

Phoibos

Zeitschrift für Zupfmusik

Herausgegeben von Silvan Wagner

Jg. 2016

Instrumentaldidaktik



Jg. 2016

Herausgeber
Silvan Wagner

Lektorat
Christin Edelmann, Max Gross, Christoph Jänisch, Marina Klamt, Florian Remele, Silvan Wagner

Umschlaggestaltung
Guido Apel

Hinweise für Autoren und Autorinnen
Einsendungen in deutscher oder englischer Sprache aus dem In- und Ausland sind willkommen. Zusendungen sollten vorzugsweise per E-Mail erfolgen (silvan.wagner@phoibos-zfz.de). Die Beiträge müssen unveröffentlicht sein. Weitere Hinweise unter www.phoibos-zfz.de

© 2016

Professur für Musikwissenschaft, Universität Bayreuth, 95440 Bayreuth



ISSN 2511-1345 (online)

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Vorwort	5
Ein gezähmter Tod. Nachruf auf Karl Stutz	7
In eigener Sache: Die Zukunft von <i>Phoibos</i>	9
Silvan Wagner Fernsehüben – ein autobiographischer Essay zu einem Tabu	11
Gertrud Maria Huber „Treu dem guten alten Brauch!?“ – Gedanken zur Vermittlung traditionell alpenländischer Zithermusik	33
Keith Harris Mandolinenunterricht im Internet: ein vielversprechendes didaktisches Novum	51
Jannis Wichmann Gitarrenwerke von Komponistinnen des 19. Jahrhunderts im heutigen Unterricht – Überlegungen zum Unterrichtskanon	65
Clara Dicke Bedeutung der motorischen Koordination für das Instrumentalspiel am Beispiel der Harfe	77
Mailwechsel Ferien (Wagner/Johnen)	89
Christoph Jäggin Aus böser Zeit. Miscellen zu zwei gitarrebegleiteten Schweizer Liedersammlungen	101
Mirjam Schröder ... wie zwei Schwestern ... Eine Übersicht über das Repertoire für Gitarre und Harfe anhand einer Auswahl an Stücken von 2006-2014	119
Hannah Lindmaier Die Gitarre – ein ‚Fraueninstrument‘ des 19. Jahrhunderts? Handlungsspielräume von Gitarristinnen am Beispiel von Catharina Josepha Pratten	133

Miszelle

Eine kleine Blume. Gedanken zur Ästhetik der Mandoline (Karl-Heinz Zarius)	155
Autorinnen und Autoren	163

Vorwort

Die Zeitschrift *Phoibos* untersucht Zupfmusik eingebettet in ihrem musikalischen, kulturellen und historischen Umfeld. Dabei ist der Name Programm: *Phoibos* ist der Ehrename Apollos, des griechischen Gottes der Heilkunst und Musik, Anführer der Musen. Dessen Instrument, die Kithara, ist einerseits instrumentengeschichtlich ein Vorläufer der heutigen Instrumente Harfe, Gitarre, Mandoline und Zither und andererseits mythologisches Symbol der musischen Kultur überhaupt. Die Zeitschrift *Phoibos* versteht sich daran anlehnend zum einen als musikwissenschaftliches Organ der Instrumente Gitarre, Harfe, Mandoline und Zither, die ihre Gruppenidentität über die gemeinsame Art der Tonerzeugung, ihre Klanglichkeit und ihre über weite Strecken gemeinsame Vergangenheit erhalten; zum anderen aber will *Phoibos* auch den kulturellen Vernetzungen der Zupfmusik über den eigenen Tellerrand hinaus nachgehen, was eine breite, kulturwissenschaftliche Perspektive voraussetzt und neben der Theorie auch die praktische Musik einbeziehen muss: Die Zeitschrift wendet sich an Musikwissenschaftler, praktische Musiker und Musiklehrer gleichermaßen und soll vor allem für den wissenschaftlichen, künstlerischen und pädagogischen Nachwuchs ein kritisches Diskussionsforum bereitstellen, um gerade neuen Ansätzen Gehör zu verleihen. Sie versammelt damit Wissenschaftler und Praktiker unter ihren Autoren und Lesern.

Der Aufbau der Zeitschrift gliedert sich grundsätzlich in drei Teile: Der erste Teil (eingeleitet durch einen Leitartikel des Herausgebers) behandelt das im Titel der Ausgabe dominant gesetzte Thema in Einzeldarstellungen, der zweite Teil (eingeleitet durch einen essayistischen Mailwechsel) versammelt thematisch freie Artikel über Interessen der Zupfmusik, der dritte Teil (eingeleitet durch einen Comic) enthält Essays, Besprechungen, Berichte und Vorstellungen.

Ein gezähmter Tod. Nachruf auf Karl Stutz

von Silvan Wagner

Am 28. September 2015 verstarb unser Verleger Karl Stutz im Passauer Klinikum nach einem langen Siechtum an Lungenkrebs. Über Wochen hatte ich immer wieder vergeblich versucht, ihn zu kontaktieren, und vor jedem Anruf sammelte ich mich, um die Nachricht seines Todes entgegenzunehmen. Sie erreichte mich schließlich über eine banale Google-Suche, die mit Karl Stutz nur mittelbar etwas zu tun hatte.

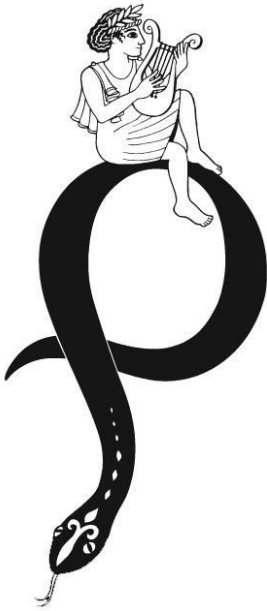
Dass er sein Leben der Liebe zur Literatur gewidmet habe, klingt in einem Nachruf auf einen Verleger wie ein Gemeinplatz. Ich kann ihn nur aus meiner sehr beschränkten Perspektive heraus mit Substanz füllen: Als blutige Anfänger im akademischen Diskurs traten Yvonne Zehner und ich 2007 mit dem Vorschlag an Karl Stutz heran, eine Zeitschrift für Zupfmusik in seinem Verlag zu veröffentlichen. Unsere Naivität ließ uns nicht sehen, dass weder die Erscheinungsform eines Periodikums, noch die Mischung akademischer, pädagogischer und musikpraktischer Beiträge dem gewachsenen Verlagsprofil entsprach. Mittlerweile weiß ich, dass entsprechende Anfragen gewöhnlicherweise kaum einer schriftlichen Ablehnung wert sind. Karl Stutz nahm an und nahm sich unser an. Es klingt in Zeiten von e-publishing, Book-on-demand und arbeitsloser Lektoren unglaublich, aber tatsächlich hat er jede unserer Ausgaben vor der Drucklegung vollständig gelesen. Und uns seine Meinung gesagt. Ich wusste damals noch nicht, wie wertvoll und selten ein solches Engagement ist.

Zu Besprechungen trafen wir uns in seiner Lieblingskneipe in Passau – auch dies erscheint mir heute wie eine Beschreibung einer Beziehung zwischen Verleger und Autor bzw. Herausgeber aus dem 19. Jahrhundert, und die lebenswürdige Exzentrik, die heitere Diskussionsfreude, die Karl Stutz bei diesen Treffen an den Tag legte, färbt die Erinnerungsbilder tatsächlich ein wenig in Sepia ein. Nach Einführung des Rauchverbots ging es über die Grenze nach Österreich. Denn Herr Stutz liebte die Zigaretten, an deren Gift er letztendlich sterben sollte. Ich weiß, dieser Satz liest sich in einem Nachruf sperrig, moralinsauer, und in der Tat besitzt er einen moralischen Impetus, jedoch, wie ich denke, in umgekehrter Richtung, wie ich anhand unseres letzten Telefonats ausführen möchte:

Wir plauderten über sein Sterben, über *Phoibos*, über Geld und über das Verlagswesen, und er machte es mir sehr einfach, nicht das Gefühl zu haben, mit einem Sterbenden, sondern mit einem Lebenden zu sprechen. Nicht nur aufgrund seiner Krankheit, sondern vor allem wegen der zunehmend angestregten Lage des Literaturmarktes und seines idealistischen Einsatzes für Literatur war sein Vermögen fast aufgebraucht, und er beteuerte mit sanfter Ironie, dass es für sein Begräbnis noch ausreichen würde. Ein Lebensfazit, das auch bitter schmecken kann: Am Ende rechnet sich die lebenslange Begeisterung und der intensive Einsatz für Literatur gegen Null. Karl Stutz aber machte sein Saldo mit ansteckender Befriedigung und in der gelassenen Gewissheit, das Richtige getan – vielleicht besser: die richtigen Fehler begangen zu haben. Er liebte den Tabak, er liebte die Literatur, und freilich könnte man sagen, dass er an beidem in gewisser Weise gestorben ist. Richtiger aber ist, dass er mit beidem intensiv gelebt hat, und dies mit großem Genuss. Karl Stutz hatte kein Interesse daran das Leben zu überleben, sondern daran es zu leben. Und seine Einstellung, die er, wie ich weiß, bis zu seinem Tod konsequent beibehalten hat, hat diesen in gewisser Weise gezähmt, wie man mit Philippe Ariès sagen könnte: Kein Scheitern, sondern der mit offenen Augen erwartete Abschluss eines reichen, anstrengenden, genussvollen und ausgekosteten Lebens.

Mit ebenso gelassener Fröhlichkeit möchte ich ihm gerne meinen Abschied nachsenden – doch noch überwiegt die Trauer um den Verlust eines großartigen Menschen.

In eigener Sache: Die Zukunft von *Phoibos*



Es stehen Änderungen ins Haus: Die Druckausgabe von *Phoibos* wurde bislang ausschließlich privat finanziert, was über die Jahre Kosten von 25.000 Euro weit überschritten hat. Als Vater zweier Kinder und mit – wie es im akademischen Bereich traurige Tradition ist – immer noch ungewisser beruflicher Zukunft kann ich mir diesen finanziellen Aufwand nicht mehr leisten.

