u. a.
- Peters, Helmut (1987): *Der Komponist, Geiger, Dirigent und Pädagoge Louis Spohr (1784-1859)*, Braunschweig
- Petrat, Nicolai (1996): „Kreativ durch Symbole. Symbolische Vergegenwärtigung im Instrumentalunterricht“, in: *Üben & Musizieren* 3/96, S. 20-25.
- Philipp, Günter (1984): *Klavier, Klavierspiel, Improvisation*, Leipzig
- Piaget, Jean (1946): *Die Bildung des Zeitbegriffs beim Kinde*, Zürich

- Pleyel, Ignaz/Dussek, Johann Ludwig (1804/1992): *Nouvelle Méthode pour Piano-Forte*, Paris ca. 1804, Nachdruck Florenz 1992
- Por, Peter/Radnóti, Sándor (Hrsg.) (1990): *Stilepoche. Theorie und Diskussion. Eine interdisziplinäre Anthologie von Winckelmann bis heute*, Frankfurt/M
- Prelleur, Peter (1731/1965): *The Modern Musick-Master or the Universal Musician*, London 1731, Reprint Kassel 1965
- Prosniz, Adolf (1884/1908): *Handbuch der Klavierliteratur, 1450 bis 1830*, Leipzig/Wien, 2. überarb. Aufl. 1908
- Purves, Dale u.a. (Hrsg.) (2004): *Neuroscience*, Sinauer Associates Incorporated, 3. Aufl. 2004
- Quantz, Johann Joachim (1752/1992): *Versuch einer Anweisung die Flöte traversière zu spielen*, Berlin 1752, Reprint München u. Kassel 1992
- Querbach, Michael (1988): „Der konstruierte Ursprung. Zur Problematik musikalischer Urtext-Ausgaben“, in: *Neue Zeitschrift für Musik* 1/1988, S. 15-21
- Ratte, Franz Josef/Siepe, Ulrich (1997): „Musik erkunden – Geschichte und Gegenwart der Musik“ in: *Handbuch des Musikunterrichts, Sekundarstufe 1*, hrsg. v. Siegmund Helms u.a., Kassel 1997, S. 217-278
- Reckziegel, Walter (1989): Art. „Vogler, Georg Joseph“, in: *MGG*, erste Ausgabe, Bd. 13, Kassel u.a. 1989, Sp. 1894-1905
- Reich, Kersten (2005): *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik*, 5., völlig überarbeitete Aufl., Weinheim u. Basel
- Reich, Kersten (2006): *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*, 3., völlig neu bearbeitete Aufl., Weinheim u. Basel
- Reich, Wieland (1997): „Grundlagen der Didaktik des geschichtlich-musikalischen Gedenkens“, in: *Musik in der Schule* 4/1997, S. 203-206
- Reidemeister, Peter (1988): *Historische Aufführungspraxis. Eine Einführung*, Darmstadt, 2., unveränd. Aufl. 1996
- Renthe-Fink, Leonhard von (1974): Art. „Geschichtlichkeit“ in: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, hrsg. v. Joachim Ritter, Bd. 3, Basel u. Stuttgart 1974, Sp. 404-408
- Restout, Denise (1964/1969): *Landowska on music*, gesammelt, herausgegeben und übersetzt v. Denise Restout unter der Mithilfe v. Robert Hawkins, Erstausgabe 1964, New York 1969
- Ribke, Juliane (1995): *Elementare Musikpädagogik. Persönlichkeitsbildung als musikerzieherisches Konzept*, Regensburg
- Richter, Christoph (1976): *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik*, Frankfurt/M
- Richter, Christoph (1987): „Überlegungen zum anthropologischen Begriff der Verkörperung. Eine notwendige Ergänzung zum Konzept der didaktischen Interpretation von Musik“, in: *Anthropologie der Musik und der Musikerziehung* (= Musik im Diskurs, Bd. 4), hrsg. v. Reinhard Schneider, Regensburg 1987, S. 73-120
- Richter, Christoph (1992): „Versuch einer Anleitung‘ zum Musizieren“, in: *Festschrift Hans-Peter Schmitz zum 75. Geburtstag*, Kassel 1992, S. 191-210
- Richter, Christoph (1993a): „Anregungen zum Nachdenken über das eigene Tun. Anthropologische Grundlagen der Instrumental- und Vokalpädagogik“, in: *Instrumental- und Vokalpädagogik 1: Grundlagen* (= Handbuch der Musikpädagogik Bd. 2), hrsg. v. Christoph Richter, Kassel 1993, S. 65-116
- Richter, Christoph (1993b): „Lebensweltliche Orientierung des Musikunterrichts. Eine Komposition Mozarts als Verkleidungs- und Rollenspiel“, in: *Musik und Bildung* 3/1993, S. 24-29

