

Christoph Richter

DAS KÜNSTLERISCHE STUDIUM IM HAUPTFACH KLAVIER

I - Allgemeine Überlegungen

Zwei Gründe legen es nahe, sich über eine Reform des Klavierstudiums Gedanken zu machen und das Berufsbild des Pianisten zu erweitern.

Der eine Grund liegt in der allseits bekannten Erkenntnis, daß von den vielen Studierenden dieser Studienrichtung kaum einer die Chance hat, das zu werden, worauf hin die Ausbildung angelegt ist - Konzertpianistin oder Konzertpianist. Er zwingt zu der Einsicht: Um das Klavierstudium als eine nützliche Grundlage für einen aussichtsreichen Musikberuf als Pianist auszustatten, sollte es die Studierenden zu mehr befähigen, als auf dem Konzertpodium Klavier zu spielen.

Der zweite Grund klingt paradox, nötigt jedoch zu ähnlichen Konsequenzen: Um die Chancen für eine Podiumskarriere zu verbessern, muß das Studium - außer Klavierunterricht - den Erwerb solcher Fähigkeiten anbieten, die Klavierspiel und Konzertieren auf wirklich hohem Niveau und in der Breite musikalischer Bildung erst ermöglichen.

Für beide Berufsrichtungen gilt es, das Studium mit einer Reihe von Fächern und Tätigkeiten anzureichern. Sie dürfen freilich nicht - wie das in den Studiengängen der künstlerischen Instrumentalausbildung üblich ist und von Lehrenden wie von Lernenden gehandhabt wird - als "Nebenfächer" gelten, als ärgerliche Störungen des Hauptfachunterrichts, die man möglichst schnell und mit möglichst wenig Aufwand hinter sich lassen sollte. Ich nenne sie, um ihnen das notwendige Gewicht zu geben und auf ihre unverzichtbaren Dienstleistungen hinzuweisen, lieber Grundlagen- und Ergänzungsfächer (im folgenden: G-E-Fächer).

Aus Gründen der Übersichtlichkeit ordne ich diese Studienergänzung in vier Gruppen, obwohl sie - mehr, als vielen bewußt ist - sowohl untereinander als auch mit dem Hauptfachunterricht eng und untrennbar zusammengehören. Sie gelten für beide Tendenzen des Klavierstudiums, für die solistische Ausbildung ebenso wie für eine breite allgemeine Pianistenausbildung, freilich mit unterschiedlichen Schwerpunkten.

- Zur Gruppe A zähle ich jene Tätigkeiten, die die instrumentale Spieltechnik fördern: Übungen in Körpertechniken, Singen, Musizieren auf anderen Instrumenten (andere Tonerzeugung und -gestaltung), Bewegungslehre (Rhythmik), Dirigieren und alles, was mit Hören zu tun hat (= eine breit angelegte Hörerziehung).
- Zur Gruppe B gehören die - mißverständlich formuliert - "theoretischen" Fächer: Gehörbildung, Tonsatz, Satztechniken (Kompositionsweisen), Formen- und Formungslehre, Stilkunde, Musikgeschichte, Analyse und - wofür alle zuvor genannten Fächer Hilfsdienste leisten: (verbale und klangliche) Interpretation und Deutung von Musik.
- Die Gruppe C schließlich umfaßt jene Tätigkeiten, in denen und durch die das Instrumentalspiel 'Ernstfallcharakter' bekommt bzw. die dem Musizieren

kreative Freiheit und Beweglichkeit anbieten: klangliche und verbale Interpretation, Kammermusikspiel, Korrepetition (auch Einblicke in das Klavierauszug- und Partiturspiel), Arrangement, freie und gebundene Improvisation nach Regeln und Modellen), jazzmäßiges Musizieren, Vomblattspiel.

- Die Gruppe D faßt alle Tätigkeiten zusammen, die es ermöglichen, später einen guten Instrumentalunterricht zu geben. Das ist deswegen von herausragender Wichtigkeit, weil es kaum Pianistinnen und einen Pianisten gibt, die nicht Klavierunterricht geben (die meisten schon während des Studiums). Angesichts der Wichtigkeit eines möglichst frühen Beginns im Instrumentalspiel, sollte einleuchten, daß gerade im Anfangsunterricht die allerbesten Lehrer tätig sein müssen.
(Was die instrumentalpädagogische Ausbildung betrifft, erörtere ich an anderer Stelle, ob und wie weit das Unterrichten im eigenen Unterricht gelernt werden soll und kann.

Als eine Sonder-Gruppe (E) der Ergänzungsfächer füge ich an, was der Bereicherung der musikalischen Bildung dient. Hierzu zähle ich die nicht musik-bezogenen Beschäftigungen, die für einen gebildeten Musiker selbstverständlich sein sollten: die Beschäftigung mit Literatur und den anderen Künsten, die Beschäftigung mit Philosophie und Ästhetik, mit Anthropologie und allgemeiner Pädagogik - mit Anregungen also, die Antworten auf jener Fragen zu geben vermögen, warum Menschen sich eigentlich mit Kunst (Musik) beschäftigen (wollen), in welchen Formen und mit welchen Intentionen sie es tun, was sie dadurch für ihr Leben gewinnen, und wie Menschen seit je versucht haben und versuchen, ihr Leben (auch) mit Kunst zu fristen und zu gestalten.

*

Vermutlich erschreckt die Fülle dieser Tätigkeiten und Aspekte zunächst und provoziert die berechtigte Frage, wann die Studierenden sich - bei solchen Studienanforderungen - dem Hauptinstrument widmen können. Die Hauptaufgabe hochschuldidaktischer Erwägungen liegt deshalb darin, das Studium so anzulegen, daß solche Ängste gegenstandslos werden und daß das Ziel der Ausbildung nicht beschädigt, sondern gefördert wird.

Es gibt zwei Hinweise, die die berechtigten Befürchtungen zerstreuen können:

- 1) Es gilt Abschied zu nehmen von der Vorstellung, man müsse und könne im Studium alles lernen, was man später einmal braucht. Was ein Studium wirklich anbieten soll, ist viel bescheidener, zugleich aber anspruchsvoller: Ein Musikstudium soll (kann) lediglich Anregungen dafür geben, in eigener Wahl und Arbeit das eigene Bild eines gebildeten und vielseitigen Musikers zu entwickeln. Es geht also nicht um Vollständigkeit, Systematik der Einzelfächer und um 'Beherrschung' von Techniken und Arbeitsweisen - es geht vielmehr darum zu lernen, wie man sich selbständig und umfassend mit der Struktur, Gestaltung und Gehalt von Musik beschäftigen kann sowie mit den verschiedenen Möglichkeiten, mit dem Klavier zu musizieren - je nach Interesse, Typ und Selbstanspruch.

2) Alle oben genannten Tätigkeiten werden übersichtlich, leistbar und 'leicht' in dem Maße, in dem ihre Wichtigkeit eingesehen werden kann, das heißt, in dem Maße, in dem Motivation für sie erzeugt wird.