Ein Projekt wie *Phoibos* ist allerdings zu wichtig, als dass es einfach aufgegeben werden könnte: Nach wie vor ist die Zupfmusik im weiten Sinne absolut randständig in der Musikwissenschaft und wird im interdisziplinären wissenschaftlichen Diskurs als potenzieller Forschungsgegenstand entsprechend kaum wahrgenommen. Angesichts der kulturellen Bedeutung der Instrumente Harfe, Gitarre, Mandoline und Zither in der Neuzeit und ihrer in spezifischen Bereichen enormen Verbreitung ist eine solche Haltung unangemessen und tradiert eher verkrustete, bildungsbürgerliche Ressentiments. Die bisherigen 16 Ausgaben von *Phoibos* stellen unter Beweis, wie vielschichtig und fruchtbar der Gegenstandsbereich Zupfmusik sein kann.

Diese Arbeit gilt es fortzusetzen, ohne dass der persönliche Einsatz absurde Verhältnisse annimmt. Entsprechend habe ich mich als Herausgeber entschlossen, *Phoibos* in eine Online-Zeitschrift umzuformen. Ab dem Jahr 2016 werden die Ausgaben der Zeitschrift für Zupfmusik entsprechend im *open-access* (d.h. völlig kostenfrei) zur Verfügung gestellt; eine würdige Plattform für die Online-Ausgabe konnte in der Universitätsbibliothek Bayreuth gefunden werden. Da eine Druckausgabe freilich auch Vorteile mit sich bringt, soll *Phoibos* parallel dazu im *on-demand*-Verfahren auch in Buchform erscheinen.

Ich bedanke mich bei allen Abonnenten und Lesern der Druckausgaben von *Phoibos* und freue mich auf viele weitere Jahre Zupfmusikforschung in neuer Gestalt.

Fernschüben – ein autobiographischer Essay zu einem Tabu

Silvan Wagner

Ein (auto-)biographischer Einstieg: Gidon Kremer und Karate

Das Thema dieses Beitrags – Fernschüben – beschäftigt mich nun seit 1997, knapp 20 Jahre also, zunächst praktisch, dann (zwischenzeitlich und parallel dazu) moralisch und schließlich auch marginal didaktisch. In theoretischer Hinsicht allerdings ist dieser Beitrag meine erste Auseinandersetzung damit, und aufgrund dieses Missverhältnisses habe ich mich für eine essayistische Anlage entschieden, die auf eine Einordnung meiner Überlegungen in die instrumentaldidaktische Fachliteratur zum Üben¹ zugunsten einer autobiographischen Reflexion zum eigenen Üben verzichtet. Gerade der Diskurs der Zupfmusik, die kaum Virtuosen von allgemeiner Prominenz hervorgebracht hat, die das Interesse an künstlerischer Autobiographik aus Sicht des Buchmarktes rechtfertigen würden, bedarf individueller Übebiographien, um über den zentralen Aktionsmodus von Künstler_innen jenseits des Konzerts ins Gespräch kommen zu können. Entsprechend sind meine Ausführungen aber auch in keiner Weise normativ zu verstehen; sie beschreiben lediglich einen individuellen Weg, eine – zugegebenermaßen tabuisierte – Handlungsmöglichkeit im Bereich des professionellen Übens, ein induktives Beispiel jenseits deduktiver Überlegungen einer ‚richtigen‘ Herangehensweise.

1997 begann ich in Wuppertal Mandoline zu studieren und sah mich konfrontiert mit den Anforderungen, denen sich jeder Musikstudent zu stellen hat: der kritischen Herausbildung eines eigenen Musikbegriffs und dem intensiven geistigen und körperlichen Training am Instrument, sprich: üben.

Bei der Entwicklung eines eigenen Musikbegriffs ist die Abarbeitung an der Musik anderer ein zentrales Moment. Und obwohl ich einem theatralen Konzert-Verständnis gegenüber durchaus aufgeschlossen war und bin, manifestierte sich eine starke und wachsende Abneigung gegen ein rein auf technischer Brillanz fundiertes Virtuositentum in mir: Die Zurschaustellung von Geschwindigkeit und Ausdauer am Instrument um ihrer selbst willen, ohne

¹ Einen auf Zupfinstrumente ausgerichteten Überblick bieten Reithmeier/Zehner 2008, S. 107-121.

weitere Achtsamkeit auf musikalische Zusammenhänge, kennzeichnet eher einen sportiven Musikbegriff, der im Klavierfach als „Schreibmaschine spielen“ bezeichnet wird und für den es im Mandolinenfach glücklicherweise noch keinen Begriff gibt.

Eine positive Orientierung in diesem Zusammenhang boten der Musikbegriff und das entsprechende Auftreten Gidon Kremers: Kremer gab etwa bei seiner berühmten Interpretation von Beethovens Violinkonzert mit der Kadenz von Alfred Schnittke den Solisten völlig unpräzise, spielte die ersten Takte mit dem Rücken zum Publikum und halb geneigt aus dem Pult der ersten Geige mit und war mit Rollkragenpulli und Kassengestell Welten entfernt vom Bild des virtuosen Stargeigers. Freilich ist auch dies eine Rolle, für die sich Kremer aktiv und inszenierend entschlossen hatte, doch eben eine menschenfreundliche Rolle, die zum einen solistische Macht nicht auf Basis einer vergeistigten Abgrenzung von den ‚unwürdigen Nicht-Solisten‘ des Orchesters gewinnt und zum anderen in Kleidung und Auftreten das Ergebnis der Interpretation nicht von der entsprechenden Arbeit – das alltägliche Üben, die theoretische Auseinandersetzung mit dem Werk, die Formung eines gemeinsamen Klangkörpers aus einer Vielzahl von Einzelmusikern – abkoppelt. Kremers Violinspiel zielte nicht auf die Ausstellung einer perfekten Technik, die in jedem einzelnen Ton hörbar ist, sondern setzte diese Technik (die Kremer zweifellos besitzt) ein, um musikalische Aussagen zu formulieren. Für den Einzelton bedeutete dies oft genug, dass er brüchig, spitz oder scharf war, stets jedoch seiner gleichsam grammatikalischen Funktion im Rahmen der musikalischen Aussage gerecht wurde – Gidon Kremers Geigenspiel war nicht nur schön.

Mit großem Interesse las ich entsprechend seine erste autobiographische Monographie *Kindheitsplitter*. Die für mich spannende Frage war, wie die Kindheit und Ausbildung dieses Ausnahmegeigers vonstattengegangen war, der nicht seine zweifellos in langen Übeeinheiten erworbene Technik über die musikalische Aussage stellte. Und die geheime Hoffnung war, dass hier einmal ein Ausnahmetalent nicht auf Basis einer letztendlich menschenverachtenden Mühle der Disziplinierung und Selbstaufgabe groß geworden war. Leider entpuppte sich Kremer hier lediglich als Spezialfall der topischen technischen Kasteiung; nicht nur von seinen Eltern zum Üben gezwungen,² setzte sich der

² Dies war die erste Enttäuschung bei der Lektüre der Erinnerungen Kremers – auch dieser Ausnahmemusiker war offensichtlich die Frucht einer für beide Seiten zwanghaften Übertragung elterlicher Wünsche und Träume auf das viereinhalbjährige Kind:

junge Kremer offensichtlich selbst unter den Zwang, dem fragwürdigen Vorbild des Vaters nachzueifern:

Mein Vater, der selten Zufriedenheit mit meinen Fortschritten zeigte, bewegte mich eines Tages zu einer außerordentlichen Tat. Immer wieder behauptete er, daß er einmal zwölf Stunden hintereinander geübt hätte. Irgendwann hatte ich es satt, mich ständig an seiner ‚Heldentat‘ messen zu lassen. Physisch war ich nach zwölf Stunden Spielen am Ende meiner Kräfte, aber ich wollte kein ‚remis‘. Ich wollte Vater ‚matt setzen‘ mit dem Mittel, das er mir in die Hände gelegt hatte, mit der Geige. Ich zwang mich durchzuhalten und spielte eine kleine Weile länger. Ich hatte begriffen, daß ich meine Fähigkeiten gnadenlos ausbilden mußte, um zu beweisen, daß ich und meine Töne es wert sind, gehört zu werden.³

Kremer (der sich im Erzählen dieser Anekdote freilich selbstkritisch verhält) zitiert mit dieser Anekdote den Mythos der martialischen Übeefferizienz. Mit diesem (zugegebenermaßen hässlichen) Term wird hier eine Übeeideologie bezeichnet, die den Diskurs vom Üben in zahllosen fiktionalen und realen Narrativen bestimmt: Effizientes Üben sei die Konzentration aller Energie auf ein Ereignis, das deutlich über die Grenze des Erträglichen hinausführt und dessen Durchstehen verlässlich einen neuen Zustand der Exzellenz herbeiführe – martialisches Üben könnte man die entsprechende Handlungsweise nennen. Die Didaktik der Qual, die damit einhergeht, wird gerechtfertigt durch den Dualismus des Zuvor und Danach: Nach dem martialischen Üben sei ein völlig anderer Zustand erreicht als zuvor, und dies verlässlich und dauerhaft. Eine paradigmatische Form erlangt der Mythos der martialischen Übeefferizienz (und dies mag vielleicht auch seinen sperrigen Begriff rechtfertigen) im Martial-Arts-Film US-amerikanischer Prägung, speziell in den Varianten des Genres, die die Ausbildung eines jungen Kämpfers thematisieren und grundsätzlich nach dem Muster Misserfolg im Kampf – Üben – Erfolg im Kampf aufgebaut sind. Idealtypisch setzt dieses Muster etwa *Karate Tiger* (Originaltitel: *No Retreat, No Surrender*) von 1986 um: Der Vater des Teenagers Jason wird von der Mafia gewaltsam gezwungen, seine Kampfschule in Los Angeles aufzugeben, und zieht nach Seattle um. Dort unterliegt Jason einer ebenfalls Karate kämpfenden Jugendbande. Dieser Phase der doppelten Nie-

„Das Schlafengehen wurde mir gleich dem Geigenspielen aufgezwungen. [...] Wie auch immer die Entscheidung [Geigespielen als künftigen Beruf anzunehmen] zustande gekommen ist, ich stelle auf jeden Fall meine ‚Freiwilligkeit‘ dabei in Frage. *Meine* ersten Versuche, die Geige zu halten und ihr Töne zu entlocken, erfüllten *ihre* [der erwachsenen Familienmitglieder] Träume“ (Kremer 1997, S. 20-22).