- Richter, Christoph (1994a): „Zum Umgang mit Musikwerken: Geschichte und Weiterentwicklung der Didaktischen Interpretation von Musik“, in: *Musikpädagogische Forschungsberichte 1993*, hrsg. v. Heiner Gembris et al., Augsburg 1994, S. 41-70
- Richter, Christoph (1994b): „Wesen und Aufgabe von ‚Unterricht‘ in der Instrumental- und Vokal-ausbildung“ in: *Instrumental- und Vokalpädagogik 2: Einzelfächer* (= Handbuch der Musikpädagogik Bd. 3), hrsg. v. Christoph Richter, Kassel 1994, S. 9-24
- Richter, Christoph (1996): „Das Elementare ist das Letzte. Zur Bedeutung des Elementaren (in) der Musik und für den Musikunterricht“, in: *Musik & Bildung* 3/1996, S. 37-41
- Richter, Christoph (1997a): „Von der Einheit der Musikpädagogik. Gedanken zum Zusammenhang von allgemeiner Musikerziehung und Instrumentalunterricht“, in: Mahler 1997b, S. 9-28
- Richter, Christoph (1997b): Art. „Musikausbildung“ in: *MGG*, zweite, Neubearb. Ausgabe, Sachteil Bd. 6, Kassel u.a. 1997, Sp. 1016-1035
- Richter, Christoph (1997c): „Die Mitteilung der Musik – eine Aufgabe für den Instrumentalunterricht“, in: *Üben & Musizieren* 4/97, S. 8-11 und 5/97, S. 11-16
- Richter, Christoph (1999): „Gemischtes Doppel. Musizieren – verstanden als ein Akt der Verkörperung oder: Das Spiel von Selbst- und Fremdverkörperung“, in: *Musik be-greifen. Künstlerische Ausbildung und Identitätsfindung*, hrsg. v. Hans Günther Bastian, Mainz 1999, S. 38-50
- Richter, Christoph (2004): „Didaktik von der Beschäftigung mit der Musik aus oder: Die pädagogische Dimension der Musik“, in: *Diskussion Musikpädagogik* 22/04, S. 10-20
- Ricoeur, Paul (1991): *Zeit und Erzählung*, Bd. 3, *Die erzählte Zeit*, aus dem Französischen v. Andreas Knop, München
- Riemann, Hugo (1886): „Die Lehre vom musikalischen Vortrag in der neuesten Literatur“, in: *Prälu-dien und Studien II*, Leipzig 1900, S. 140-179
- Ritter, Joachim (Hrsg.) (1974): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Basel u. Stuttgart
- Röbke, Peter (1990): *Der Instrumentalschüler als Interpret. Musikalische Spielräume im Instrumentalunterricht*, Mainz
- Röbke, Peter (1993): „Text und Kontext. Wie im Prozeß der Interpretation aus einem Notentext Musik wird“, in: *Instrumental- und Vokalpädagogik 1: Grundlagen* (= Handbuch der Musikpädagogik Bd. 2), hrsg. v. Christoph Richter, Kassel, S. 287-327
- Röbke, Peter (1995): „Der Beitrag des Instrumentalunterrichts und der Musikschulen zur musikalischen Bildung“, in: *Musikforum* 31/1995, S. 72-79
- Röbke, Peter (1997): „Didaktisches Denken im Instrumentalunterricht“, in: Mahler 1997b, S. 29-60
- Röbke, Peter (1998): „Ausdrucksvoll musizieren. Pädagogische Aspekte eines viel benutzten und wenig reflektierten Begriffs“, in: *Üben & Musizieren* 1998/3, S. 16-24
- Röbke, Peter (1999): „Schöne und interessante Musik – eine Skizze zur Möglichkeit ästhetischer Erfahrung im Instrumentalunterricht“, in: *Erlebnis und Erfahrung im Prozess des Musikhierlernens. (Fest-)Schrift für Christoph Richter*, hrsg. v. Franz Niermann, Augsburg 1999, S. 113-130
- Röbke, Peter (2000): *Vom Handwerk zur Kunst. Didaktische Grundlagen des Instrumentalunterrichts*, Mainz
- Röbke, Peter (2003): „Ist musikalischer Ausdruck Zufall? Oder: Wie man beim Musizieren eine andere Welt betritt“, in: *Üben & Musizieren* 6/2003, S. 38-44
- Roelcke, Christa (2000): *Verzieren leicht gemacht. 50 Spielstücke mit Anleitung zur stilgerechten Ausführung von Barockmusik für 1 oder 2 Altblockflöten*, Wilhelmshaven
- Rohrbach, Rita (1998): „Vom Zeitbewußtsein zum Historizitätsbewußtsein. Die Entwicklung historischen Lernens in einer Grundschulklasse“, in: *Geschichte lernen* 11/1998, 62, S. 26-32
- Rohlfes, Joachim (1997a): *Geschichte und ihre Didaktik*, 2., bibliogr. erg. Aufl., Göttingen

- Rohlfes, Joachim (1997b): „Geschichtsdidaktik – Geschichtsunterricht“, Teil 1, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 1/1997, S. 41-59
- Rolle, Christian (1999): *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*, Kassel
- Rônez, Marianne (1998): „Violinspiel“ (= Teil C des Art. „Violine“) in: *MGG*, zweite, Neubearb. Ausgabe, Sachteil Bd. 9, Kassel 1998, Sp. 1619-1646 u. 1678-1680
- Rora, Constanze (2001): *Ästhetische Bildung im Musikalischen Gestaltungsspiel*, Augsburg
- Roscher, Wolfgang (1994): *Musik Kunst Kultur – als Abenteuer. Beiträge zur sinnlichen und künstlerischen Erfahrung, zur klangszeneischen Darstellung, zur musikalischen und gesamtkünstlerischen Bildung*, Kassel u. a.
- Rösing, Helmut (1993): „Sonderfall Abendland“, in: *Musikpsychologie. Ein Handbuch*, hrsg. v. Herbert Bruhn, Rolf Oerter und Helmut Rösing, Hamburg
- Roske, Michael (1985): *Sozialgeschichte des privaten Musiklehrers vom 17. zum 19. Jahrhundert*, Mainz
- Roth, Gerhard (1997): *Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen*, Frankfurt/M
- Roth, Gerhard (2001): *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*, Frankfurt/M
- Roth, Gerhard (2002): „Gleichtakt im Neuronennetz. Können Neurobiologen die Frage nach dem Wesen unseres Bewusstseins beantworten?“, in: *Gehirn & Geist* 1/2002, S. 38-46
- Roth, Gerhard (2003): *Aus Sicht des Gehirns*, Frankfurt/M
- Roth, Heinrich (1955/1962): *Kind und Geschichte. Psychologische Voraussetzungen des Geschichtsunterrichts in der Volksschule*, Erstveröffentlichung 1955, dritte Aufl., München 1962
- Rötter, Günther (1997): *Musik und Zeit: Kognitive Reflexion versus rhythmische Interpretation*, (= Schriften zur Musikpsychologie und Musikästhetik, Bd. 9), Frankfurt/M u. New York
- Roudet, Jeanne (2001): *Piano forte – Méthodes et leçons pour piano-forte ou clavecin – Volume II. Adam et Lachnitz, Pleyel et Dussek* (= Fac-Similé Jean-Marc Fuzeau, Méthodes & Traités 7, Série I, France 1600-1800), Paris
- Rousseau, Jean-Jacques (1768/1969): *Dictionnaire de musique*, Reprint der Ausgabe Paris 1768, Hildesheim 1969
- Rousseau, Jean-Jacques (1768/1989): *Musik und Sprache. Ausgewählte Schriften*, aus dem Französischen übersetzt v. Dorothea und Peter Gülke, Leipzig
- Rüdiger, Wolfgang (1994): „Körper, Klang und künstlerischer Ausdruck im 18. Jahrhundert und heute“, in: *Üben & Musizieren* 2/1994, S. 16-24
- Rüsen, Jörn (1989): *Lebendige Geschichte. Grundzüge einer Historik III. Formen und Funktionen des historischen Wissens*, Göttingen
- Rüsen, Jörn (1994a): *Historisches Lernen: Grundlagen und Paradigmen*, Köln
- Rüsen, Jörn (1994b): *Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden*, Köln
- Rüsen, Jörn (1997): „Geschichtskultur“, in: Bergmann u. a. 1979/1997, S. 38-41
- Rüsen, Jörn (2001): „Einleitung. Geschichtsbewußtsein thematisieren – Problemlagen und Analysestrategien“, in: *Geschichtsbewußtsein: Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde* (= Beiträge zur Geschichtskultur; 21), hrsg. v. Jörn Rüsen, Köln u. a. 2001, S. 1-13
- Rüsen, Jörn/Fröhlich, Klaus/Horstkötter, Hubert/Schmidt, Hans Günter (Hrsg.) (1991): „Untersuchungen zum Geschichtsbewußtsein von Abiturienten im Ruhrgebiet“, in: *Geschichtsbewußtsein*