Dies ist - wie ich glaube - nur auf einem doppelten Weg möglich, der gleichzeitig in sich begegnender Richtung verläuft und dadurch beide Richtungen verstärkt:

- Einerseits ist es notwendig, daß die Fragen nach den Tätigkeiten und Einsichten, die die G-E-Fächer (alle vier Gruppen! "zuliefern" können, direkt aus der künstlerischen Arbeit, d.h. aus dem Unterricht, aus dem Üben, aus dem Bemühen um Interpretation entstehen. Die Studierenden müssen erleben, entdecken und schließlich für selbstverständlich halten, daß die G-E-Fächer ihnen Hilfen anbieten, die ihr Spiel fördern. Das gelingt dann am besten, wenn ihre Gegenstände, Inhalte und Fragestellungen aus einer Frage, einem Scheitern, einer Not heraus entstehen, die mit den gerade erarbeiteten Werken und mit konkreten Spielproblemen im Hauptfachunterricht zu tun haben.

Es ist hier wie bei jedem Lernen: fruchtbares und motiviertes Lernen entsteht aus Problemsituationen, aus Ratlosigkeit, aus Neugier.

- Andererseits ist es notwendig, daß alle Fragestellungen und Tätigkeiten der G-E-Fächer im Instrumentalunterricht wirklich (immer wieder und als unverzichtbar) vorkommen - als Aspekte, Fragestellungen und Einsichten, die für das Spiel wichtig sind, als Angebote, das Spielen zu verbessern und sinnstiftend zu wirken (z.B. die Einsicht in die Architektur oder Dramaturgie eines Stückes, das Gefühl für die Sanglichkeit und die Atemspannung einer Linie, die Vorstellung einer historischen Situation o.a.). Tun sie das nicht, sind sie entweder überflüssig, oder Spiel und Unterricht sind defizitär. Nur, was jemand im Ernstfall seines Tun und Denkens (ge)braucht, muß er auch betreiben. Sonst gibt es weder Motivation noch Notwendigkeit.

Gehörbildung und Musiktheorie, die keine realen und konkreten Auswirkungen für das Instrumentalspiel (und Beziehung zu ihm) haben, sind entbehrlich. Es ist kein Wunder, daß Studierende sie vernachlässigen, wenn sie nicht merken, daß sie unverzichtbar sind, daß sie sie zum Spielen brauchen. (Das freilich kann entweder an jenen Ergänzungsfächern oder am Klavierunterricht liegen.)

Nicht also irgendeine schulbuchmäßige Systematik sollte Inhalt und Methode der G-E-Fächer vorgeben (dann wäre es wirklich nur eine "theoretische" Beschäftigung), sondern die vielen "Ernstfälle" und Probleme, die aus dem Spiel erwachsen und dort - entweder das Spielen störend oder das Spielen bereichernd - als Notwendigkeit des Nachfragens und Wissenwollens aufbrechen.

Der Instrumentalunterricht hat die Aufgabe, "provozierend" die notwendigen Ergänzungen aus den anderen Fächern - immer wieder und im Konkreten - einzufordern. Das setzt eine enge Zusammenarbeit des Kollegiums einer Musikhochschule voraus (s.u.).

Ein idealer, gleichsam ganzheitlicher Instrumentalunterricht würde die Beschäftigung mit den G-E-Fächern überflüssig machen, weil er (bzw. wenn er) versucht, die meisten jener Fragen - an die Musik, d.h.: an ihre Architektur, ihre Gestaltung, ihre körperliche Darstellung, ihre immanente Choreographie, ihre historische und stilistische Eigenart und Botschaft ... - im Unterricht selbst, im

Hinblick auf den Einzelfall und seine Verallgemeinerung zu erörtern und zu lösen.

So ideal jedoch wird es im Instrumentalunterricht nicht zugehen können.

Ein - immer noch ziemlich idealer Fall - besteht deshalb darin, daß die Ergänzungsfächer ihre Dienstleistungsaufgabe gegenüber dem Musizieren und dem Instrumentalunterricht wirklich und konkret annehmen - im Verzicht auf Verselbständigungsneigungen und Selbständigkeitsansprüche.

Auf der Grundlage dieser Überlegungen gilt es, ein Konzept für den Studiengang "Instrumentalspiel" (hier: Klavierstudium) zu entwerfen.

II - Der Zusammenhang des Musizierens und die Angebote der Grundlagen- und Ergänzungsfächer

Alle (in I genannten) Aspekte des Instrumentalspiels und des Instrumentalunterrichts sind in erster Linie - selbstverständliche und 'natürliche' - Bestandteile und Gegenstände des Hauptfachunterrichts, bzw. kommen als Fragestellungen, als Erörterung, als Hilfsvorstellung und Interpretationsgrundlage in ihm vor. Diese Grundhaltung des Unterrichts gibt den Studierenden den Blick frei auf den Zusammenhang dessen, was Musizieren heißt und was sie beachten müssen, wenn sie zu sinnvollen Musizieren gelangen wollen. Das Vorbild des Lehrenden zeigt sich auch darin, wie er (oder sie) selbst die Fülle der dienstbaren und ergänzenden Aspekte in seine Lehre, in sein Spiel und in sein Denken einbezieht.

• **Körpertechniken**

Die verschiedenen Angebote der sogenannten Körpertechniken (besser vielleicht: der Körperhaltungen und der Umgangsweisen mit dem Körper) eröffnen Einblicke, das Erleben und den Vollzug von Körpergefühl, Körperspannung, Bewegungsmöglichkeiten im Hinblick auf die Verbindung und Beziehung von Körper und Instrument, Wie der Gebrauch eines Werkzeugs ist ein Instrument eine Art Verlängerung, Verfeinerung, Vervielfältigung der körperlichen Möglichkeiten.

Die verschiedenen Körpertechniken eröffnen andererseits Möglichkeiten, die Spannungen und Bewegungen einer Musik zu "verkörpern" (mit dem Körper zu vollziehen, zu gestalten, mitzuteilen). ¹ Fähigkeiten in den Körpertechniken vermögen - drittens - "störende" Verspanntheit und un-"natürliche" Haltungen zu lindern.

• **Rhythmik, Dirigieren**

Musik erleben und gestalten wir als Bewegungen und Spannungen, als Choreographie des Zusammenhangs von Bewegungsgestalten, die durch Spannungen und Entspannungen ihren dramatischen Verlauf nehmen (vgl. die Vorstellung der "Energetik" bei Ernst Kurth, August Halm u.a.). Eine intensive Hilfe bei der Gestaltung von Musik auf Instrumenten bietet der Versuch

¹ vgl. hierzu: Helmut Plessner, Zur Anthropologie des Schauspielers. In: *GW III*, Frankfurt 1984, S. 407 ff.

an, die energetischen Kräfte und Tendenzen mit Bewegungen vorzustellen und darzustellen. Mittel hierfür sind Dirigierbewegungen, Schreiten, Bewegung des ganzen Körpers, Tanzen. Viele musikalischen Zusammenhänge und Spannungstendenzen, die man auf seinem Instrument in bestimmter Weise zum Ausdruck bringen möchte, lassen sich leichter und anschaulicher mit Bewegungen des Körpers vollziehen, so daß solche Versuche sich als Hilfe anbieten für die instrumentale Darstellung.