³ Kremer 1997, S. 100f.

derlage schließt sich die Phase des martialischen Übens an: Jason erbittet am Grab der Karate-Legende Bruce Lee Hilfe, die er auch in Form einer äußerst brutalen Lehreinheit durch den Geist des Meisters erhält. Anschließend kann sich Jason nicht nur gegen die Jugendbande durchsetzen, sondern besiegt im Rahmen eines Karate-Wettkampfes auch den Mafia-Schläger, der seinen Vater besiegt und zum Krüppel geschlagen hatte.

Freilich soll im Martial-Arts-Jugendfilm oftmals ein langer Prozess der Ausbildung erzählt werden, doch wird dieser regelmäßig operationalisiert durch eine einzige exemplarische Übeeinheit oder doch zumindest einen Zusammenschnitt entsprechender Szenen, die dann hinsichtlich des Filmverlaufs die Funktion einer abgeschlossenen Einheit einnehmen, die alle Merkmale martialischer Übeeffizienz aktualisieren – an der Inszenierung eines langwierigen, unabgeschlossenen und nicht immer linear fortschreitenden Übeprozesses hat der Martial-Arts-Film verständlicherweise wenig Interesse. Inhaltlich sind die Sequenzen martialischen Übens dadurch bestimmt, dass Quantität und Wiederholung über Qualität bestimmt: Die stupide und eben zeitlich lange Repetition einer Übung führt schließlich dazu, dass sie beherrscht wird und im entscheidenden Moment ideal ausgeführt werden kann.⁴

Realiter geht diese Übeform oftmals ins Leere, wie auch die Erfahrung mit ‚Panikübungen‘ zeigen, die als Spezialformen des martialischen Übens begriffen werden können und eine weit verbreitete Praxis darstellen: das gewalthafte, zeitlich ausgedehnte und durch Repetition bestimmte Üben am Vorabend des Konzertes ist zwar sicherlich nicht völlig nutzlos, zeitigt aber erstaunlich wenig Erfolg hinsichtlich der Reproduzierbarkeit des solchermaßen Eingeübten. Der Mythos martialischer Übeeffizienz erweist sich in der Praxis regelmäßig gerade als ineffizient⁵ – bezeichnenderweise kann Kremer ja auch keinen

⁴ Dieser Aspekt bestimmt – freilich nicht ohne Ironie und als Zitat des „One Inch Punch“ Bruce Lees – die Ausbildung von Beatrix Kiddo in *Kill Bill – Volume 2* („Kapitel 8: Die grausame Lehre des Pai Mei“): Kiddo muss zunächst völlig sinnlos trainieren, aus einem Abstand weniger Zentimeter mit der Faust eine massive Holzplatte zu durchschlagen. Jahre später setzt sie diese Technik erfolgreich ein, um freizukommen, als sie lebendig begraben wurde.

⁵ Hier wäre semantisch zu unterscheiden: Sicherlich ist martialisches Üben effektiv im dem Sinne, dass es einen Effekt zeitigt; doch effizient im Sinne einer ausgeglichenen Kosten-Nutzen-Relation ist es nicht; um das Beispiel ‚Panikübungen‘ aufzugreifen: Das einmalige, sehr langsame Durchspielen eines Konzertstückes kurz vor dem Konzert kann mitunter zu weitaus besseren Ergebnissen im Konzert selbst führen als stundenlanges Wiederholen der Aufführungsfassung – und dies bei einem Bruchteil des

musikalischen Fortschritt an seinem einmaligen ‚Erfolg‘, der mehr als zwölfstündigen Übeeinheit, festmachen.

Dennoch ist der Mythos äußerst wirkmächtig, gerade auch im Bereich des Instrumentalstudiums. Statt Fragen der Übemethodik⁶ bestimmt oftmals ein gewisser Zeitfetischismus die Entwicklung einer professionellen Übeform, konkret die Frage, wie lange und wie ‚hart‘ geübt werden muss, um nennenswerte Fortschritte zu machen.⁷ Der Mythos martialischer Übeeffizienz kann dabei fatalerweise dazu führen, dass gerade quälende Aspekte des Übens (etwa körperliche Überanstrengung, Langeweile, geistige Erschöpfung) als Qualitätsmerkmale gewertet werden – nicht selten ist der Einstieg ins Instrumentalstudium zugleich ein Einstieg in eine scheinbar notwendige Selbstkasteiung.⁸

Die Kindheiterinnerungen Kremers waren zu diesem Zeitpunkt in meinem Leben eben wenig ermutigend, da sie diese Notwendigkeit scheinbar

aufgewendeten Zeit und Energie. Johannes Klier führt die Ineffizienz des reinen Wiederholungsübens am Beispiel des Fehlereinübens vor: „Dieses Prinzip des Übens: oftmals tausendfache Wiederholung einer bestimmten ‚schweren Stelle‘ oder eines ganzen Stücks unter gesteigertem seelischem und körperlichem Druck und unter Spannung ist heute immer noch die gängige Art und Weise, ein Musikstück zu lernen. Meist geht man freudig an das Stück heran; nach kurzer Zeit ‚hängt‘ man an Passagen, die als schwierig zu bewältigen klassifiziert werden, und übt dann diese Stellen ‚maschinell‘. der Mensch reduziert sich beim Üben auf seine zehn Finger und kann so allenfalls Geläufigkeit gewinnen; Fehler aber, die dabei unterlaufen, werden zu blinder Gewohnheit, weil immer nur das gleiche Bewegungsmuster wiederholt wird, das sich dann zwanghaft festsetzt“ (Klier 1997, S. 128). Zur Diskussion der Wiederholung als grundsätzliches und zugleich problematisches Übemittel vgl. Mantel 2003, S. 49-52.

⁶ Es wäre wünschenswert, wenn dieser musikpädagogische Aspekt gerade die Anfangsphase eines Instrumentalstudiums auch curricular bestimmen würde; zumindest mein Mandolinestudium war davon jedoch nicht geprägt.

⁷ Dieser Zeitfetischismus schlägt sich in Kremers Erinnerungen grundsätzlich nieder, vgl. etwa Kremer 1997, S. 27: „Üben muß sein!“ Auf der Datscha [eine Art Sommerresidenz der Familie] genauso wie zu Hause mußte ich mich einer Uhr fügen. Die Uhr sollte angeben, wieviel ich gearbeitet hatte“. Mitunter wird aber der Zeitfetischismus auch Gegenstand von Ironie, auch wenn Kremer sich an keiner Stelle ungebrochen davon distanziert: „Eines Tages besuchte uns ein bekannter Geiger und fragte mich, wie lange ich täglich spiele. Ich antwortete: drei Stunden. Er belehrte mich: Dies sei zu wenig, man müsse täglich die Zahl an Stunden üben, die dem Lebensalter entspreche. Daraufhin fragte ich ihn, wie alt er sei, und hielt ihm mit großer Genugtuung vor, daß er täglich fünfundzwanzig Stunden Geige zu spielen habe“ (Kremer 1997, S. 41).

⁸ Bezeichnend ist hier die Aussage Kremers über sein ca. fünfjähriges Ich, das also bereits mindestens ein halbes Jahr ein stundenlanges Übepensum ertragen musste: „Ab und zu hatte ich auch Spaß an der Musik“ (Kremer 1997, S. 30).

bestätigten (und – nebenbei gesagt – mir als Spätberufenem, der seinen ersten Mandolinenunterricht mit 14 Jahren erhielt, schlicht keinen Platz in der musikalischen Welt einräumte). Und auch ich stellte mir die zeitfetischistische Frage nach der notwendigen Länge der täglichen Übeeinheit – etwas bescheidener als Kremer (und ohne die Ambitionen, die abertausenden von ‚versäumten Stunden‘ aufarbeiten zu wollen) beantwortete ich sie mir mit drei Stunden, eine Antwort, die sich auch aus entsprechenden Gesprächen mit Kolleginnen und Kollegen ergab, wobei ich mich hier zugegebenermaßen an der unteren Seite der Zeiträume orientierte, die in diesen Gesprächen verhandelt wurden.

Drei Stunden am Stück zu üben hört sich im Vergleich zu Kremers ‚Rekord‘ wenig an, ist aber an sich viel Zeit, die es zu füllen galt (dies gilt bereits für die zwei Stunden, die mitunter realiter aus den angestrebten drei wurden). Nach 20 bis 30 Minuten Technikprogramm standen zu meinem Studienbeginn entsprechend noch zweieinhalb Stunden an, die es galt mit der Erarbeitung von musikalischer Literatur zu füllen. Da ich sehr gerne las und zudem plante, nach dem Musikstudium noch Germanistik und Theologie zu studieren, organisierte ich anfangs meine Übezeit als Belohnungsüben:⁹ Nach einer halben Stunde üben erlaubte ich mir eine halbe Stunde zu lesen. Dies machte aber nicht nur aus dem tatsächlichen Übezeitraum sechs Stunden (was durchaus mit den Anforderungen des Alltags kollidieren kann), sondern brachte auch die gefährliche Tendenz mit sich, Qual als Natur des Übens anzunehmen (wozu sollte man sich ansonsten belohnen?) und entsprechend nach Möglichkeit diese Qual zu meiden¹⁰ – aus einer halben Stunde Belohnungslesen kann problemlos eine Stunde werden, doch da der zeitliche Rahmen, der zur Verfügung steht, ja nicht automatisch mitwächst, bedeutet das eine entsprechende Kürzung der effektiven Übezeit. Rückblickend war diese Übetechnik für mein zweites Studium sicherlich von Vorteil, hätte sich aber recht fatal auf mein

⁹ Zum Belohnungsüben und seiner Problematik vgl. Gellrich 1997, S. 122.