- empirisch*, hrsg. v. Bodo von Borries, Hans-Jürgen Pandel, Jörn Rösen, Pfaffenweiler 1991, S. 221-264
- Rösen, Jörn/Gottlob, Michael/Mittag, Achim (Hrsg.) (1998): *Die Vielfalt der Kulturen. Erinnerung, Geschichte, Identität 4*, Frankfurt/M, S. 268-286
- Salmen, Walter (1988): *Tanz im 17. und 18. Jahrhundert* (= Musikgeschichte in Bildern, Band IV, Musik der Neuzeit, Lieferung 4), Leipzig
- Salmen, Walter (1989): *Tanz im 19. Jahrhundert* (= Musikgeschichte in Bildern, Band IV, Musik der Neuzeit, Lieferung 5), Leipzig
- Salmen, Walter (1997): *Beruf: Musiker. Verachtet – vergöttert – vermarktet. Eine Sozialgeschichte in Bildern*, Kassel
- Sandner, Wolfgang (Hrsg.) (2005): *Jazz* (= Handbuch der Musik im 20. Jahrhundert Bd. 9), Laaber
- Sartre, Jean Paul (1940/1971): *L'Imaginaire: psychologie phénoménologique de l'imagination*, Paris 1940, dt. Übersetzung: *Das Imaginäre. Phänomenologische Psychologie der Einbildungskraft*, Reinbek 1971
- Sauer, Michael (2001): *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*, Seelze-Velber
- Sauter, Wolfram (1998): *Die frühen Querflötenschulen und ihre musikhistorische Einordnung*, Hamburg
- Schäfer, Karl-Hermann/Schaller, Klaus (1976): *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik*, 3. Aufl., Heidelberg 1976
- Schaub, Stefan (1988/1993): *Erlebnis Musik. Eine kleine Musikgeschichte*, überarbeitete Ausgabe, München 1993
- Scheuer, Walter (1988): *Zwischen Tradition und Trend. Die Einstellung Jugendlicher zum Instrumentalspiel*, Mainz
- Schilling-Sandvoss, Katharina (1997): *Kindgemäßer Musikunterricht in den musikpädagogischen Auffassungen des 18. und 19. Jahrhunderts* (= Beiträge zur Geschichte der Musikpädagogik Bd. 6), Frankfurt/M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien
- Schleiermacher, Steffen (2006): „Über das Fremde“, in: *Neue Zeitschrift für Musik*, 5/6 2006, S. 40-41
- Schmitz, Hans-Peter (1955): *Flötenlehre*, Teil I und II, Kassel
- Schmitz, Hans Peter (1987/1991): *Quantz heute*, Kassel, 2. Aufl. 1991
- Schmitz, Hans Peter (1988): *Fürstenau heute. Flötenspiel in Klassik und Romantik*, Kassel
- Schmitz, Manfred (1997): *Spielwiese. Verändern – Erfinden – Improvisieren im Klavierunterricht von Anfang an*, Leipzig
- Schneider, Ernst Klaus (1984): *Original und Bearbeitung*, Frankfurt/M
- Schneider, Ernst Klaus (1996): *Vom Umgang mit dem Fremden. Treffpunkte außereuropäischer und europäischer Musik*, 2 Bde., Anregungen für den Unterricht und Materialienband, Frankfurt/M
- Schneider, Herbert (1999): Art. „Adam, Adolphe (Charles)“, in: *MGG*, zweite, Neubearb. Ausgabe, Personenteil Bd. 1, Kassel u.a. 1999, Sp. 115-125
- Schneider, Reinhard (1987): *Anthropologie der Musik und der Musikerziehung* (= Musik im Diskurs, Bd. 4), Regensburg
- Schneider, Reinhard (1994): „Zeiterfahrung“ in: *Neues Lexikon der Musikpädagogik*, Sachteil, hrsg. v. Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber, Kassel 1994, S. 304-308.

- Schneider, Reinhard (2003): „Musikunterricht und Musikzeit“, in: *Musikpädagogik als Aufgabe. Festschrift zum 65. Geburtstag von Siegmund Helms* (= Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, Bd. 29), hrsg. v. Matthias Kruse, Kassel 2003, S. 381-390
- Schönemann, Bernd (2003): „Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft“, in: *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, hrsg. v. Hilke Günther Arndt, Berlin 2003, S. 11-21
- Schörken, Rolf (1981): *Geschichte in der Alltagswelt*, Stuttgart 1981
- Schörken, Rolf (1997): „Historische Imagination“, in: Bergmann u. a. 1979/1997, S. 64-67
- Schörken, Rolf (1998): „Imagination und geschichtliches Verstehen“, in: *Neue Sammlung*, Jg. 38, 2/1998, S. 203-212
- Schubert, Giselher (1997): *Paul Hindemith: Leben und Werk*, Multimedia CD-Rom, Mainz
- Schulenburg, Sigrid von der (Hrsg.) (1923): *Briefwechsel zwischen Wilhelm Dilthey und dem Grafen Paul Yorck von Wartenburg 1877-1897*, Halle/Saale
- Schulz von Thun, Friedemann (1981, 1989, 1998): *Miteinander reden*, 3 Bände, Reinbek
- Schulz, Johann Abraham Peter (1774/1967): Art. „Vortrag“ (1774), in: Johann Georg Sulzer: *Allgemeine Theorie der Schönen Künste*, 2., vermehrte Aufl. Teil 4, Leipzig 1794, Reprint Hildesheim 1967, S. 700-715
- Schulz-Hageleit, Peter (1982): *Geschichte: erfahren – gespielt – begriffen*, Braunschweig
- Schumann, Robert (1854): „Über einige muthmaßlich corruptirte Stellen in Bach'schen, Mozart'schen und Beethoven'schen Werken“ [1841], in: Robert Schumann: *Gesammelte Schriften über Musik und Musiker*, Bd. 4, Leipzig 1854, S. 59-66
- Schwab, Christoph (2006): *Projekt „Kooperation Musikschule – allgemeinbildende Schule“*, verfügbar über <http://lernen.bildung.hessen.de/musik/musikschule/> [8.3.2007]
- Schwan, Torsten (2003): „Denk mal. Funktionen emotionalen Lernens für den Geschichtsunterricht am Beispiel einer Stunde zum Napoleon-Bild“, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 54/2003, H. 1, S. 19-31
- Schwarting, Heino (1981): „Analyse und Interpretation im Klavierunterricht“, in: *Musik und Bildung* 1/1981, S. 18-24
- Schwarzenbach, Peter/Bryner-Kronjäger, Brigitte (1980/1997): *Üben ist doof. Gedanken und Anregungen für den Instrumentalunterricht*, 6. Aufl., Frauenfeld 1997
- Schwedler, Maximilian (1897;1923/1982): *Katechismus der Flöte und des Flötenspiels, ein Lehrbuch für Flötenbläser*, Leipzig 1897, Reprint der 3., erweiterten Aufl. 1923, Darmstadt 1982
- Schwindt-Gross, Nicole (1992): *Musikwissenschaftliches Arbeiten. Hilfsmittel, Techniken, Aufgaben*, Kassel
- Seel, Martin (1985): *Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität*, Frankfurt/M
- Seel, Martin (1996): *Ethisch-ästhetische Studien*, Frankfurt/M
- Seel, Martin (2003): *Ästhetik des Erscheinens*, Frankfurt/M
- Seidel, Wilhelm/Leisinger, Ulrich (1998): Art. „Stil“, in: *MGG*, zweite, Neubearb. Ausgabe, Sachteil Bd. 8, Kassel u. a. 1998, Sp. 1740-1759
- Seiffert, Helmut (1970/1991): *Einführung in die Wissenschaftstheorie, Band 2: Geisteswissenschaftliche Methoden. Phänomenologie, Hermeneutik und historische Methode, Dialektik*, 9., Neubearb. und erweiterte Aufl., München 1991
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hrsg.) (2004): *Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt*, Berlin