Auch hier gilt: die Hilfs-Sprache der Bewegungen gehört in erster Linie in den Instrumentalunterricht selbst. Bewegungsarbeit in Fächern wie Rhythmik und Dirigieren können hilfreiche Vorarbeit für das Erleben und Verstehen von Musik leisten und ein Gefühl für den Bewegungsausdruck hervorbringen, der in der Musik selbst liegt und sie erst lebendig macht.

- **Singen**

Neben der (rhythmische) Bewegung stellt das Singen den intensivsten (körperlichen) Vollzug klanglicher Gestaltung dar. Für jedes Musizieren auf Instrumenten ist die gesungene Musik Vorbild und Ideal - im Hinblick auf die Gestaltung mit dem Atem, auf die Entfaltung und Entwicklung von Klang, auf die Modellierung des Einzeltons, auf die Verbindung zweier oder mehrerer Töne, auf Phänomene wie Anfangen, Schließen, Weitertragen, Seit je wird das Singen als Mittel zur Veranschaulichung, zur Entwicklung von Klangvorstellungen, zur Phrasierung und Artikulation, zur inneren Vorstellung von Intervallen, Figuren und (zerlegten) Akkorden genutzt. Was einer spielen will oder soll, sollte er probeweise singen oder sich gesungen vorstellen.

Damit im Instrumentalunterricht und beim Üben von diesem Hilfsmittel Gebrauch gemacht werden kann, ist es notwendig (oder dringend anzuraten), einige Grundlagen des Singens zu lernen (oder wenigstens kennenzulernen).

Sofern die Ausbildung nicht Gesangunterricht für alle anbieten kann (was besser wäre, als viele Studierenden aufzunehmen), kann Singen in der Chorarbeit gelernt und geübt werden.

Chorarbeit darf jedoch, wenn sie sich als Dienstleistung für die Singfähigkeit von Instrumentalisten versteht, nicht in erster Linie produktorientiert vorgehen, d.h. ihr Hauptziel in der Vorbereitung und Durchführung von Konzerten sehen.

Die Zielsetzung des Studienfaches Chor liegt vielmehr in der Befähigung zu musikalisierendem, körperlich-stimmlichen Gestalten. Konkret benannt heißen die Ziele: atemgerechtes, von Atem getragenes und modelliertes Singen, Intonationssicherheit, Fähigkeit des Phrasierens, des Artikulierens mit der Stimme, Entwicklung klanglicher Vorstellungen mit Hilfe der eigenen Stimme.

Das bedeutet keineswegs, im Hochschulchor nur noch Stimmübungen im Sinne einer allgemeinen Musiklehre zu betreiben. Wichtig ist vielmehr gerade, daß die genannten, der allgemeinen Musikalisierung dienenden Fähigkeiten des Singens an lebendiger Musik gelernt, erprobt und vollzogen werden.

- **Hören**

Damit das Fach Gehörbildung dem Instrumentalspiel und dem Instrumentalunterricht dienlich sein kann, muß es mehr umfassen als das Training von Intervalltreffen, Akkordbestimmung und Formenhören. Gelernt und trainiert werden sollten

- die Fähigkeit, Hörvorstellungen zu entwickeln (Intervalle, Gestalten, Akkorde);
- die Fähigkeit, innerlich voranzuhören;
- Hörgedächtnis für kürzere und längere Verläufe zu entwickeln;
- die Fähigkeit, sauber zu intonieren (horizontal und vertikal);
- Tonqualitäten vom Einschwingen bis zum Verklängen zu kontrollieren;
- auf das eigene Spiel (nuanciert!) zu hören;
- beim Zusammenspiel auf die anderen zu hören;
- nicht nur Tonhöhen, Tonlängen und Zusammenklänge zu identifizieren, sondern auch Klangunterschiede und Klangcharaktere.

Diese Liste macht deutlich, daß viele Aufgaben der Hörerziehungen nur oder am besten im Instrumentalunterricht gelernt und beim Üben trainiert werden können.

Das Fach Gehörbildung sollte jedoch prüfen, um welche der genannten Aspekte sie ihr traditionell enges Fachverständnis erweitern kann, damit es einen konkreten Beitrag zum Instrumentalunterricht leisten kann. Auch scheint es angebracht, den Unterricht im Hören mehr nach den Hörtypen, nach Stärken und Schwächen und vor allem auch nach den Instrumenten auszurichten (es sei erinnert an die bekannten Unterschiede im Hören bei Pianisten und Streichern).

Hören ist nie mechanisches, sondern stets verstehendes Hören (= etwas als etwas hörend identifizieren oder erleben). So wichtig das Spezialfach "Gehörbildung" auch ist - Hören muß immer mit Ernstfällen und mit bestimmten Intentionen verbunden werden. Solche Ernstfälle begegnen Musikern beim Üben und Musizieren, beim Singen, bei der Körperarbeit, aber auch bei der "theoretischen" Beschäftigung mit Musik, d.h. in der Formenlehre, der Musikgeschichte, dem Tonsatz, der Analyse ...

Hörerziehung ist die umfassendste und am wenigsten verzichtbare Dienstleistung für jede Beschäftigung mit Musik.

- **Die Ordnung (in) der Musik**

Die "musiktheoretischen" Fächer Tonsatz, Harmonielehre, Kontrapunkt und Formenlehre dienen dazu, die Systeme, Gesetze und Regeln erkennen und verstehen zu lehren, nach denen Musik strukturiert ist. Im Fach Analyse werden Einsichten aus diesen Fächern sodann genutzt, um die Bauweise bzw. die Baugesetze der Musik aufzudecken - im allgemeinen und in der Besonderung. Konkretisiert wird dieses Bemühen durch Einsichten in verschiedene historische, gattungsmäßige und persönliche Stile und Schreibweisen.