¹⁰ *Mutatis mutandis* gilt dies auch für Kremer: „Um der Geige zu entkommen, kam ich auf die Idee, mir die Zeit gefügig zu machen. Beim Beginn des Übens stellte ich die Uhr zurück und zeigte sie demjenigen, der mich zu kontrollieren hatte. Nach einer Weile kam ich wieder mit der Uhr, die ich aber ein wenig vorgestellt hatte, und fragte, ob es jetzt genug sei. Natürlich nicht. Ich wiederholte das in Abständen einige Male, bis meine Uhr *vor* der Zeit war. Irgendwann hörte ich dann endlich ein genervtes, aber erlösendes: ‚Es reicht!‘ Dieser wohlgedachte Trick leistete mir eine Zeitlang gute Dienste. Leider wurde ich eines Tages erwischt, und es gab großen Ärger“ (Kremer 1997, S. 28).

erstes Studium ausgewirkt; also musste ich mir eine neue Übetchnik aneignen.

Phänomenologisches Intermezzo: Üben

Um den Mythos martialischer Übeeffizienz relativieren zu können, braucht es einen heuristischen Begriff des Phänomens Üben, der unemotional funktioniert.

Ich verstehe Üben als die Einheit der Differenz¹¹ von Reflexion und Repetition.¹² Beide Seiten stehen in Spannung zueinander, die eigentümliche Form ‚Üben‘ entsteht aber erst in ihrem Zusammenspiel: Üben ohne Reflexion ist blind bzw. taub, ohne Repetition aber lahm.¹³ Wenn die Einheit der Unterscheidung über längere Strecken verloren geht, wird Üben entweder uninspiriert¹⁴ oder metaphysisch¹⁵. Im größeren Zusammenhang ist Üben damit Produktion einer Interpretation (Erarbeiten und Einüben), die mit der Reproduktion der Interpretation (Spielen) korrespondiert.

¹¹ Die paradoxe Formulierung „Einheit der Differenz“ entlehnte ich erst im Rahmen meines Germanistikstudiums aus Niklas Luhmanns Systemtheorie. Während meines Musikstudiums hätte ich stattdessen noch – orientiert an Adorno – von einer dialektischen Einheit gesprochen, doch trifft diese Formulierung das Phänomen Üben letztlich nicht, das auch immer wieder von Dualismen bestimmt ist.

¹² Zur zentralen Stellung der Reflexion vgl. Kaczmarek 2012, S. 16: „Erfolgreiches Üben sollte auf Selbstwahrnehmung, Selbstkritik und Bereitschaft zur Selbstanalyse basieren. Der Sinn und Zweck des Übens ist für viele Musiker die persönliche Selbstverwirklichung, Selbstentfaltung, Selbstdefinition bzw. Selbstsozialisation“.

¹³ Aus diesem Grund ist auch etwa der Übebegriff Anselm Ernsts unterkomplex: „[Üben] besteht im Wiederholen einer Tätigkeit, gleichgültig, ob diese sich innerlich oder äußerlich vollzieht. Das Wiederholen richtet sich teils auf gleichbleibende, teils auf wechselnde Aspekte und soll zur Verbesserung und Automatisierung der Tätigkeit führen“ (Ernst 1999, S. 46).

¹⁴ Als „uninspiriertes Üben“ bezeichnen Instrumentalisten die pure Wiederholung vor allem im kammermusikalischen Rahmen, deren Anweisung „nochmal!“ Ausdruck musikalischer Ratlosigkeit ist. In Form des Technikprogramms erfährt die Repetitionsseite des Übens eine etablierte Extremform, bei der aber die Reflexionsseite dennoch vorhanden sein muss.

¹⁵ Wenn Üben rein reflexiv erfolgt, kommt es schnell zu dem Punkt, dass musikalische Zusammenhänge zwar gedacht, nicht aber hörbar gemacht oder reproduziert werden können. In Form des mentalen Übens erfährt die Reflexionsseite des Übens eine etablierte Extremform, bei der aber die Repetitionsseite dennoch vorhanden sein muss (und dies durchaus auch im körperlichen Sinne durch Mikrobewegungen bzw. nachgeschalteter Performanz am Instrument).

Im Einzelnen untergliedert sich Üben in eine Abfolge aufeinander aufbauender bzw. ineinander verzahnter Arbeitseinheiten, grundsätzlich differenzierbar in Technik und Interpretation.¹⁶ Technik kann aufgeteilt werden in Technikprogramm (das Durchspielen basaler und bereits beherrschter Instrumentaltechniken, zugleich ein Aufwärmprogramm für alle beteiligten Muskeln) und das Erarbeiten neuer Techniken (in Form neuer Etüden, die später in das Technikprogramm aufgenommen werden sollen, in Form von tatsächlich neuen Techniken oder in Form neuer Haltungs- oder Bewegungsvarianten). Werkinterpretation wiederum kann unterteilt werden in die Entwicklung einer musikalischen Vorstellung, das Isolieren und Erarbeiten schwieriger Stellen (hier hat die Wiederholung bestimmter Passagen ihren Platz, die das martialische Üben umfassend bestimmt¹⁷ – freilich oftmals als Wiederholung in Varianz aufgebaut), den Zusammenbau des gesamten Werkes und schließlich das Trainieren einer Aufführungsfassung.¹⁸

Bereits das einmalige Durchlaufen dieser Arbeitseinheiten ist ‚Üben‘ im vollgültigen Sinne, jenseits zeitlicher Maximalforderungen: Geht man etwa von einem zentral behandelten Werk von zehn bis 15 Minuten Dauer aus, dann kann „Üben“ nach einer bis eineinhalb Stunden abgeschlossen sein, ohne dass etwas Fundamentales gefehlt hätte. Die einzelnen Arbeitseinheiten können aber auch mehrmals durchlaufen, variiert und beliebig zusammengestellt werden – von der Erarbeitung schwieriger Stellen etwa kann der/die Übende zwanglos zum Technikbereich zurückkehren, neue Etüden ersinnen

¹⁶ Freilich gibt es jenseits dieser grundsätzlichen Unterscheidung zahllose Übergangphänomene. Regelmäßig etwa entstehen technische Probleme erst bei einer bestimmten angestrebten Interpretation einer Stelle, wodurch diese zwischenzeitig zur technischen Übung wird.

¹⁷ Leider beschreibt Kremer in seinen Kindheitserinnerungen auch fast ausschließlich diesen Aspekt der Wiederholung, wenn er genauere Übemodell seiner Praxis thematisiert (was – leider topisch für diese literarische Gattung – selten genug erfolgt): „In den verteuflten Wiederholungen derselben schwierigen Stellen, die er [der Vater] mir abverlangte – wobei er die Zahlen 4-8-10 besonders mochte –, lag auch etwas Spielerisches. Noch heute benütze ich diese Methode als organisatorisches Element bei der Arbeit. Sie schützt vor Übermüdung und sorgt für Ablenkung. Man erträgt die beträchtliche Anstrengung des Übens leichter, wenn man sich eine Grenze setzt, wenn man weiß, daß eine bestimmte Stelle nur noch sieben-, sechs-, fünfmal zu spielen ist“ (Kremer 1997, S. 102).

¹⁸ Das Trainieren einer Aufführungsfassung besteht vor allem im Training der körperlichen Kondition und der geistigen Konzentration, ein Werk oder auch ein gesamtes Konzertprogramm bestmöglich in Konzertform zu präsentieren.

und sogar zum Bestandteil des Technikprogramms machen –, wodurch ‚Üben‘ beliebig lange sinnvoll gefüllt werden kann, und dies jenseits der bloßen Wiederholung, wie sie der Mythos martialischer Übeefferizienz absolut setzt.

Betrachtet man sich diese kleine phänomenologische Skizze des Übens,¹⁹ so wird klar, dass die Fixierung auf den zeitlichen Umfang des Übens nicht notwendigerweise die Grundlage für eine professionelle Forcierung des Übens sein muss: Anstatt des ‚Übens auf Zeit‘ kann es auch ein ‚Üben auf Sinn‘ geben, das seine Konzentration ganz auf eine möglichst durchdachte Abfolge der Arbeitseinheiten, ihrer Variation und Verzahnung legt. Bei einem solchen – durchaus schon an sich interessanten – Arbeiten vergeht freilich auch mitunter immense Zeit – nur ist dies nicht grundsätzlich relevant, da die Zeit nicht als qualvolle Wiederholung des immer Gleichen bestimmt ist.²⁰ Professionelles Üben braucht sicherlich viel Zeit – nur kann es nicht an der Zeit gemessen werden.

Autobiographische Fortsetzung: Fernschüben und Fernseharbeiten

Diesen Begriff eines ‚Übens auf Sinn‘ hatte ich zu Beginn meines Studiums noch nicht, und so saß ich etwas ratlos vor dem selbstgesetzten Ziel der drei Stunden Übedauer. Das Problem bestand hauptsächlich in der Aufrechterhaltung der geistigen Achtsamkeit über die lange Zeit hinweg, die in erster Linie von Wiederholungen bestimmt war.

Neben einer Menge an Büchern hatte ich aber auch noch ein anderes Unterhaltungsmedium mit in die neue Wohnung gebracht: Mein Bruder hatte mir seinen ersten Fernseher ‚vererbt‘, ein in ein Radio eingearbeitetes Schwarzweißgerät mit einer Bild diagonale von ca. 10 Zentimetern. Bis zu meinem Studium hatte ich wenig Fernseherfahrung, die aber tatsächlich emotional mit diesem Gerät verknüpft war: In unregelmäßigen Abständen wurde ich schon als kleiner Junge heimlich des Nachts von meinem sechs Jahre älteren Bruder in dessen Zimmer eingeladen, um dort zusammen mit ihm Gruselfilme zu

¹⁹ Zur Diskussion diverser wissenschaftlicher Übebegriffe (ohne dabei zu einem klaren Fazit zu kommen) vgl. Kaczmarek 2012, S. 15-24.