- Singer, Wolf (2000): „Wahrnehmen, Erinnern, Vergessen. Über Nutzen und Vorteil der Hirnforschung für die Geschichtswissenschaft“ (=Eröffnungsvortrag des 43. Historikertages), verfügbar über: <http://www.druckversion.studien-von-zeitfragen.net/Singer%20Historikertag.htm> [01.11.2005]
- Sowa, Georg (1972): *Anfänge institutioneller Musikerziehung in Deutschland (1800-1843. Pläne, Realisierung und zeitgenössische Kritik. Mit Darstellung der Bedingungen und Beurteilung der Auswirkungen* (= Studien zur Musikgeschichte des 19. Jahrhunderts, Bd. 33), Regensburg
- Spanhove, Bart (2002): *Das Einmaleins des Ensemblespiels. Ein Leitfaden des Flanders Recorder Quartet für Blockflötenspieler und -lehrer*, Celle
- Spitta, Philipp (1873–79/1979): *Johann Sebastian Bach*, 2 Bde., 8., unveränd. Aufl., fotomechanischer Nachdruck der 4., unveränd. Aufl. Leipzig 1930, Wiesbaden 1979
- Städtler, Thomas (1998): *Lexikon der Psychologie*, Stuttgart
- Stefan, Rudolf (Hrsg.) (1973): *Zwischen Tradition und Fortschritt. Über das musikalische Geschichtsbewußtsein. Neun Versuche*(= Veröffentlichungen des Instituts für neue Musik und Musikerziehung Darmstadt Bd. 13), Mainz
- Steiert, Thomas (1995): *Das Kunstwerk in seinem Verhältnis zu den Künsten. Beziehungen zwischen Musik und Malerei* (= Europäische Hochschulschriften Bd. 144), Frankfurt/M u. a.
- Spohr, Louis (1833/2000): *Violinschule*, Reprint der Erstaussgabe Wien 1833, München u. Salzburg 2000
- Stock, Jonathan (1994): *Chinese Flute Solos. A collection of music for the traditional Chinese bamboo flute, selected and transcribed for the performance on the Western transverse flute*, dreisprachig (engl., franz., dt.), London
- Strom, Yale (2002): *The book of klezmer: the history, the music, the folklore*, Chicago
- Sulzer, Johann Georg (1792-94/1970): *Allgemeine Theorie der schönen Künste*, 4 Bde., Leipzig 1792-94, Reprint Hildesheim 1970
- Suppan, Wolfgang (1984): *Der musizierende Mensch. Eine Anthropologie der Musik*, Mainz
- Suzuki, Shinichi (1978): *Violinschule*, New Jersey
- Taffanel, Paul/Gaubert, Philippe (1923, 1927, 1958/1997): *Méthode complète de flûte, nouvelle Édition en huit parties*, Paris 1997
- Taubert, Karl Heinz (1986): *Barock-Tänze. Geschichte – Wesen und Form – Choreographie und Tanz-Praxis*, Zürich
- Taubert, Karl Heinz (1988): *Das Menuett. Geschichte und Choreographie*, Zürich
- The new Grove dictionary of music and musicians* (1980), hrsg. v. Stanley Sadie, 20 Bde., London
- Theißen, Gerd (1986): *Der Schatten des Galathäers. Historische Jesusforschung in erzählender Form*, Gütersloh
- Tosi, Pier Francesco/Agricola, Johann Friedrich (1757/1994): *Anleitung zur Singkunst*, Berlin 1757, revidierter Nachdruck der Faksimile-Ausgabe 1966, Leipzig 1994
- Tottmann, Albert/Altmann, Wilhelm (1873/1935): *Führer durch die Violin-Literatur. Ein kritisches, systematisches und nach den Schwierigkeitsgraden geordnetes Verzeichnis*, Erstaussgabe 1873, 4., neu bearbeitete Aufl. v. Wilhelm Altmann, Leipzig 1935
- Toulmin, Stephen/Goodfield, June (1970): *Entdeckung der Zeit*, München
- Tromlitz, Johann Georg (1791/1985): *Ausführlicher und gründlicher Unterricht die Flöte zu spielen*, Leipzig 1791, Reprint, zweite Aufl., Buren 1985
- Türk, Daniel Gottlob (1789/1997): *Clavierschule oder Anweisung zum Clavierspielen für Lehrer und Lernende*, Leipzig und Halle 1789, Faksimile-Reprint hrsg. v. Siegbert Rampe, Kassel u. a. 1997