Die theoretischen Fächer werden - wie die Gehörbildung - zumeist als verselbständigte Disziplinen gelehrt und ohne Beziehung zu jener Musik, die die Studierenden gerade im Instrumentalunterricht erarbeiten, d.h. deren Architektur,

Struktur und dramaturgische Anlage sie eigentlich kennen sollten, um sie klanglich zu realisieren. Gegen die übliche Verselbständigung, Verallgemeinerung und sich mehr den Systemen als den Werken zuwendenden Methoden, die bekanntlich auf Desinteresse stoßen, weil Stoff und Methode wenig oder nichts mit dem Hauptinteresse der Studierenden zu tun hat, können vier "Belebungsversuche" unternommen werden:

- a) Die Fragestellungen dieser Fächer sollten von den Studierenden kommen und aus ihrer Beschäftigung mit Musikwerken hervorgehen. Das bringt die Theorielehrer zwar in methodische Schwierigkeiten, wenn jeder andere Fragen und Interessen mitbringt, schafft aber Motivation und stellt die Lehrenden vor die hochinteressante Aufgabe, aus dem "Mitgebrachten" ein gruppeninternes Curriculum zusammenzustellen, das die konkreten Fragen in verallgemeinerbare Regeln und Ordnungen bringt. Unterricht wird endlich zu einem spannenden Abenteuer, bei dem vermutlich alle mitmachen (weil es um ihre Fragen und Stücke geht) und bei dem das "Theoretische" in der lebendigen Musik sichtbar gemacht werden muß.
- b) Die Ordnungssysteme und Regeln sollen nicht vorgegeben und dann geübt werden. Vielmehr sollten die Studierenden die Regeln selbst entdecken, die den Gestaltzusammenhang (die Struktur und den Geist) der von ihnen gespielten Werke bestimmen.
- c) In den theoretischen Fächern sollte so viel wie möglich "Werkstattarbeit" betrieben werden; damit ist gemeint: nachkomponieren, Gestalten verändern, eigene Gestaltungsversuche (angeregt durch Musikwerke aus dem Unterricht), den zumeist freien und individuellen Umgang der Komponisten mit dem Regelwerk durch "Restaurationsarbeiten" auf den (meist langweiligeren, aber lehrreichen) Stand der Normen zurückbringen u.a.m.
- d) Die Instrumentallehrer sollten - von ihrer Arbeit aus - Forderungen an die Arbeit in den "Struktur- und Ordnungs"-Fächern stellen und Vorschläge machen. Sie sollten freilich auch selbst im Instrumentalunterricht im Konkreten verdeutlichen, wozu die Kenntnis der musikalischen Architekturen nützlich ist.

III - Instrumentalpädagogische Anteile der Instrumentalausbildung

Fast jeder Instrumentalist gibt Unterricht, die meisten bereits während der eigenen Ausbildung. Angesichts dieser Lage sollte nichts selbstverständlicher sein, als das Unterrichten auch zu lernen. In den meisten Ausbildungsstätten außerhalb Deutschlands enthalten die künstlerischen Studiengänge instrumentalpädagogische Anteile (als Beginn oder während des Studiums, als integrierte oder als zusätzliche Studienanteile).

Bedenken gegen die Einführung instrumentalpädagogischer und allgemeinpädagogischer Studienanteile stützen sich - außer auf den nicht unumstrittenen oder lernpsychologisch sogar überholten Hinweis auf die fehlende (Übe)-Zeit - auf die Ansicht oder Einsicht, unterrichten lernen könne man am besten im selbst erlebten Unterricht und beim eigenen Lehrer. Diese Einsicht in Frage zu stellen wäre töricht; sie sollte aber genauer untersucht, und sie muß sowohl relativiert als auch erweitert werden.

Vorschläge zur Integration instrumentalpädagogischer Studienanteile in die künstlerische Ausbildung

Was nun die Frage nach einer instrumentalpädagogischen Ausbildung für alle Studierenden des künstlerischen Hauptfaches betrifft, scheint sie mir - aus den genannten Gründen - unverzichtbar. Sie sollte sich jedoch von der Instrumentalpädagogik als einem Hauptfach dadurch unterscheiden, daß sie zunächst den eigenen Instrumentalunterricht als pädagogische Erfahrungsquelle und Übungsfeld nutzt (also von der "Meisterlehre" ausgeht und außerdem möglichst bald eigene Lehrerfahrungen macht, mit anderen Worten: sich mehr an praktischen Erfahrungen orientiert, die freilich reflektiert, an Literatur gemessen und verallgemeinert werden müssen; denn sich nur auf die am 'eigenen Leibe' erlebte Pädagogik zu stützen, ist in den meisten Fällen wohl ein wenig waghalsig. (Zu fragen ist, ob nicht auch der Studiengang DME viel mehr als bisher den eigen-erlebten Unterricht zum Gegenstand pädagogischer Reflexion machen sollte).

Die instrumentalpädagogischen Qualifikationen, die - gleichsam als eine 'kleine' Instrumentallehrerausbildung - Bestandteil des künstlerischen Studiums sein sollte, können auf dreierlei Weise erworben werden:

1) Die wichtigsten Anregungen und Einsichten können Studierende aus dem selbst erlebten Unterricht ziehen. Das setzt freilich voraus, daß dieser Unterricht in seinem Geschehen, Verlauf und Begründung offengelegt und transparent gemacht wird, daß er also als Anschauungsmaterial für instrumentalpädagogisches Handeln, für pädagogische Fragestellungen und Probleme genutzt wird. Die geforderte Transparenz betrifft die Art der Unterrichtsgestaltung, die Art des Unterrichtens, die Methoden, die Hilfestellungen im einzelnen und ihre Gründe, die Auswahlkriterien der Materialien, Werke und Methoden, die Frage nach menschlichen (psychologischen, physiologischen) Bedingungen der Unterrichtsgestaltung, die Frage der Verallgemeinerung des pädagogischen und künstlerischen Handelns.

Kurz: Die gemeinsame Reflexion und Begründung des Unterrichts ist die erste (und vermutlich) die beste Weise, in der den Studierenden Instrumentalpädagogik begegnen kann.'

Freilich setzt diese 'natürliche" Art der Pädagogik die (pädagogisch-psychologisch-künstlerische) Selbstreflexion des Lehrenden voraus: Er unterrichtet etwas Doppeltes: Er gibt Instrumentalunterricht, er unterrichtet das Unterrichten - und er legt dies, gemeinsam mit den Studierenden, offen, so daß esverallgemeinerbar wird.

2) Ergänzende und alternative Anregungen instrumentalpädagogischer und -methodischer Art gewinnen die Studierenden in Seminaren und aus der Literatur (sie können zu diesem Zweck die Angebote der DME-Abteilung nutzen). Auch diese - mehr theoretische - Beschäftigung sollte jedoch vom eigenen, reflektierten Unterricht ausgehen, von dessen konkreten Fragestellungen und Problemen. Sie dient der Durchdringung und dem Verstehen des selbst erlebten Un-

terrichts und seiner Übertragung auf andere Unterrichtssituationen (mit Kindern, mit Laien, mit Kommilitonen ...).

3) Eine dritte Art der instrumentalpädagogischen Ausbildung könnte Instrumentalunterricht darstellen, der den Hauptfachstudierende für Pflicht- und Nebenfächler erteilen (oder gegenseitiger Unterricht zwischen Hauptfach-Studierenden). Diese Unterricht muß vom eigenen Hauptfachlehrer begleitet und verantwortet werden.