²⁰ Meiner Erfahrung nach fällt es im kammermusikalischen Rahmen leichter, ein ‚Üben auf Sinn‘ im Austausch mit den Mitspielern über lange Zeiträume aufrechtzuerhalten, wobei etwa fünf Stunden wie im Flug vergehen können und das Üben zwar durchaus erschöpfend, doch vor allem erfüllend ist.

sehen – meine Erstbegegnung mit Klaus Kinski in seiner Rolle als Nosferatu etwa erfolgte mittels dieses Geräts.

Mit der Zimmerantenne konnte ich anfangs vor allem das ZDF empfangen, parallel dazu hatte ich eine kleine Sammlung an Videokassetten mitgebracht. Irgendwann begann ich damit, mein halbstündiges Technikprogramm parallel zum Fernsehen zu absolvieren; die Beobachtung dabei war, dass ich das halbstündige Programm, das körperlich durchaus anstrengend und geistig einigermaßen ermüdend sein kann, nicht nur sehr viel motivierter anging, sondern – je nach Sendung – auch nach Möglichkeit verlängerte. Da Fortschritte in Technik aber in der Tat lange Übeeinheiten mit vielen Wiederholungen erfordern (zumal ich technisch nicht sonderlich begabt bin), kam mir diese neue Übetchnik sehr entgegen. Ich standardisierte sie und konnte signifikante Fortschritte erzielen. Gerade Repetitions- und Tremoloübungen können viel Zeit verschlingen, weshalb ich auch dazu überging, gezielt bei längeren Technikeinheiten Spielfilme von Videokassette laufen zu lassen, die ich bereits gut kannte. Hinzu kam, dass ich durch einen Fehler in der hausinternen Verkabelung einen kostenfreien Anschluss an die Satellitenantenne erhielt und entsprechend Privatfernsehen empfangen konnte. Die seriellen Fernsehformate der Privatsender waren wie dazu geschaffen, parallel zu arbeiten, und verlangten ebenso wie bereits bekannte Spielfilme keine volle Aufmerksamkeit, sodass allmählich immer größere Teile meines Übeprogramms – ausgenommen dem Trainieren von Aufführungsfassungen – als Fernsehübungen gestaltet wurde.

Freilich tauchten parallel dazu moralische Bedenken auf: Ist Fernsehübungen richtiges Üben? Ist es Selbstbetrug? Ist es gar eine schädliche, kontraproduktive Übetchnik? Aufgrund meiner Fortschritte blendete ich die moralischen Bedenken allerdings zunehmend aus und differenzierte stattdessen die Technik des Fernsehübens (s.u.). Gegen Ende meines Studiums erfuhr ich, dass vergleichbare Techniken unter Instrumentalisten durchaus verbreitet sind – sie fallen allerdings unter ein moralisches Verdikt und sind daher nicht diskursfähig.²¹

²¹ Eine analoge Übemethode der organisierten Ablenkung klingt auch bei Kremer an, wird aber zugunsten eines Übens ‚nach Uhr‘ in reizarmer Umgebung abgelehnt: „Ich wußte von anderen Kindern, daß sie sich ein Buch neben die Notenblätter stellten und während des Übens lasen. Ich hatte schon damals wenig Lust, zwei Dinge auf einmal zu machen, und auch wenig Erfolg damit. Ich mußte mir etwas anderes ausdenken“ (Kremer 1997, S. 27). Glenn Gould dagegen bekennt sich in einem Interview zu einer analogen Übeform, die man als Radioübungen bezeichnen könnte: „Ich ent-

Seit meinem zweiten Studium arbeite ich fast ausschließlich parallel zum Fernsehen, und dies weit über das Üben hinaus. So habe ich eine Doktorarbeit, eine Habilitationsschrift und über 50 Aufsätze (z.B. auch diesen) parallel zum Fernsehen geschrieben, ebenso wie bereits im Studium alle Seminararbeiten; studentische Seminararbeiten korrigiere ich vor dem Fernseher, und selbst das Lesen – zumindest von Fachliteratur – praktiziere ich seit geraumer Zeit fernsehend. Freilich erschien auch mir in der Selbstreflexion meine Arbeitstechnik als fragwürdig, und dies weniger im moralischen Sinn (meine Studienerfolge machten die moralische Frage nach der Qualität eines solchen Arbeitens letztlich obsolet) als vielmehr im systematischen Sinn: Wie funktioniert Fernsehüben bzw. -arbeiten, und worin liegt sein offensichtlicher Reiz?

Systematisches Intermezzo: Serialität, Multitasking, instrumentalisierte Ablenkung und Teilhabe am Mythos zwischen Interaktivität und Interpassivität

Die grundsätzliche Technik des Fernsehübens selbst ist schnell beschrieben: Die Spieler_innen sitzen vor dem Notenständer, in dessen Flucht oberhalb der Bildschirm aufgebaut ist. Der Fernseher läuft in normaler Zimmerlaut-

deckte, daß ich rätselhafterweise Schönbergs schwierige Klavierstücke op. 23 viel leichter lernen konnte, wenn ich beide [Radiosender] gleichzeitig hörte, FM für die Musik und AM für die Nachrichten“ (Friedrich 1994, S. 34). Speziell Fernsehüben wird allerdings regelmäßig als deviante Übeform angesehen, vgl. etwa Reithmeier/Zehner 2008, S. 109: „Prinzipiell gilt, dass das Üben immer unter höchster Konzentration ablaufen sollte. Das Spielen unter Ablenkung, beispielsweise das Tonleiterpiel neben der Tagesschau im Fernsehen, kann nebenbei als Test verwendet werden, ob sich bestimmte technische Bewegungen automatisiert haben. Es sollte allerdings nicht zur Gewohnheit werden, denn durch gedankenloses Üben schleichen sich schnell ungewollte Fehler ein, die als Automatismen oder auch Reflexe in das motorische Gedächtnis gespeichert werden und nur unter größtem Aufwand wieder zu beseitigen sind. Auch kann das während der Ablenkung Erlernte manchmal trotz Konzentration und Nachdenken nicht mehr abgerufen werden.“ Grund für diese Bewertung ist auch eine generelle Ablehnung des Fernsehens, die auch die Forschung bestimmt, wie Naab 2013, S. 17 resümiert: „Es kann vermutet werden, dass die geringe Beachtung von Gewohnheiten und Ritualen mit der negativen Konnotation dieser Verhaltensweisen [regelmäßiges Fernsehen] zusammenhängt. Sie bekommen oft den Anstrich einer nicht geplanten, unnützen Tätigkeit, die vielleicht besser unterlassen werden sollte. Mediennutzungsgewohnheiten werden kritisiert, für den Einzelnen und für die Gesellschaft mindestens entbehrlich, wenn nicht sogar schädlich zu sein.“

stärke, sodass sein Ton für den Übenden hörbar und zumindest bei mittlerer Spiellautstärke verständlich ist. In dieser Form (sitzende Spielhaltung, Lautstärkerelation) ist Fernsehüben in erster Linie für Zupfinstrumente geeignet – im Rahmen meines Studiums funktionierte weder Cembalo- noch Gambeüben beim Fernseher.

Die Ausdifferenzierung der Arbeitstechnik Fernsehüben funktioniert nicht über die Variation dieses Grundaufbaus, sondern im Umgang mit ihm. Ich versuche dies im Folgenden unter vier Aspekten zu systematisieren und schlaglichtartig auch theoretisch zu flankieren.

a. Serialität und Ritualisierung

Fernsehprogramm – vor allem das Fernsehprogramm der Privaten – ist grundsätzlich seriell aufgebaut: Neben tatsächlichen Fernsehserien und Sitcoms bilden auch Magazine, Realityshows etc. serielle Formate in dem Sinn, dass immer dieselbe Struktur durch wechselnde Inhalte bedient wird. Dieser serielle Charakter erleichtert das Verständnis des laufenden Programms un-
gemein, auch wenn dem Programm nicht die volle Aufmerksamkeit der Rezipienten gilt. Zunehmend bestimmt auch Redundanz die zentralen Formate des Privatfernsehens, was bedeutet, dass zentrale Inhalte und Zusammenhänge mehrmals und in unterschiedlichen Formen wiederholt werden. Mit anderen Worten: Weite Teile des Privatfernsehens sind daraufhin konzipiert, dass Rezipienten anderen Beschäftigungen parallel nachgehen und dabei trotz entsprechend verminderter Aufmerksamkeit dem laufenden Programm folgen können. Dieser serielle Charakter ist die Grundlage für eine Nutzung des Fernsehübens im Sinne von Switching und Multitasking (s.u., b. und c.).

Daneben ist die grundsätzliche Serialität aber auch die Begründung dafür, Fernsehen als Alltagsritual zu gestalten, da bestimmte Sendungen verlässlich zu bestimmten Zeiten gesendet werden und damit die Zeit selbst regulieren können:

Rezipienten können durch rituelle Fernseshnutzung das Vergehen der Zeit wahrnehmen und strukturieren, zeitliche Übergänge gestalten [...]. Das Fernsehangebot unterstützt diese Ordnungsfunktionen. Es ist für nahezu jeden zugänglich und zeitlich nicht begrenzt, aber in konstante und vorhersehbare Intervalle eingeteilt. Fernseshnutzung ist außerdem eine einfach auszuführende Handlung, die sich leicht in den Alltag integrieren lässt.²²

²² Naab 2013, S. 124f.

Aus dieser Disposition der Fernsehprogrammnutzung ergibt sich die Chance, das notwendige (und lästige) Alltagsritual Üben mit dem beliebten (und unnötigen) Alltagsritual Fernsehen zu verknüpfen. Der Mehrwert dieses Arrangements liegt in der Motivation: Während es oft genug Schwierigkeiten bereitet, das notwendige Alltagsritual Üben zu etablieren, richtet sich das Alltagsritual Fernsehen automatisch ein – die regelmäßige Rezeption einer Fernsehserie, einer Doku-Soap, einer Reality-Show. Dieses Argument für Fernschüben legt zunächst dieselbe zahlenfetischistische Perspektive an wie das martialische Üben, doch ist der Aspekt der Qual und Erschöpfung relativiert (s.u., b.): Wer täglich etwa zwei Doku-Soaps zu je zwei Stunden rezipiert und dabei übt, der übt täglich vier Stunden.²³ Dieses Modell ist aufgrund der Eigendynamik des Fernsehkonsums stark erweiterbar (s.u., b.), muss aber freilich auch qualitativ diskutiert werden (s.u., b. und c.).

b. Switching zwischen Anstrengung und Entspannung

Sicherlich ist das Üben vor dem Fernseher hinsichtlich der Aufmerksamkeit des Übenden anders bestimmt als ein Üben in reizarmer Umgebung. Allerdings ist die Aufmerksamkeit, die der Musik gewidmet werden kann, nicht schlicht gemindert; vielmehr wechseln sich oftmals Phasen der Aufmerksamkeit auf die Musik mit Phasen der Aufmerksamkeit auf das Fernsehprogramm ab, wobei die Frequenz auch sehr kurz sein kann.