- Uhde, Jürgen/Wieland, Renate (1988): *Denken und Spielen. Studien zu einer Theorie der musikalischen Darstellung*, Kassel
- Vapaavuori, Pekka/Hynninen, Hannele (1996): *Der Barockpianist*, Budapest
- Vanderhagen, Amand (1799/1984): *Nouvelle méthode de flûte*, Paris o. J. (1799), Reprint Florenz 1984
- Veilhan, Jean-Claude (1982): *Die Musik des Barock und ihre Regeln*, Paris
- Veit, Georg (1996): „Von der Imagination zu Irritation. Eine didaktische Neubewertung des Fiktiven im Geschichtsunterricht“, in: *Geschichte lernen* 9/1996, H. 52, S. 9-12
- Velten, Klaus (1986): *Musik im Spiegel ihrer Zeit*, Schülerheft und Lehrerheft, Frankfurt/M
- Velten, Klaus (1993): „Musikwerke im Bedingungsfeld der Geschichte“, in: *Musik & Bildung* 5/1993, S. 19-22
- Verband deutscher Musikschulen (Hrsg.) (1998): *Strukturplan*, Neufassung, Bonn
- Verband deutscher Musikschulen (Hrsg.) (2005): *Arbeitshilfe und Materialsammlung zur Kooperation von Musikschule und Ganztagschule in offener, teilgebundener und vollgebundener Form*, 3., bearb. und erw. Aufl., Bonn (verfügbar auch über: <http://www.ganztaegig-lernen.org/www/web332.aspx> [20.11.2006])
- Vogt, Jürgen (1997): „Der Begriff der Lebenswelt, gegen seine Liebhaber verteidigt“, in: *Musik und Unterricht*, 45/1997, S. 39-42
- Volkhardt, Ulrike/Drechsler, Heinz (2005): *Die kleine Zauberflöte*, verfügbar über <http://www.zauberfloete.org/> [28.01.2007]
- Wagner, Günther (1991): „Das Spiel auf dem Kielflügel. Ein historischer Überblick“, in: *Kielklavierre. Cembali, Spinette, Virginalre. Bestandskatalog* (1991), hrsg. vom Staatlichen Institut für Musikforschung Preußischer Kulturbesitz, Berlin 1991, S. 337-372
- Waldenfels, Bernhard (1990): *Der Stachel des Fremden*, Frankfurt/M
- Walls, Peter (2003): *History, Imagination and the Performance of Music*, Woodbridge
- Walther, Johann Gottfried (1732/1967): *Musicalisches Lexicon oder Musicalische Bibliothek*, Erstausgabe Leipzig 1732, Druckschrift-Faksimile, 3. Aufl., Kassel 1967
- Wangermée, Robert (2001): Art. „Fétis, François-Joseph“, in: *MGG*, zweite, neu bearb. Ausgabe, Personenteil Bd. 6, Kassel u. a. 2001, Sp. 1087-1095
- Weber, Martin (1996): *Historische Musikpädagogik als ein Thema des Musikunterrichts. Anregungen aus der Geschichtsdidaktik*, Institut für Musikpädagogische Forschung an der Hochschule für Musik und Theater Hannover, Hannover
- Weber, Martin (1999): „Musikpädagogische Geschichtsforschung vor neuen Aufgaben und Herausforderungen. Anregungen aus der bundesdeutschen Geschichtswissenschaft und der Historischen Pädagogik“, in: *Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben*, hrsg. v. Niels Knolle, Essen 1999, S. 9-37
- Weber-Kellermann, Ingeborg (1982): *Das Buch der Weihnachtslieder. 151 Deutsche Advents- und Weihnachtslieder. Kulturgeschichte, Noten, Texte, Bilder. Mit Klavier- und Orgel-Begleitung*, Mainz
- Wehmeyer, Grete (1983): *Carl Czerny und die Einzelhaft am Klavier oder Die Kunst der Fingerfertigkeit und die industrielle Arbeitsideologie*, Kassel u. Zürich
- Weinzierl, Elisabeth/Wächter, Edmund (1987): *Lern Querflöte spielen*, Bd. 1, München
- Weizsäcker, Carl Friedrich von (1948): *Die Geschichte der Natur*, Göttingen
- Welte, Andrea (1999): „Interkulturelles Lernen in der Ausbildung für musikpädagogische Berufe“, in: *Interkulturelles Musiklernen in Europa (IMEE), Dokumentation*, deutsch/englisch, Europäische Musikschul-Union, Vaduz 1999, S. 21-32 und S. 89-96

- Welte, Andrea (2002a): „Chinesische Musik im Querflötenunterricht. Anregungen und Materialien“, in: *Üben & Musizieren* 1/2002, S. 48-57
- Welte, Andrea (2002b): „Studentische Evaluation von Lehrveranstaltungen als Feedback für Lehrende“ in: *Diskussion Musikpädagogik* 3/2002, S. 12-16
- Welte, Andrea (2004): „Biographie und Instrumentalunterricht. Kein Interesse an KomponistInnen?“ in: *Musik und Biographie. Festschrift für Rainer Cadenbach*, hrsg. v. Cordula Heymann-Wentzel und Johannes Laas, Würzburg 2004, S. 162-176
- Welte, Andrea (2005): „Musik für den kleinen Prinzen. Improvisieren und Interpretieren“, in: *Üben und Musizieren* 1/2005, S. 58-62
- Wendorff, Rudolf (1980/1985): *Zeit und Kultur: Geschichte des Zeitbewußtseins in Europa*, 3. Aufl., Opladen 1985
- Wieck, Friedrich (1853/1996): *Clavier und Gesang. Didaktisches und Polemisches* (= ConBrio Reprint 2), Leipzig 1853, Reprint Regensburg 1996
- Wiedemann, Günther (1997): „Musik erkunden – Musikgeschichte zwischen Wissenschaftsorientierung und Lebensrelevanz“, in: *Handbuch des Musikunterrichts*, Sek. II, hrsg. v. Sigmund Helms, Reinhard Schneider, Rudolf Weber, Kassel 1997, S. 111-129
- Wiedemann, Herbert (1988): *Impulsives Klavierspiel. Elementare Improvisation, Populäre Musik, Kunstmusik*, Regensburg
- Wiedemann, Herbert (1992): *Klavier Improvisation Klang*, Regensburg
- Wiedemann, Herbert/Pauligk, Detlev (2000): *Improvisatorische Spiele mit Kabalewski & Co*, Kassel
- Wieland, Renate/Uhde, Jürgen (2002): *Forschendes Üben. Wege instrumentalen Lernens. Über den Interpretieren und den Körper als Instrument der Musik*, Kassel
- Wiora, Walter (Hrsg.) (1969): *Die Ausbreitung des Historismus über die Musik. Aufsätze und Diskussionen*, Regensburg
- Wittram, Reinhard (1958/1968): *Das Interesse an der Geschichte. Zwölf Vorlesungen über Fragen des zeitgenössischen Geschichtsverständnisses*, 3. Aufl., Göttingen 1968
- Wolters, Gerhard (1999): *Wege aus der Eintönigkeit. MultiDimensionaler Instrumentalunterricht oder: Die Wiederentdeckung und Weiterentwicklung (fast) vergessener Unterrichtsformen*, Frankfurt/M
- Wulf, Christoph (Hrsg.) (1997): *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*, Weinheim u. Basel
- Wuttke, Dieter (1984): *Von der Geschichtlichkeit der Literatur. Fragment einer bildungspolitischen Bestandsaufnahme*, Bamberg
- Zender, Hans (1996): *Wir steigen niemals in denselben Fluß. Wie Musikhören sich wandelt*, Freiburg/Breisgau