Denkbar ist, daß jedem Hauptfachlehrer einige Pflicht- oder Nebenfachstudierende zugeteilt werden, die jedoch regelmäßig von Hauptfachstudierenden unterrichtet werden; der Hauptfachlehrer wohnt einmal im Monat (d.h. 2 - 3 mal im Semester) dem Unterricht bei, bespricht ihn und nimmt die Prüfungen ab.

IV - Überlegungen Zum Kollegium der Klavierabteilung

Ein Unterrichtssystem wie das angedeutete sollte Konsequenzen für das Klavierkollegium haben. Außer den Hochschullehrern und anderen Dozenten mit fester Verpflichtung, sollte es zwei weitere "Sorten" von Klavierlehrern (- lehrerinnen) geben:

- a) Künstlerische Assistenten mit Zeitstellen bis zu 5 Jahren (halbe oder ganze BAT-Stellen). Sie müßten Studierende aus den Professorenklassen unterrichten (vielleicht in bestimmten Spezialgebieten) - unter der Verantwortung und Betreuung der Hochschullehrer. Etwa einmal im Monat sollte der Hochschullehrer den Unterricht besuchen, und regelmäßig sollte er Unterrichtsberatungen mit seinen Assistenten durchführen. Auf diese Weise wird nicht nur Geld gespart, sondern vor allem gäbe es endlich eine hochschuldidaktische Ausbildung für Instrumentalunterricht) - nach dem Vorbild der wissenschaftlichen Assistenten.
- b) Tutoren (fortgeschrittene Studierende), die (wie schon angemerkt) nach ähnlichem Prinzip einige (oder einen) Neben- oder Pflichtfachstudenten auf Gegenseitigkeit unterrichten, ebenfalls unter der Verantwortung eines Hochschullehrers.

V - Möglichkeiten der Studienorganisation

Die angedeuteten bzw. erörterten Fächer und Studienbereiche können in unterschiedlichen Veranstaltungsarten und Unterrichtsformen zu einem Studienplan geformt werden. Die Wahl von Veranstaltungstypen stellt bereits eine didaktische Entscheidung dar; sie beeinflußt die Art des Engagements, die Art des Verhaltens, die Zielsetzung und die Arbeitsweisen.

- 1) *Einzelunterricht* (Hauptfach, ev. Singen, Körpertechniken)
- 2) Der Instrumentalunterricht kann flankiert werden durch *Klassen- (Gruppen-)Unterricht* und durch *Hospitationen* beim eigenen und bei anderen Lehrern (was viel zu selten vorkommen und erfahrungsgemäß, aber unverständlicherweise eher skeptisch betrachtet wird).

- 2) Die Form der *Hospitation* eignet sich auch für solche Fächer, in denen aus Zeit- und Finanzgründen Unterricht nicht erteilt werden kann (Gesang, weitere Instrumente, Dirigieren, Korrepetition).
- 3) *Gast-Teilnahme* an Veranstaltungen jeder Art (Jazz, Dirigieren, wiss. Seminare, Praktika ...)
- 4) *Gegenseitiger Unterricht von (zwischen) Studierenden* ist durchführbar im Klavier-Pflicht- und Nebenfachbereich, wenn als 'Entgelt' dafür Gesang-, Instrumental- oder Dirigierunterricht abgeboten wird.
- 5) *Unterricht in Gruppen* kann erteilt werden in den sogenannten theoretischen Fächern, aber auch im wichtigen Fach "Herstellung von Interpretationskonzepten", als instrumentaler Gruppenunterricht (mit gegenseitiger Analyse des Unterrichts und des Spielens)
- 6) *Unterricht unter Beteiligung mehrerer Dozenten* kann es sinnvoll geben
 - a) im Instrumentalunterricht, z.B. als *Workshop*, und für instrumentalpädagogische Themen, sowie
 - b) in Kursen, die sich mit Interpretationskonzepten, Interpretationsvergleichen und Konzertprojekten beschäftigen.
- 7) Nicht alle Veranstaltungen müssen kontinuierlich das Semester hindurch oder überhaupt nicht im Semester angeboten werden.
Für alle Fragen die mit Interpretation zu tun haben, eignen sich *Blockveranstaltung und Tagungen* ohnehin besser (unter Beteiligung mehrerer Dozenten).
- 8) Ebenso ist anzuraten, bestimmte (Block)-Veranstaltungen als *Ferienkurse* in die semesterfreie Zeit zu verlagern.
Hierfür eignen sich der Unterricht in allen theoretischen Fächern, in Bewegungslehre, im Gebiet "Interpretationslehre" u.a.
- 9) Zu den Lehrveranstaltungen sollten auch *Vortragsabende* gezählt werden.
Wünschenswert ist es, wenn einige von ihnen thematisch geordnet werden, wenn sich (horribile dictu!) die Musizierenden auch einmal zur Musik und zu ihrer Art der Interpretation äußern, wenn die gespielte Musik in Zusammenhang mit anderen Kulturbereichen gestellt wird.
 - 9a) Belebend wäre es, wenn Vortragsabende von Studierenden verschiedener Klassen bestritten würden, Dies würde auch die Säle besser füllen und zu anschließenden Diskussionen einladen, zum Nutzen einer Transparenz der Lehre.
 - 9b) Dieser Effekt würde verstärkt, wenn in jedem Vortragsabend ein Kammermusikwerk zur Aufführung käme.

- 10) Es sollte Veranstaltungen geben, die den *Werkstattcharakter* der gemeinsamen Arbeit herausstellen. Hierfür eignen sich (hochschul)-öffentlicher Unterricht, öffentliche Probenarbeit, Interpretationskurse und -diskussionen.
- 11) Lehrveranstaltungen, in denen verschiedene Studienfächer fachübergreifend zusammengeführt werden (z.B. das Singen und der Instrumentalunterricht, die Analyse und das Instrumentalspiel) vermögen die Zusammengehörigkeit des Studiums und die Funktion der Ergänzungsfächer verdeutlichen.

EXKURS 1

DER WEG ZUM INTERPRETATIONSKONZEPT

Das Ziel der Grundlagen- und Ergänzungsfächer in ihre Zusammenführung mit dem Instrumentalspiel und Instrumentalunterricht

Wer musizieren spielen will, sollte eine Vorstellung davon haben oder entwickeln, wie er die Darstellung einer Musik anlegen will; wie er die musikalische Mitteilung - d.h. wie er "Gestalt und Gehalt" - vorführen will. Instrumentalspiel, das lediglich schöngebildete, richtige und charakteristische Töne erzeugt, sie miteinander zu Gestalten verbindet und sie vielleicht noch mit Gefühlsausdruck belebt, ist zwar Anlaß zu Genuß und Freude, erfüllt aber noch nicht die Bedingungen sinnvollen Musizierens.