Dieser Wechsel der Aufmerksamkeit, der zum Teil bewusst, zum Teil unbewusst erfolgt, ist jedoch nicht nur negativ zu begreifen: Gerade die ununterbrochene Aufmerksamkeit auf das Üben, das zu weiten Teilen aus Einüben von nach Möglichkeit zu automatisierenden Bewegungsabläufen besteht, ist geistig ermüdend, sodass ein Wechsel der Aufmerksamkeitsgegenstände hier Abhilfe schaffen kann. Wichtig dabei sind Serialität und Unterhaltungscharakter der laufenden Sendung: Die Serialität begünstigt es, dass sich die Phasen, in denen die ganze Aufmerksamkeit der Musik gilt, nicht negativ für die Fernsehrezeption auswirken – die seriell erzählte Sendung kann auch aus ihren Bruchstücken ‚zusammengebaut‘ werden;²⁴ der Unterhaltungscharakter wiederum ermöglicht eine geistige Entspannung, die sich sinnvoll mit den Anstrengungen des Übens kombinieren lässt.

²³ Zur Notwendigkeit der Regelmäßigkeit des Übens für die Motivation vgl. Gellrich 1997, S. 109f.

²⁴ Dies setzt freilich voraus, dass das Muster bekannt ist – für eine Erstbegegnung mit den entsprechenden Formaten ist Fernschüben sicherlich nicht geeignet.

Meiner Erfahrung nach funktioniert das Zusammenspiel von Fernsehen und Üben im Rahmen eines Aufmerksamkeits-Switching geradezu komplementär: Die Aufmerksamkeit des Übenden gilt bei Phasen möglichst automatisierter Körperaktion (v.a. Technik oder aber Wiederholung von Passagen, die es ‚in die Finger‘ zu bekommen gilt) vor allem dem Fernseher, während dieser in Phasen intensiver musikalischer Aktion (geistige Spannung) aus der Wahrnehmung vollständig verschwinden kann. Dies bedeutet aber auch, dass gerade Phasen hoher körperlicher Belastung (Technik, schwierige Stellen) mit geistiger Entspannung (Fernsehen) gekoppelt werden, während eine Irritation durch den Fernseher bei geistig anspruchsvollen Passagen oftmals wegfällt. Geistige Ermüdung, die oftmals ein großes Problem beim Üben in reizarmer Umgebung sein kann, kann durch Fernsehüben so gut wie irrelevant werden. Hinzu kommt die herkömmlicherweise moralisch negativ bewertete Eigendynamik des Fernsehkonsums: Sie garantiert eine hohe Motivation, das Arbeiten fortzusetzen. Um noch ein letztes Mal den Zahlenfetisch zu bedienen: Nachdem ich die Technik des Fernsehübens eingeübt hatte, war und ist es mir (an ‚freien Tagen‘) regelmäßig möglich, 14 Stunden am Stück zu arbeiten (was sich nicht auf Üben bezieht – hier setzen Muskulatur und persönliche Ziele weit aus früher Grenzen – sondern vor allem auf das Arbeiten an wissenschaftlichen Veröffentlichungen), womit tatsächlich reine Arbeitszeit ohne etwa Pausen oder Beschäftigung im Haushalt gemeint ist.

c. Multitaskingtraining

Neben Switching bietet auch Multitasking einen Ansatz, Fernsehüben zu verstehen. Im Unterschied zu Switching handelt es sich nicht um ein Abwechseln der Aufmerksamkeit, die zwei Gegenständen entgegen gebracht wird, sondern um ein gleichzeitiges Richten der Aufmerksamkeit auf beide Gegenstände. Der Neurowissenschaftler und Multitaskingexperte Torkel Klingenberg bringt diese Differenz mit einem praktischen Beispiel auf den Punkt:

Wenn Lotta in ihrem offenen Großraumbüro sitzt, einen Bericht liest und dabei gleichzeitig versucht, das Telefongespräch des Kollegen am Nachbartisch mitzuverfolgen, so steht sie vor einer Multitasking-Aufgabe. Wenn sie sich hingegen entschließt, den Fokus ausschließlich auf das Lesen zu richten, und das Telefonat wie alle anderen Störungen in der Umgebung von sich fernhält, liegt stattdessen eine Ablenkungsaufgabe vor.²⁵

²⁵ Klingenberg 2008, S. 73f.

In Bezug auf das Fernsehüben bedeutet dies, dass der Übende anstrebt, stets möglichst alle Aspekte der Musik und des Fernsehprogramms zu rezipieren und zu verarbeiten und die Reize des Fernsehschülers eben nicht auszublenden sucht. Dass Multitasking hier funktioniert und nicht zu einer Überforderung führt, hat seine Ursache in der Differenzierung zwischen zwei unterschiedlichen Aufmerksamkeitsystemen, wie die Gehirnforschung festgestellt hat:

Könnte man die Hirnaktivität genau in dem Moment messen, in dem jemand die Anweisung erhält, seine Aufmerksamkeit auf etwas zu richten, dann sollte uns diese Messung zu denjenigen Teilen des Gehirns führen, die für die Steuerung verantwortlich sind. Mehrere Forschergruppen haben genau dieses Experiment durchgeführt [...]. Die Resultate weisen ganz übereinstimmend auf zwei identifizierbare Regionen, eine im Scheitellappen und eine im oberen Teil des Stirnlappens, die genau dann aktiv sind, wenn wir unsere Aufmerksamkeit steuern. [...] In verschiedenen Studien ließen sich auch die Areale identifizieren, die bei reizbedingter Aufmerksamkeit aktiviert werden [...]. In dem Fall sind es andere Areale, die aktiviert werden. Diese liegen auf der Grenze zwischen Scheitel- und Schläfenlappen sowie etwas weiter unten im Stirnlappen. [...] Demnach scheint es zwei parallele Systeme der Aufmerksamkeit zu geben: eines für kontrollierte und eines für reizbedingte Aufmerksamkeit. Dieser Befund stimmt auch mit den psychologischen Experimenten überein, die gezeigt haben, dass die beiden Typen von Aufmerksamkeit voneinander unabhängig sind.²⁶

Da Üben über weite Teile durch kontrollierte Aufmerksamkeit, Fernsehen dagegen durch reizbedingte Aufmerksamkeit geprägt ist, treten die entsprechenden Hirnregionen nicht in direkte Konkurrenz – was wiederum eine erfolgreiche Bewältigung beider „Aufgaben“ im Sinne eines Multitaskings enorm begünstigt.²⁷ Freilich ist aber auch beim musikalischen Üben die reizbedingte Aufmerksamkeit von Bedeutung (die Rückmeldung der Greiffinger etwa, des Plektrums und, natürlich komplexer, des Klangs), sodass es hier zu einer Konkurrenzsituation im Gehirn und entsprechender Überforderung kommen kann (sobald diese nicht durch Switching gelöst wird). Es ist jedoch nachweisbar, dass regelmäßiges musikalisches Üben offenbar gerade die dabei aktivierten Gehirnregionen für die Weiterleitung wahrgenommener Reize vergrößert,²⁸ sodass die Grundlage für eine im Wortsinne anwachsende Fer-

²⁶ Klingenberg 2008, S. 33-35.

²⁷ Vgl. *ex negativo* Klingenberg 2008, S. 78f.: „In einem anderen Experiment konnten wir [...] feststellen, dass die beiden Aufgaben sich gegenseitig um so mehr störten, je größer der Überlappungsbereich ihrer jeweiligen Hirnaktivität war“.

²⁸ Vgl. Klingenberg 2008, S. 97: „Mehrere vergleichende Studien haben nachgewiesen, dass das Gehirn durch das langfristige Üben eines Musikinstruments beeinflusst wird.

tigkeit unabhängiger, doch paralleler Aufmerksamkeit beim Fernsehüben gegeben ist.²⁹

Natürlich ist an dieser Stelle die Frage berechtigt, worin der Mehrwert einer solchen Erschwerung der Aufmerksamkeitsorganisation durch Multitasking läge – denn um eine Erschwerung handelt es sich auf jeden Fall. Ich wiederhole hier nicht die motivationalen Argumente, die bereits ausgeführt wurden (s.o., b.), sondern verweise stattdessen auf die vergleichbaren Anforderungen der professionellen Musikpraxis: Multitasking ist eine der wichtigsten Fertigkeiten für Instrumentalisten, die nicht ausschließlich solistische Höchstleistungen anstreben, sondern ebenfalls im orchester- und kammermusikalischen Bereich ihren Schwerpunkt setzen. Hier gilt es, sich und die ‚eigene‘ Musik eben nicht möglichst von Außenreizen abzukoppeln, sondern sie in Auseinandersetzung mit diesen zu konzipieren und auszuführen. Zu den dabei relevanten Reizen zählen nicht nur musikalische Phänomene im engeren Sinne, sondern auch (und dabei wird Multitasking zumindest in einem musikalischen Sinne auch für Solisten hochrelevant) Reize des Auftrittsraums, Publikumsreaktionen, Fehler der Mitspieler und überhaupt Störungen aller Art.³⁰

Fernsehüben kann nun in mehrerer Hinsicht diese Anforderungen trainieren und damit in die ansonsten allzu geschützte Atmosphäre des Übens mit aufnehmen: In visueller Hinsicht ist Fernsehüben (sofern man nach Noten übt) gekennzeichnet von der Gleichzeitigkeit der Verarbeitung kontrollierter Aufmerksamkeit auf die Noten und reizbedingter Aufmerksamkeit auf das sich bewegende Bild des Fernsehers. Performativ ist dies gekoppelt sowohl an ein Training peripherer Wahrnehmung als auch an eine zwischenzeitige Loslö-

Insbesondere wurden Veränderungen beobachtet, die auf motorisches Training zurückzuführen waren. So ist bei Streichmusikern die Region, die Tasteneindrücke von der linken Hand aufnimmt, vergrößert. Sara Bengtsson und Fredrik Ullén vom Karolinska Institut haben auch gezeigt, dass das Leitungssystem in der weißen Hirnsubstanz, das die motorischen Signale transportiert, bei Klaviermusikern stärker entwickelt ist. Je länger die untersuchte Person geübt hatte, desto größer war auch das Ausmaß der Veränderung“.