Abbildungen

Abbildung 1: „Ode an die Freude“, aus einer zeitgenössischen Instrumentalschule; die Begleit-CD enthält eine Pop-Mitspielversion	17
Abbildung 2: „Drei Variationen über Pflaumenblüte“	21
Abbildung 3: J. S. Bach, Invention a-Moll, T. 1-6	23
Abbildung 4: „Geschichte“	28
Abbildung 5: Dimensionen der Geschichtlichkeit von Musik	43
Abbildung 6: Aspekte von Geschichtsbewusstsein	74
Abbildung 7: Musikalisches Geschichtsbewusstsein	123
Abbildung 8: <i>The Modern Musick-Master</i> , Titelblatt und Inhaltsverzeichnis	164
Abbildung 9: Jean Baptiste Cartier, <i>L'Art du Violon</i> , Titelblatt	193
Abbildung 10: Muzio Clementi, Präludium und Lektion I	198
Abbildung 11: Pierre Rode, Rondo, T. 1-6, aus: Spohr, <i>Violinschule</i>	205
Abbildung 12: Kapitel 11-13 aus: Fétis/Moscheles, <i>Méthode des Méthodes de Piano</i>	211
Abbildung 13: Portrait von Clapisson, Gründer des Pariser Musikinstrumentenmuseums, inmitten ausgewählter historischer Instrumente, Paris 1866	228
Abbildung 14: Alte-Musik-Ensemble mit Érard-Cembalo, Paris ca. 1914	228
Abbildung 15: Marsch aus: <i>Musikalische Zeitreise</i>	247
Abbildung 16: Charles Nicholson (1795-1837), „Allegretto“, T. 1-16	285
Abbildung 17: Michel Blavet, Sonata IV „La Lumagne“ (1732), Faksimile, 1. Satz, T. 1-3	287
Abbildung 18: Michel Blavet, Flötensonate „La Lumagne“, hrsg. von Louis Fleury, 1. Satz, T. 1-2	287
Abbildung 19: Frank Michael, „Feuervögelchen. Hommage à I. S.“ aus der Sammlung <i>Schmetterlinge</i> op. 64 für zwei Flöten (1988/89), T. 1-12	288
Abbildung 20: Donald Erb, <i>music for mother bear</i> (1970), Beginn	289
Abbildung 21: Ulrich Gasser, „10. Papierblüte“ (1982-84), Beginn	289
Abbildung 22: Vieleckiges Virginal, unsigniert, Benedetto Floriano zugeschrieben, Venedig um 1570	290
Abbildung 23: Kiel-Hammerflügel, Johann Ludwig Hellen zugeschrieben, Bern vor 1779	290
Abbildung 24: Illumination Cantiga 240 aus <i>Cantigas de Santa Maria</i> , Alfonso X, Spanien 13. Jh.	290
Abbildung 25: Verschiedene Flötentypen (u.a. Böhmflöte, Hotteterre-Flöte, Renaissanceflöte) ...	292
Abbildung 26: In einer Flötenbau-Werkstatt	293
Abbildung 27: Nürnberger Türmer (1509)	294
Abbildung 28: Abbé Delagrive (1689-1757), Gesamtplan von Schloss und Park Versailles (1746)	294
Abbildung 29: Lazlo Moholy-Nagy: „Tagebuch einer Fliege“ (1946), angeregt durch Bela Bartóks Klavierstück „Aus dem Tagebuch einer Fliege“	294
Abbildung 30: R. A. Feuillet, Tanzschrift „Le Menuet de la Reine“, 1706	296
Abbildung 31: Johann Zoffany (1733-1810), Das Händereichen im Menuett	296
Abbildung 32: Friedrich der Große tanzt Menuett mit Maria Theresia, der Königin von Ungarn, erdachter Ball der europäischen Großmächte, 1742	296

Abbildung 33: Tanz in einem Wiener Gasthaus, 1817	297
Abbildung 34: Wiener Ballkleider, 1842	297
Abbildung 35: „Damenspenden“, 1847-1863	297
Abbildung 36: „Tangomanie“ in Paris, Postkarte 1918	297
Abbildung 37: Albert Ammons	298
Abbildung 38: Piet Mondrian, Victory Boogie-Woogie (Original in Farbe), 1942-1944	299
Abbildung 39: Earl Brown, „December 1952“	299
Abbildung 40: Leon Schidlowsky, <i>Actions for Piano</i> , 1972	300
Abbildung 41: Artikel „Ragtime“ aus einem Musiklexikon für Kinder	302
Abbildung 42: Johann Sebastian Bach, Vorwort zu den Inventionen (Handschrift)	304
Abbildung 43: Johann Joachim Quantz, Beispiele willkürlicher Veränderungen	307
Abbildung 44: Jacques Hotteterre, zwei Préludes	307
Abbildung 45: Michel Corrette, Modelle einfacher Préludes	308
Abbildung 46: Taffanel-Gaubert, Zur Interpretation des langsamen Satzes der h-Moll-Sonate, T. 1-4	309
Abbildung 47: Verschiedene Artikulationsmöglichkeiten nach Devienne (Ausschnitt)	310
Abbildung 48: Übungsbeispiel zum selbstständigen Bezeichnen (vgl. die bezeichnete Fassung in Devienne 1794/1984, S. 11)	310
Abbildung 49: Carl Czerny, verschiedene Vortragsarten eines Viertakters	311
Abbildung 50: Titelblatt	311
Abbildung 51: Bestandteile der indianischen Flöte	312
Abbildung 52: Übung in typisch indianischem „Parlando-Stil“	312
Abbildung 53: Swing-Übungen	313
Abbildung 54: „Three brothers“, Übungsstück zum Improvisieren-Lernen	313
Abbildung 55: Jazz-Interpretationen zu „Summertime“ von George Gershwin (Transkriptionen von Schallplattenaufnahmen)	330
Abbildung 56: Verzierungstabelle von d’Anglebert, 1689	331
Abbildung 57: Verzierungstabelle von J. S. Bach, Autograph, 1720	331
Abbildung 58: Gebräuchliche Notation barocker Triller und Versuch, den Klangverlauf schriftlich darzustellen	332
Abbildung 59: „Vom eigentlichen Triller“, Fürstenau 1844	332
Abbildung 60: Klezmer-Kapelle, Ukraine, 1911-1914	333
Abbildung 61: Musikalisch-geschichtliche Imagination	335
Abbildung 62: Charles Bargue (1826-1883), <i>Le flûtiste</i> (1867)	338
Abbildung 63: Nachgestellte Rokoko-Szene (Foto vor 1930)	338
Abbildung 64: Papagenos Auftrittslied in einer frühen anonymen Bearbeitung für zwei Flöten (1792), T. 1-9	339
Abbildung 65: Emanuel Schikaneder als der erste Papageno, Kupferstich von Ignaz Alberti (1760-1794)	340
Abbildung 66: Siegerbild eines Plakatwettbewerbs für Kinder zum Thema Mozart (2006), gemalt von Christoph Gaeto von Wersetbe	340