Sinnvolles Musizieren bedeutet vielmehr, das Konzept, welches der Komponist einem Musikstück zugrundegelegt hat, zu erfassen und in einer eigenen und persönlichen Interpretation klanglich (für andere) zu verwirklichen. Die Darstellung einer Musik entspricht der Regieleistung einer Theateraufführung. Wie dort bedarf es auch beim Musizieren eines Konzepts für die eigene Interpretation, anders gesagt: für den Vortrag des eigenen Erlebens und Verstehens der Musik. Musizieren, so könnte man definieren, ist die klangliche Darstellung eines *Interpretationskonzepts*, das ein Musiker auf der Grundlage des *Kompositionskonzepts* verwirklicht. - mit seinen spieltechnischen Möglichkeiten, mit seinen klangsinlichen und gestaltbildenden Vorstellungen, freilich auch im Bemühen, sich auf die Intention des Stückes einzulassen und es klanglich zu verkörpern.

Interpretationskonzepte herstellen und verwirklichen zu lernen, gehört - mit gleichem Gewicht wie der Erwerb der Spieltechnik und die Befähigung zu künstlerischer Gestaltung - zu den Aufgaben des Instrumentalunterrichts. Musiker kommen auf verschiedene Weise zu Vorstellungen davon, wie sie eine Musik darstellen wollen, d.h. zu (unbewußten, oder bewußten) Interpretationskonzepten:

- Viele erarbeiten ihre Vorstellungen vom Spielen aus (beim Spielen) oder lassen sich vom Spielen direkt zur Gestaltung "tragen". Sie realisieren, was ihnen ihr eigenes Spiel und ihr Instrument (ihr Spieleigenart, ihre Spieltechnik) anbieten. Dabei wirken Tradition, Routine (im guten Sinn) und

im Unterricht Übernommenes in die Art der Interpretation hinein - bewußt oder (eher) unbewußt. Oftmals gilt hier die Regel: Spielkonzept = Interpretationskonzept).

Nicht auszuschließen ist dabei, daß manche mehr (und immer in gleicher Weise) ihre eigene Emotion darbieten als etwa Musik von Mozart, Schubert oder Bartok spielen. Die Kompositionen sind dann lediglich Anlaß, sich selbst darzustellen.

- Andere Musiker übernehmen Interpretationskonzepte direkt aus dem Unterricht, von ihren Meistern; oder sie versuchen, andere Musiker zu imitieren. Hier wirkt ein Teil der alten Meisterlehre nach, die einerseits schulbildende Prägung zur Folge hat, andererseits persönliche Konzepte behindern kann (das geht gelegentlich so weit, daß Instrumentalspiel wie das nicht ganz verstandene Reden in einer Fremdsprache wirkt).
- Wieder andere erarbeiten ihr Interpretationskonzept in der Auseinandersetzung mit Quellentexten, Urfassungen oder aufführungspraktischen Erkenntnissen und führen dann - mehr oder weniger lebendige - Dokumente vor.

Meistens treten diese Typen in Mischungen auf. Jeder Musiker wird lernen müssen, zu entscheiden, auf welche Weise er zu einer eigenen Art der Darstellung kommt; und es wird, wenn er mit seinem Spiel etwas mitteilen will, ein persönliches Konzept sein müssen (gewonnen aus der Auseinandersetzung mit vielen Möglichkeiten). Je mehr verschiedene Anregungen einer sammelt und zu nutzen lernt, desto größer ist das weite Feld, aus dem er auswählen und eigenes herstellen kann (Von dieser Einsicht lebt der Meisterkurs-Tourismus mit seinen Vor- und Nachteilen).

Wie der Weg zu eigenen Interpretationskonzepten auch gewählt wird und verläuft - mir erscheint es nützlich, modellhaft einige didaktische Hinweise zur möglichen Entwicklung solcher Konzepte innerhalb des Studiums anzudeuten.

1)

Interpretationskonzepte werden aus zwei Quellen gespeist:

- a) direkt (unmittelbar und spontan?) **aus dem Spielen der Musik**, mit Hilfe der Spieltechnik, ihren Möglichkeiten und alternativen Angeboten; mit Hilfe der Vorbilder (wie andere, vor allem die Lehrer, spielen); mit Hilfe jener Fächer, die Dienstleistungen für das Spielen anbieten: Singen, Umgang mit dem Körper, Bewegung, Hörerziehung ...
- b) **aus der Beschäftigung mit dem Werk und mit den Intentionen des Komponisten**, also mit Hilfe der Dienstleistungen der sogenannten "theoretischen" Ergänzungsfächer: Tonsatz, Formenlehre, Stilkunde, Musikgeschichte, Analyse, Interpretationskunde ...

Die eine Quelle bezieht ihre Anregungen mehr aus dem Körper, aus dem Spiel, aus der Emotion, aus einem direkten Ausdruckswillen. Sie nimmt die Musik (mehr) als Anlaß, etwas (nämlich: Klang und Zusammenhang) unmittelbar mitzuteilen - ohne die Reflexion der historischen, strukturellen, aufführungspraktischen Zwischenstationen, .

Die andere Quelle versteht die Musik (mehr) als ein Dokument und Zeugnis

eines Komponisten, das unter den Bedingungen seiner Zeit, seiner Befindlichkeit und seiner Traditionszugehörigkeit entstanden ist, und das nun - bei einer Aufführung - in einer persönlich-zeitgemäßen klanglichen Verwirklichung durchgeführt wird.

Beide Quellen tendieren - ein wenig - auf unterschiedliche Intentionen. Beide sind unverzichtbar, und beide müssen gut miteinander vermischt und vermittelt werden, damit herauskommt, was wir Interpretation nennen: die Darstellung und (Neu)-Gestaltung einer komponierten Intention auf eine neue, zeitgemäße, kongeniale und vor allem: lebendige Weise.

Die aus dem Vollzug des Spielens, aus der beherrschten Spieltechnik, aus dem spontanen Ausdrucksbedürfnis inmittelbar sich ergebende - und die kalkulierte (vorbereitete) und reflektierte Beschäftigung mit dem architektonischen und dramaturgischen Konzept einer Musik gehen - zumeist - ineinanderüber, bereichern sich, regen sich gegenseitig an.

2)

Die Erarbeitung eines Interpretationskonzepts kann man sich - modellhaft - in drei Stufen (allgemeine Musiklehre - Kompositionskonzept - Interpretationskonzept) und dementsprechend in zwei Schritten vorstellen:

- von den regelhaft-theoretischen Voraussetzungen und (gleichzeitig) vom spielenden Vollzug des Werks zum Verstehen des individuell-einmaligen Kompositionskonzepts

- und von dort zu einem eigenen Interpretationskonzept.

Praktizierende Musiker werden diese Schritte gefühlsmäßig mischen oder gar nicht mehr brauchen; Studierende sollten sie jedoch bewußt zu benutzen und zu gehen lernen, damit auch sie später frei mit ihnen umgehen können.