²⁹ Dies bedeutet aber auch, dass Fernsehüben – wie jede spezifische Übeform, die man erfolgreich praktizieren will – selbst eingeübt werden kann und muss.

³⁰ Dies klingt auch bei der von Mantel empfohlenen Methode „Üben ohne Aufmerksamkeit“ an, die allerdings auf gänzlich unkontrollierte Ausführung des Erübten zielt (vgl. Mantel 2003, S. 77f.); Fernsehüben in der hier vorgestellten Weise wäre eher als „Üben mit geteilter Aufmerksamkeit“ zu bezeichnen.

sung vom Notentext: Einerseits muss der Übende neben dem Notentext seine Aufmerksamkeit zugleich auf die Blickperipherie richten, um Bildbewegungen zumindest rudimentär wahrzunehmen; andererseits kann der Notentext auch über kürzere Strecken vorweggelesen werden, sodass die entsprechende Musik ablaufen kann, während der Übende parallel den Blick voll auf den Bildschirm richtet. Sowohl ein Beherrschen der blickperipheren Wahrnehmung als auch eine willkürliche Loslösung vom Notentext sind unabdingbare Voraussetzungen für ein exaktes Spiel nach Dirigat oder auch ein hochqualitatives kammermusikalisches Zusammenwirken mit anderen Musikern.

Ähnliches gilt in akustischer Hinsicht: Hier trainiert Fernsehüben die gleichzeitige Verarbeitung kontrollierter Aufmerksamkeit auf die eigene Musikproduktion und reizbedingter Aufmerksamkeit auf den Ton des Fernsehprogramms. Trainiert werden kann dabei freilich nur die Verarbeitung, nicht etwa kammermusikalisches Zusammenspiel: Der ‚Partner‘ Fernsehen kann nicht reagieren, die ‚Stimmen‘ passen nicht zusammen. Die Übenden stehen nicht vor der Aufgabe, gemeinsam mit etwa filmmusikalischer Rhythmik und Metrik zu agieren, sondern die eigene musikalische Linie konsequent zu verfolgen, ohne die konkurrierende musikalische Linie des Fernsehers aus der Wahrnehmung zu verlieren. Nicht nur für entsprechende Passagen moderner Kammermusik ist dies ein gutes Training, sondern überhaupt für die willkürliche Lenkung akustischer Aufmerksamkeit auch jenseits der eigenen Musikproduktion; analog zu peripherer visueller Wahrnehmung kann so eine periphere akustische Wahrnehmung trainiert werden, die beispielsweise für eine professionelle Arbeit in größeren Ensembles unabdingbar ist, aber auch die Voraussetzung dafür darstellt, Differenzen kammermusikalischer Interpretation als aktiv Beteiligte überhaupt erst wahrnehmen und analysieren zu können.

Die dynamische Disposition der Zupfinstrumente im Allgemeinen und der Mandoline im Besonderen ermöglicht noch eine weitere nützliche Trainingsmöglichkeit durch Fernsehüben: Mitunter kommt es vor, dass bei leisen Passagen das laufende Fernsehprogramm auch bei Zimmerlautstärke übertönt oder doch zumindest die akustische Rückmeldung des eigenen Spiels relativiert. Die Situation ist dabei vergleichbar mit der Situation von Mandolinist_innen in einem großen kammermusikalischen oder orchestralen Klangkörper: Hier ist es regelmäßig der Fall, dass die eigene Stimme zwischenzeitig überlagert wird oder im Gesamtklang aufgeht, was eine recht verwirrende Erfahrung sein kann. Professionelle Mandolinist_innen sind daran gewöhnt, auf eben die kleinen Feinheiten der eigenen Tonproduktion nach dem Ein-

schwingvorgang zu hören, die im Zusammenspiel mit anderen Instrumentengruppen schnell überlagert werden. Grund dafür ist weniger die geringe Lautstärke der Mandoline als vielmehr der grundsätzlich *decreasing* Charakter ihres Klanges, weswegen Instrumente mit dauerhaftem Klang wie etwa Geige den Mandolinenklang nach dem perkussiven Einschwingvorgang leicht ‚schlucken‘ können.³¹ Fernsehüben kann diese verwirrende Erfahrung vorwegholen und ihre Bewältigung trainieren: Immer wieder müssen kleine Passagen mehr oder weniger allein auf Basis haptischer Rückmeldung bewältigt werden, was im Fall von repetitiven Übeeinheiten (die ja sehr häufig praktiziert werden) aber auch direkt mit einer auch akustischen Rückmeldung derselben Passage verglichen werden kann. Bei regelmäßiger Praxis führt das dazu, dass die fragile Tonproduktion am Instrument gleichsam mit den Fingern gehört werden kann: Das haptische Gefühl kann den Spielern die Sicherheit einer Rückmeldung der eigenen Tonproduktion geben, auch wenn die akustische Rückmeldung beeinträchtigt ist.

In der Retrospektive sind Ursache und Wirkung sicherlich schwer zu trennen: In meinem Musikstudium und auch später noch war mir die kammermusikalische Ausrichtung sehr viel wichtiger als die solistische (auch wenn ich nach wie vor als Solist tätig bin – dann aber nach Möglichkeit im Gesprächsaustausch mit meinem Publikum, was eine musikantische Dimension der Kammermusik darstellt). Für mich erwies sich entsprechend Fernsehüben in der Tat als probate Möglichkeit, kammermusikalische Anforderungen des Multitaskings zu trainieren.

d. Teilhabe am Mythos martialischer Übeeffizienz zwischen Interaktivität und Interpassivität

Ein Phänomen meiner Fernsehübepaxis kann ich erst im Nachhinein theoretisch einordnen: meine ausdrückliche Vorliebe für Martial-Arts-Filme, wenn intensives Techniküben auf dem Programm stand. Ich denke heute, dass dieses Phänomen mit dem Interpassivitätstheorem des Philosophen Robert Pfaller erklärt werden kann, das ich erst 2010 kennenlernte.

Ein Grundgedanke des vielschichtigen Interpassivitätstheorems³² ist, dass Menschen Aktivitäten an Stellvertreter auslagern können, dabei aber doch mittelbar teilhaben an der vom Stellvertreter ausgeübten Tätigkeit: Sie sind

³¹ Zur Klangästhetik der Zupfinstrumente vgl. Wagner/Zehner 2008.

³² Einen Überblick über die vielschichtigen Dimensionen des Interpassivitätstheorems bietet Pfaller 2008.

nicht interaktiv beteiligt, sondern eben interpassiv, über die Aktivität des Stellvertreters. Pfaller macht dieses merkwürdige Phänomen der Auslagerung von Tätigkeiten, deren Ausübung durchaus mit Nutzen oder gar Genuss verbunden sind, gerne über Beispiele greifbar:

Ein Mann betritt eine Bar und bestellt ein Bier. Er zahlt und ersucht dann einen der anderen Gäste, das Bier an seiner Stelle zu trinken. Sobald die andere Person das Bier getrunken hat, verlässt unser Held mit einem gewissen Gefühl der Befriedigung das Lokal. Diese kleine Szene kann, so unglaublich sie erscheinen mag, eine ganze Reihe alltäglicher Handlungen beschreiben – z.B. die Art, wie bestimmte Personen von ihren Videorecordern Gebrauch machen. Mit einiger Sorgfalt und Anspannung programmieren sie die Geräte, wenn sie unglücklicherweise das Haus zu einer Zeit verlassen müssen, wo im Fernsehen einer ihrer Wunschfilme ausgestrahlt wird. Wieder nach Hause gekommen, sehen sie neugierig nach, ob die Aufnahme geklappt hat, und stellen dann die Videokassette ins Regal, ohne sie jemals anzusehen. Sie haben nämlich (vielleicht ohne sich darüber klar zu werden) bereits eine tiefe Befriedigung empfunden, als sie das Band aus dem Rekorder genommen haben: Es war, als habe das Gerät den Wunschfilm an ihrer Stelle betrachtet.³³

Was in diesen Beispielen ausgelagert wird auf Stellvertreter – den anonymen Biertrinker, den Videorecorder – ist freilich Genuss, der in Pfallers Entfaltung des Interpassivitätstheorems eine zentrale Rolle spielt. Er grenzt die Auslagerung von genussvoller Aktivität von der Auslagerung von mühevoller Aktivität ab:

Dass man versucht, Arbeit (insbesondere unangenehme Arbeit) an andere zu delegieren, ist eine gewohnte Regel beim Gebrauch von Maschinen sowie in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung und Klassenspaltung. [...] Das Biertrinker- und Videorecorder-Phänomen dagegen scheint paradox und schwierig zu fassen. Was hier stattfindet, ist nämlich ein Delegieren nicht von Arbeit, sondern von Konsumtion. Nicht Aktivität, nicht die harte, produktive Tätigkeit wird hier von jemand anderem übernommen, sondern der angenehme Teil, das Konsumieren [...].³⁴

Das Fernschüben – speziell in der Form von Technikstudien bei Martial-Arts-Filmen – scheint nun ein Phänomen zu sein, das gleichermaßen interaktive und interpassive Bestandteile besitzt. Dazu sei in Erinnerung gerufen, dass sich Martial-Arts-Filme nicht nur durch eine exorbitante Inszenierung körper-

³³ Pfaller 2008, S. 34.