Abbildungsnachweis

Abbildung 1: „Ode an die Freude“, aus: Broers/Kastelein 1999, S. 16

Abbildung 2: „Drei Variationen über Pflaumenblüte“, aus: Stock 1994, S. 6-7

Abbildung 3: J. S. Bach, Invention a-Moll, T. 1-6, aus: *Inventionen. Sinfonien*

Abbildung 4: „Geschichte“, Grafik Andrea Welte

Abbildung 5: Dimensionen der Geschichtlichkeit von Musik, Grafik Andrea Welte

Abbildung 6: Aspekte von Geschichtsbewusstsein, aus: Sauer 2001, S. 11

Abbildung 7: Musikalisches Geschichtsbewusstsein, Grafik Andrea Welte

Abbildung 8: *The Modern Musick-Master*, Titelblatt und Inhaltsverzeichnis, aus: Prelleur 1731/1965

Abbildung 9: Jean Baptiste Cartier, *L'Art du Violon*, Titelblatt, aus: Lescat/Saint-Arroman 2003, S. 135

Abbildung 10: Muzio Clementi, Präludium und Lektion I, aus: Clementi 1801/1974, S. 20

Abbildung 11: Pierre Rode, Rondo, T. 1-6, aus: Spohr 1833/2000, S. 210

Abbildung 12: Kapitel 11 und 12 aus: Fétis/Moscheles 1840/1973, S. 75

Abbildung 13: Portrait von Clapisson, Gründer des Pariser Musikinstrumentenmuseums, inmitten ausgewählter historischer Instrumente, Paris 1866, nach: Gétreau in: Latcham 2006, S. 175

Abbildung 14: Alte-Musik-Ensemble mit Érard-Cembalo, Paris ca. 1914, anonymes Foto, Pariser Privatsammlung, nach: Jean-Claude Battault in: Latcham 2006, S. 200

Abbildung 15: Marsch aus: *Musikalische Zeitreise*, aus: Harris/Adams 1996, Flötenstimme S. 2

Abbildung 16: Charles Nicholson (1795-1837), „Allegretto“, T. 1-16, aus: *Six waltzes for the flute with an accompaniment for the pianoforte*, nach: *First repertoire pieces for flute*, hrsg. von Peter Wastall, London u.a. (Boosey & Hawkes) 1982, S. 46

Abbildung 17: Michel Blavet, Sonata IV „La Lumagne“ (1732), Faksimile, 1. Satz, T. 1-3, nach: Michel Blavet, *Sonates mêlées de pièces pour la flûte traversière avec la basse*, oeuvre II (1732), Fac-Similé Jean-Marc Fuzeau, Courlay 1992, S. 19 (Sammlung „La musique Française classique de 1650 à 1800, Jean Saint-Arroman)

Abbildung 18: Michel Blavet, Flötensonate „La Lumagne“, hrsg. von Louis Fleury, 1. Satz, T. 1-2, London (Boosey & Hawkes) (= Rudall Carte Edition)

Abbildung 19: Frank Michael, „Feuervögelchen. Hommage à I. S.“ aus der Sammlung *Schmetterlinge* op. 64 für zwei Flöten (1988/89), T. 1-12, Frankfurt (Zimmermann) 1991, S. 26

Abbildung 20: Donald Erb, *music for mother bear* (1970), Beginn, Merion Music, Theodore Presser 1975

Abbildung 21: Ulrich Gasser, „10. Papierblüte“ (1982-84), Beginn, München (Edition Ricordi) 1985, S. 15

Abbildung 22: Vieleckiges Virginal, unsigniert, Benedetto Floriano zugeschrieben, Venedig um 1570, Berlin, Staatliches Institut für Musikforschung, Kat.-Nr. 5402, aus: *Kielklaviere* 1991, S. 211

Abbildung 23: Kiel-Hammerflügel, Johann Ludwig Hellen zugeschrieben, Bern vor 1779, Berlin, Staatliches Institut für Musikforschung, Kat.-Nr. 2167, aus: *Kielklaviere* 1991, S. 235

Abbildung 24: Illumination Cantiga 240 aus *Cantigas de Santa Maria*, Alfonso X, Spanien 13. Jh., „E Codex“ (Original in Farbe), gemeinfreie Reproduktion

Abbildung 25: Verschiedene Flötentypen (u.a. Böhmflöte, Hotteterre-Flöte, Renaissanceflöte), Foto Martin Wenner

Abbildung 26: In einer Flötenbau-Werkstatt, Foto Martin Wenner

Abbildung 27: Nürnberger Türmer (1509), Miniatur im Hausbuch der Mendelschen Zwölfbrüderstiftung, Stadtbibliothek Nürnberg, privates Bildarchiv Walter Salmen, nach: Salmen 1997, S. 136

Abbildung 28: Abbé Delagrive (1689-1757), Gesamtplan von Schloss und Park Versailles (1746), GNU Free Documentation License

Abbildung 29: Lazlo Moholy-Nagy: „Tagebuch einer Fliege“ (1946), Tusche und Farbstifte auf Velinpapier, angeregt durch Bela Bartóks Klavierstück „Aus dem Tagebuch einer Fliege“, aus *Mikrokosmos* (London 1940), Saitenberg Gallery, New York, nach: v. Maur 1985, S. 203