Der Weg zur Erarbeitung eines Interpretationskonzept scheint mir das wichtigste Ergänzungsfach (spätestens) im Hauptstudium eines Instrumentalisten zu sein. Es sollte in engem Kontakt mit dem künstlerischen Unterricht durchgeführt werden.

Schritt A: der Weg von der Musiklehre zum Kompositionskonzept

Die Voraussetzungen, die es erlauben, das Konzept eines Komponisten zu verstehen, bestehen in der Fähigkeit, die Regeln zu erkennen, die er benutzt hat oder von denen er ausgegangen ist (Regeln des Tonsazes, der Harmonielehre, der Formenlehre, der Rhetorik usw.). Diese Voraussetzungen ermöglichen es zu erfassen, was ein Komponist aus den benutzten Materialien und Regeln gemacht hat, wozu er sie benutzt hat, wie und warum er sie verändert, kombiniert, aufgehoben, ersetzt hat, was er mit ihm mitteilen und darstellen will. So wie ein Student der Architektur im einmaligen Bauwerk ursprüngliche und elementare Erscheinungen erkennt und an der Art ihres individuellen Gebrauchs (oder Mißbrauchs, ihrer Zerstörung, Vernachlässigung, Ersetzung durch Neues ...) das Besondere einer Architektur erkennt und versteht, so geht es bei der Betrachtung einer Musik darum, das Einmalige auf der Grundlage von Regeln, Üblichkeiten, Traditionen, Widerständen, Neuerungen ... zu erkennen und zu verstehen.

Schritt B: vom Kompositionskonzept zum Interpretationskonzept

Das Konzept des Komponisten stellt für die Interpretation durch einen Musiker ineins eine doppelte Aufgabe: Er (Sie) soll dieses Konzept klanglich so vermitteln, daß das Publikum es verstehen und erleben kann. Er kann es aber nur als Dolmetscher, nämlich in seiner persönlichen (verantwortlichen) Art, so wie er es verstanden hat, und so, wie er sein Verstehen klanglich darstellen kann.

So wie ein Dolmetscher oder Übersetzer Übertragungen von Geschichten, Mitteilungen und Botschaften aus einer Sprache in die andere leisten muß, muß der Musiker sein Verstehen und Erleben einer Musik in seiner Art des Musizierens weitergeben. Konkret wird er sich überlegen müssen, mit welcher Phrasierung und Artikulation, in welcher dynamischen und klanglichen Anlage, mit welcher Art, harmonische Entwicklungen zu verdeutlichen, mit welcher Auffassung von der Groß-Architektur eines Werkes, mit welcher dramaturgischen Möglichkeit und Auffassung ... er die Musik weiterreichen will. Wie ein Dolmetscher oder Übersetzer sollte auch ein Musiker hierfür ein Interpretationskonzept erarbeiten. Interpretationskonzepte können verschiedene Schwerpunkte setzen. Sie können auf die Erhellung und Verdeutlichung der musikalischen Struktur tendieren, auf die besondere Redeweise einer Musik, auf ihre Bildhaftigkeit oder Atmosphäre, auf ihren philosophischen, religiösen oder politischen Hintergrund, auf die ursprüngliche Aufführungssituation und -aufführungspraxis. Auch entsprechend den Interessen, der Gemütslage oder dem Musikertyp der Musizierenden kann das Interpretationskonzept mehr zur architektonische Durchdringung der Musik oder zur Verdeutlichung der dramaturgischen Entwicklung neigen oder auch andere Aspekte der Musik bzw. des Musizierens in den Vordergrund rücken. (Beispiele hierfür bietet die Interpretationsliteratur an, etwa von Adorno, Blum, Uhde u.a.)

Solche Möglichkeiten kennen und vollziehen zu lernen, ist am besten gefördert, wenn die Fragestellungen und Einsichten, welche die G-E-Fächer anbieten, für die Erarbeitung von Interpretationskonzepten genutzt und auf die im Instrumentalunterricht zu erarbeitenden Werke angewandt werden.

Der geeignete Ort hierfür ist der Instrumentalunterricht selbst (und der Kammermusikunterricht), sofern er die Lehrenden nicht überfordert. Anzuraten ist aber auch, (spätestens im Hauptstudium) eigene Veranstaltungen oder (besser noch) Kursen einzurichten, in denen - in der Zusammenarbeit von Dozenten verschiedener Fächer- Interpretationskonzepte solcher Werke erarbeitet werden, die auch Gegenstand des Instrumentalunterrichts sind. Einige Semester lang sollte dies ein Pflichtfach im Studienplan sein. Wenn die G-E-Fächer auf diese Weise einerseits in den Instrumentalunterricht und andererseits in das Fach "Interpretationskonzepte" münden, dann ergibt sich die wünschenswerte Einheit des künstlerischen Studiums.

EXKURS 2:

DAS PRINZIP DER MEISTERLEHRE

A- Tradition und Lob der "Meisterlehre"

Das Argument, das Unterrichten könne man am besten beim eigenen Lehrer lernen, stammt aus der alten und wichtigen Unterrichtstradition der sogenannten "Meisterlehre". Die Pädagogik der Meisterlehre hat nicht nur in der Handwerksausbildung unbestreitbare Verdienste und war nicht nur dort jahrhundertlang die wirksamste und verdienstvollste Form der Ausbildung (in praktischen wie in wissenschaftlichen Berufen), sondern vor allem auch in der Musikausbildung². Die besondere Qualität und Wirksamkeit der Meisterlehre beruht auf einer mehrfachen Vorbild-Wirkung des Meisters (Lehrers). Er ist Vorbild nicht nur auf spieltechnischem und künstlerisch-gestaltendem Gebiet, sondern auch in (an sich selbst erlebter) pädagogischer Hinsicht, im Hinblick auf das Üben, in der Zugehörigkeit zu einer bestimmten 'Schule' und ihrer Tradition. Die Meisterlehre ist geprägt durch die Doppelqualifikation und den Doppelberuf des Lehrers, der gleichzeitig als ausübender Künstler tätig ist (sei es als Solist, als Kammermusiker oder Orchestermusiker). In der Funktion des Lehrer-Künstlers ist er - und das prägt die Qualität der Meisterlehre in starkem Maße - auch Vorbild in einem allgemeineren Sinn: im Verhalten gegenüber der Musik, im Alltagsleben, gegenüber Menschen, im Hinblick auf die Arbeitshaltung, auf den Beruf und den allgemeinen Bildungshorizont. Die Meisterlehre erstreckt sich ursprünglich auch auf die allgemeine Bildung, auf die allgemeine Erziehung und auf die Berufseinführung (wie dies früher jedenfalls in der handwerklichen Ausbildung selbstverständlich war). Das war leicht möglich, solange der Bereich der zu spielenden Musik übersichtlich und nach (gesellschaftlichen) Funktionen geordnet war, und außerdem, solange das Musikleben in einen überschaubaren Lebens- und Kulturkreis integriert war. Es ist unbestreitbar, daß die Ausbildung von Musikern - einschließlich ihrer pädagogischen Fähigkeiten - vom Prinzip der Meisterlehre Jahrhunderte hindurch profitiert hat und daß sie dies - in relativierter Form - noch heute tut.