Abbildung 30: R. A. Feuillet, Tanzschrift „Le Menuet de la Reine“, 1706, aus: *Recueil de Contredances*, Paris 1706, nach: Taubert 1988, S. 63

Abbildung 31: Johann Zoffany (1733-1810), Das Händereichen im Menuett, Glasgow, Art Gallery, nach: Salmen 1988, S. 139

Abbildung 32: Friedrich der Große tanzt Menuett mit Maria Theresia, der Königin von Ungarn, erdachter Ball der europäischen Großmächte, anonymes Stich, Amsterdam 1742, nach: Taubert 1988, S. 16

Abbildung 33: Tanz in einem Wiener Gasthaus, 1817, nach: Salmen 1997, S. 215

Abbildung 34: Wiener Ballkleider, 1842 (im Original kolorierter Kupferstich), nach: Salmen 1989, S. 107

Abbildung 35: „Damenspenden“, 1847-1863, nach: Salmen 1989, S. 113

Abbildung 36: „Tangomanie“ in Paris, Postkarte von Xavier Sager, 1918, nach: Zalko 2004, S. XV

Abbildung 37: Albert Ammons, Foto Anthony S.

Abbildung 38: Piet Mondrian, Victory Boogie-Woogie, 1942-1944, Sammlung Mrs. Burton Tremaine, New York und Meriden/Conn., gemeinfreie Reproduktion nach: wiki-nl (Original in Farbe)

Abbildung 39: Earl Brown, „December 1952 für ein oder mehrere Instrumente und/oder Schallerzeuger“, aus: *Folio I*, 1952/53

Abbildung 40: Leon Schidlowsky, *Actions for Piano*, 1972 (Abdruck mit freundlicher Erlaubnis von Leon Schidlowsky)

Abbildung 41: Artikel „Ragtime“ aus: Heumann 2000, S. 133

Abbildung 42: Johann Sebastian Bach, Vorwort zu den Inventionen (Handschrift), nach: *Neue Bach-Ausgabe, Serie V: Klavier- und Lautenwerke*, Bd 3, *Inventionen und Sinfonien*, hrsg. v. Georg v. Dadelsen, Kassel u. a. (Bärenreiter) 1970, S. VII

Abbildung 43: Johann Joachim Quantz, Beispiele willkürlicher Veränderungen, aus: Quantz 1752/1992, Exempel, Tab. IX, Fig. 1, 4 und 9

Abbildung 44: Jacques Hotteterre, zwei Préludes, aus: Hotteterre 1719/1978, S. 12

Abbildung 45: Michel Corrette, Modelle einfacher Préludes, aus: Corrette 1735/1975, S. 45 und 46

Abbildung 46: Taffanel-Gaubert, Zur Interpretation des langsamen Satzes der h-Moll-Sonate, T. 1-4, aus: Taffanel-Gaubert 1997, S. 185

Abbildung 47: Verschiedene Artikulationsmöglichkeiten nach Devienne (Ausschnitt), aus: Devienne 1794/1984, S. 10

Abbildung 48: Übungsbeispiel zum selbstständigen Bezeichnen, erstellt nach der bezeichneten Fassung in Devienne 1794/1984, S. 11

Abbildung 49: Carl Czerny, verschiedene Vortragsarten eines Viertakters, aus: Czerny 1846/1991, S. 25

Abbildung 50: Titelblatt, aus: Nakai/Demars 1996

Abbildung 51: Bestandteile der indianischen Flöte, aus: Nakai/Demars 1996, S. 9

Abbildung 52 Übung in typisch indianischem „Parlando-Stil“, aus: Nakai/Demars 1996, S. 43

- Abbildung 53: Swing-Übungen, aus: Augustin 2006, S. 26
- Abbildung 54: „Three brothers“, Übungsstück zum Improvisieren-Lernen, aus: O’Neill 2005, S. 21
- Abbildung 55: Jazz-Interpretationen zu „Summertime“ von George Gershwin (Transkriptionen von Schallplattenaufnahmen), aus: Neubauer in: Leopold 2000, S. 176
- Abbildung 56: Verzierungstabelle von d’Anglebert, 1689, nach: Jean-Henry d’Anglebert, *Pièces de Clavecin*, hrsg. von Kenneth Gilbert, Paris (Heugel) 1975, S. X
- Abbildung 57: Verzierungstabelle von J. S. Bach, Autograph, 1720, aus: *Notenbüchlein für Wilhelm Friedemann Bach*, nach: J. S. Bach, *Neue Ausgabe Sämtlicher Werke*, hrsg. vom J.-S.-Bach-Institut Göttingen und vom Bach-Archiv Leipzig, Serie IX. Addenda, Bd. 2, *Die Notenschrift Johann Sebastian Bachs*, hrsg. von Yoshitake Kobayashi, Kassel (Bärenreiter) 1989, S. 74
- Abbildung 58: Gebräuchliche Notation barocker Triller und Versuch, den Klangverlauf schriftlich darzustellen, aus: Veilhan 1982, S. 44
- Abbildung 59: „Vom eigentlichen Triller“, aus: Fürstenau 1844/1991, S. 49
- Abbildung 60: Klezmer-Kapelle, Ukraine, 1911-1914, An-ski Sammlung, Staatliches Ethnographisches Museum, St. Petersburg, nach: Ottens/Rubin 1999, S. 102
- Abbildung 61: Musikalisch-geschichtliche Imagination, Grafik Kristin Huckauf
- Abbildung 62: Charles Bargue (1826-1883), *Le flûtiste* (1867), Ölgemälde, aktueller Verbleib unbekannt, nach: Latcham 2006, S. 181
- Abbildung 63: Nachgestellte Rokoko-Szene (Foto vor 1930), mit italienischem Cembalo aus der Sammlung Steingraeber, jetzt im Museum für Hamburgische Geschichte (Inv.-Nr. 1925.115), nach: Elste 1991, S. 273
- Abbildung 64: Papagenos Auftrittslied in einer frühen anonymen Bearbeitung für zwei Flöten (1792), T. 1-9, nach: *Die Zauberflöte für zwei Flöten*, herausgegeben von Gerhard Braun, Wien (Universal Edition) 1975, S. 1
- Abbildung 65: Emanuel Schikaneder als der erste Papageno, Kupferstich von Ignaz Alberti (1760-1794), gemeinfreie Reproduktion, nl-wiki
- Abbildung 66: Siegerbild eines Plakatwettbewerbs für Kinder zum Thema Mozart, gemalt von Christoph Gaeto von Wersetbe aus Celle, 2006, nach:
<http://www.walt.uni-wuerzburg.de/musikwissenschaft/mozfkind/Plakatsieger.htm> [15.10.2006]