B - Abschied von der "Meisterlehre" ?

Das Prinzip der Meisterlehre und das mit ihm verbundene persönlich-intime Meister-Schüler-Verhältnis ist für die musikalische Ausbildung so wichtig, daß es auf keinen Fall abgeschafft und durch irgendwelche Lernprogramme oder pädagogische Arrangements ersetzt werden sollte. Andererseits müssen wir zumindest zwei gesellschaftliche und persönliche Veränderungen unseres Lebens zur Kenntnis nehmen, denen gegenüber die Meisterlehre als alleiniges und bestimmendes pädagogisches Prinzip nicht mehr standhält. Einerseits haben sich in unserer Zeit das Menschenbild, die Lebensweisen (z.B. in der Auflösung des Lebens in Familien und anderen Autoritäten), die Möglichkeit, 'weltweit' Anregungen zu erhalten und Erfahrungen zu machen, und die

² vgl. den Artikel "Musikausbildung" in: MGG (neu), Band 6

Art der Mündigkeitsvorstellung so verändert, daß die Grenzen des (behüteten und schutzbietenden) Meister-Schüler-Verhältnisses gesprengt werden. Andererseits kann es wohl kaum noch den Meister (die künstlerische und erzieherische Persönlichkeit) in jenem Sinn geben, der gleichsam die 'Totale' aus pädagogischem und künstlerischem Können vertritt, aus Verhaltens- und Lebensvorbild, aus musikalischer und allgemeiner Bildung (Dürer, Michelangelo, Schütz, Bach ...). Die unübersehbare Fülle der Musik, der Umfang methodisch-spieltechnischer Anregungen, die Verzweigkeit der Aufführungspraxis, und auf der anderen Seite das heute utopische Ideal einer in sich ruhenden umfassend gebildeten und sicheren Persönlichkeit versagt es uns, so etwas wie "alleinerziehende Meister" zu sein oder zu werden.

Auf Meisterlehre in der musikalischen Ausbildung sollten wir denn auch nicht verzichten. Wir brauchen jedoch eine andere Auffassung und Bestimmung vom Meister. Außer sicherem und vorbildhaften Können in pädagogischer und künstlerischer Hinsicht gehört heute zu seinem Bild, daß er die Grenzen seiner Meisterschaft kennt, anerkennt und bekennt und sie gemeinsam mit den ihm Anvertrauten zu erweitern sucht. Zum Bild einer heute angemessenen Meisterlehre gehört die Gemeinsamkeit des Suchens nach Wegen und Lösungen anstelle der puren Weitergabe von angeblich Bewährtem. Es gehört dazu eine Portion Skepsis und Unsicherheit gegenüber der Überlieferung und gegenüber den Üblichkeiten in Lehre, Beruf und Institutionen. Es gehört zum Bild eines Meisters von heute vor allem eine beunruhigte Skepsis gegenüber dem eigenen Tun. Seine Schülerinnen und Schüler sollten merken und wissen, daß und wie er nach Wegen sucht, pädagogisches und künstlerisches Können zu erweitern. Er sollte sie an seinem eigenen Prozeß von "Bildung" teilnehmen lassen.

Konkret: In Hinsicht auf den allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrag ist es nötig geworden, die gemeinsame musikalische Arbeit und die gespielte Musik versuchsweise und gemeinsam mit den Studierenden in das unüberschaubare Musikleben einzuordnen. Ebenso wichtig ist es, die gemeinsame musikalische Arbeit auch einzubetten in Fragen heutiger Ästhetik und heutigen Kulturlebens, nicht zuletzt für die vielen Studierenden aus anderen Ländern.

Die Pädagogik der Meisterlehre ist von Autorität bestimmt, von ausgeübter, erwarteter, anerkannter und von Verantwortung getragener Autorität. Sie gerät - pädagogisch, künstlerisch und menschlich - dort an Grenzen, wo sie verucht oder in die Gefahr gerät, Schüler abzurichten und festzulegen. Jeder, der nach diesem Prinzip lehrt, muß überlegen, wie das Verhältnis von Prägung und Emanzipation (i.S. von 'Freilassung in die Eigenverantwortung') im Einzelfall gestaltet werden soll. Zur die Gestaltung dieses Verhältnisses gehört auch die Fähigkeit, die eigene Pädagogik, die eigene künstlerische Prägung und das eigene allgemeine Verhalten in Frage zu stellen. Jeder, der Unterricht gibt, unterrichtet auch immer sich selbst.

Wenn wir in der künstlerischen Ausbildung an die Stelle des *statischen*, *fertiges*, in sich ruhenden, in jeder Hinsicht vorbildhaften Meisterbildes ein *dynamisches*, *offenes*, nach Lösungen suchendes, Anregungen aufnehmendes, Verantwortung abgebendes und selbst weiter-lernendes Bild setzen (ein Bild, in dem der Meister ein helfender Partner ist), dann gibt es keine bessere Pädagogik als das Prinzip der "Meisterlehre".

VII - Schlußwort zum Einwand, die Studierenden brauchten so viel Zeit zum Üben, daß sie sich viele andere Fächer und Tätigkeiten nicht leisten können.

- 1) Die auf musikalisches Üben bezogene Lerntheorie und Lernpsychologie macht darauf aufmerksam, daß Übezeiten von 6 und mehr Stunden pro Tag nicht effektiv und nützlich sind, sondern daß es auf eine besondere Konzentration und Intensität und auch auf mentales Training ankomme. Häufig bedeutet langes Üben (Durchspielen, mechanisches Training) eine Flucht vor Konzentration und anderen Studientätigkeiten. Deshalb ist ökonomisches Üben zum Gegenstand des Unterrichts zu machen.
- 2) Viele der in den vorstehenden Überlegungen "kosten" nicht Zeit, sondern sparen sie, z.B. Sing- und Bewegungsvorstellungen, analytischer "Durchblick", Übersicht über die Musik, ein bewußtes Konzept der Interpretation.
- 3) Insbesondere bringt es einen Energie- und damit Zeitgewinn, wenn man sich die Bedingungen und Möglichkeiten des Unterrichts (d.h. des Unterrichtswerdens ebenso wie des Unterrichtens) deutlich macht, wenn - wie in der Schulmusik - Reflexion, Analyse und Kritik des Unterrichts durchgeführt wird - von den Studierenden wie von ihren Lehrern. Insofern kann - paradox - gesagt werde: die Beschäftigung mit (auf sich selbst angewandte) instrumentaldidaktischen Überlegungen bringt einen Ertrag für das eigene künstlerische Musizieren.