³⁴ Pfaller 2008, S. 35.

licher Anstrengung auszeichnen, sondern auch – wie bereits skizziert – geradezu ein Paradigma des Mythos martialischer Übeefferizienz darstellen.

Wenn ich (nach wie vor) gerade schwierige und anstrengende Technikstudien gerne bei Martial-Arts-Filmen ausführe, nutze ich zum einen Fernsehübungen interaktiv: Die körperlichen Höchstleistungen auf dem Bildschirm animieren mich offenbar zu eigenen körperlichen Höchstleistungen auf dem Instrument.³⁵ Zum anderen aber lagere ich den Mythos martialischer Übeefferizienz auf den Film aus, habe jedoch zugleich interpassiv an ebendiesem Mythos Teil: Bei aller Anstrengung aufgrund der Technikübungen sitze ich doch auch gemütlich vor dem Fernseher und betrachte einen Film, in dem sich eine fiktionale Figur utopischerweise durch martialisches Training von einem erfolglosen Stümper zu einem umfassend erfolgreichen Meister verwandelt. Diese interpassive Teilhabe am Mythos martialischer Übeefferizienz ist dabei keineswegs bloße Metapher: Objektiv habe ich nach zwei Stunden Technikprogramm eine Tortur durchlaufen, die tatsächlich als martialisches Üben bezeichnet werden kann; subjektiv aber habe ich diese (real existente, was Finger und Arme beweisen) Tortur nicht als solche wahrgenommen, sondern mich durchaus unterhalten (vor allem die Stupidität und geistige Leere, die ansonsten bei langem Techniküben durchaus quälend sein kann, ist entfallen). Durch das Fernsehüben hat ein martialisches Üben stattgefunden, dessen Nutznießer ich bin, dessen negative Aspekte – Monotonie, Stupidität, Überforderung, Verzweiflung, Qual – aber zum Großteil lediglich in der Fiktionalität des Films stattgefunden haben. Würde ich zwei Stunden – eine Spielfilmlänge – in reizarker Umgebung Technik üben, würde ich diese Qual selbst erleiden – bzw. komplett vermeiden, hier unterscheide ich mich definitiv von beispielsweise Gidon Kremer. Erst in der interpassiven Auslagerung des Mythos martialischer Übeefferizienz also kann ich teilhaben an dessen durchaus positiven Effekten, ohne aber tatsächlich gefühlt martialisch zu üben.³⁶

³⁵ Das ist nicht ironisch gemeint, auch wenn Instrumentaltechnik sich auf Muskelgruppen bezieht, die normalerweise nicht Gegenstand eines gezielten Aufbau- oder Konditionstrainings sind. Doch jeder Mandolinist weiß, dass 120 Minuten – eine Spielfilmlänge – Techniktraining den Hand- und Armmuskeln Höchstleistungen abverlangt. Zum Vergleich von musikalischem Üben und Sport vgl. auch den Beitrag von Clara Dicke in diesem Band.

³⁶ In dieser Form habe ich Fernsehübungen auch in meiner Funktion als Mandolinendozent im Bayerischen Landesjugendzupforchester praktiziert: Als kollektive Technikstunde mit Repetitionen mit gedämpften Saiten zu Actionfilmen wie etwa *Avatar – The Last Airbender*.

Ein (auto-)biographisches Ende

Übetechniken sind zwar systematisierbar, abstrahierbar und damit potenziell übertragbar, ihr Erfolg hängt aber von vielen persönlichen Aspekten ab, die nicht willkürlich veränderbar sind (und aufgrund von Freiheit und Vielfalt auch nicht sein sollen). Vor allem jedoch sind Übetechniken vielfältig und existieren realiter jenseits des idealen Entwurfs eines ‚reinen‘ Übens, der oft genug entweder in einer recht quälenden Realität oder aber in schlechtem Gewissen umgesetzt wird. Ein von moralischen Fragen freigestellter Austausch über persönliche Übetechniken und -umstände ist gerade für Studierende hilfreich – nicht, weil mit Übebiographien der älteren Generation vorbildliche Übemodelle für eine direkte Imitation bereit stünden, sondern weil in der dichten Beschreibung von persönlichen musikalischen Wegen und Zielen Anderer die eigenen Ziele und entsprechende Wege überhaupt erst bewusst werden und gezielt verfolgt werden können.

Entsprechend erachte ich Fernschüben nicht als *den* richtigen Weg – dies war er lediglich für mich. Die Instrumentaldidaktik (z.B. der Mandoline) wäre arm, wenn Fernschüben Standard werden würde – doch sie wäre auch arm, wenn sie Modelle wie Fernschüben nicht unvoreingenommen in den Blick nehmen, analysieren und systematisieren würde.

Literatur:

- Ernst, Anselm (1999): Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht. Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis. 2. Aufl. Mainz 1999
- Friedrich, Otto (1994): Glenn Gould. Eine Biographie. Reinbek bei Hamburg 1994
- Gellrich, Martin (1997): Woher kommt die Lust zum Üben? Ein Überblick über die Faktoren, welche die Übemotivation beeinflussen. In: Ulrich Mahlert [Hg.]: Spielen und Unterrichten. Grundlagen der Instrumentaldidaktik. Mainz 1997, S. 101-127
- Kaczmarek, Stella (2012): Qualität und Struktur des Übens bei musikalisch hochbegabten Jugendlichen. Berlin 2012
- Klier, Johannes (1997): Üben beginnt im Kopf. Zu einer ganzheitlichen Methode des Übens und Musizierens. In: Ulrich Mahlert [Hg.]: Spielen und Unterrichten. Grundlagen der Instrumentaldidaktik. Mainz 1997, S. 128-140
- Klingenberg, Torkel (2008): Multitasking. Wie man die Informationsflut bewältigt ohne den Verstand zu verlieren. München 2008
- Kremer, Gidon (1997): Kindheitssplinter. München u.a. 1997
- Mantel, Gerhard (2003): Einfach üben. 185 unübliche Überezepte für Instrumentalisten. Mainz u.a. 2003
- Naab, Theresa K. (2013): Gewohnheiten und Rituale der Fernsehnutzung. Theoretische Konzeptionen und methodische Perspektiven. Baden-Baden 2013

Silvan Wagner

Pfaller, Robert (2008): Ästhetik der Interpassivität. Hamburg 2008

Reithmeier, Ulrike/Zehner, Yvonne (2008): Sinnvolles Üben. Kleiner praktischer Leitfaden durch die gebräuchlichsten Methoden. In: Phoibos 2008/2, S. 107-121

Wagner, Silvan/Zehner, Yvonne (2008): Klangästhetik des gezupften Tones. In: Phoibos 2008/1, S. 69-76

„Treu dem guten alten Brauch!?“¹ – Gedanken zur Vermittlung traditionell alpenländischer Zithermusik

Gertrud Maria Huber

0. Vorbemerkungen

Ob ich einen Beitrag über die Zither zur nächsten *Phoibos*-Ausgabe beitragen möchte, lautete die Anfrage der Redaktion. Gerne, stand doch als Zitherspielerin und Interpretin alpenländischer Volksmusik, Musikpädagogin und Musikwissenschaftlerin die Zither immer im Zentrum meines Interesses. Doch dann sind sie da, diese Schwierigkeiten, über die alpenländische Zither und ihre Musik zu schreiben. Woran liegt es – an der Herausforderung, über eine aktuelle Thematik möglichst unvoreingenommen und mit Distanz zu schreiben, wenn man emisch stark eingebunden ist? Oder spiegelt sich in meinen Schreibversuchen die Zerrissenheit wider, die als bezeichnend gesehen werden kann für die allgemeine Situation der Zither heute? Das Instrument hat noch immer einen festen Platz in der Welt traditionell alpenländischer Volksmusik. Gleichzeitig quält sich ein anderes Lager mit dieser einseitigen Identifizierung und Reduzierung auf die enge Verbindung zur Laienmusik und dem Selbstbewusstsein in der süddeutsch-österreichischen Musiktradition. Die problematische Selbst- und Fremdbewertung, von der Kunstmusik und Profiszene noch immer nicht als gleichwertig anerkannt zu werden, trifft auch auf andere Sparten der Zupfmusik zu. Wissenschaftliche Diskussionen zu den jeweiligen Erklärungsversuchen der betroffenen Instrumentengruppen finden sich kaum. Im Bereich der Zithermusik wird die Ursache der real stattfindenden oder oftmals so wahrgenommenen Ausgrenzung in ihrer Entstehungsgeschichte vermutet. Dementsprechend distanziert werden die Ansichten zur Herkunft des Instruments gesehen. In diesen Kontext reihe ich folgende Empfehlung des zeitgenössischen Komponisten Alexander Strauch ein:

Aber noch immer gilt: je eher die Zither aus den Fesseln des Rattenschwanz‘ ‚alpenländisch-volksmusikalisches Klischee‘ befreit ist, umso größer ihre Chancen, wirklich ernst genommen zu werden.²

¹ Leitspruch des Gauverbandes I der bayerischen Trachtenvereine im Sinne einer Übernahme „guter Werte und Überlieferungen“ und deren überlegte Weiterentwicklung mit Erkenntnissen aus der Gegenwart (vgl. Gauverband I 2015).

Nachdem sich der wissenschaftliche Diskurs nach wie vor wenig für Zupfinstrumente interessiert, ist eine Hilfestellung zur genannten Problematik durch Orientierung an Forschungsliteratur nur spärlich gegeben. Überraschenderweise hat sich auch die volksmusikalische Forschung ebenso wie andere Fachrichtungen, beispielsweise die Gedächtnisforschung, Soziologie oder Migrationsforschung, bislang kaum mit der Zither und ihrer Musik auseinandergesetzt. Der folgende Beitrag möchte hier ansetzen, wobei persönliche Betrachtungen zur Vermittlung traditionell alpenländischer Zithermusik mit einfließen.

1. Klimaveränderung in der Volksmusik

Am 05.08.2015 teilt der Bayerische Landesverein für Heimatpflege e. V. auf seiner Facebook-Seite einen aktuellen Bericht der Süddeutschen Zeitung mit der Überschrift „Zwangsverjüngung: ‚Musikantenstadl‘ wird zur ‚Stadlshow‘.“³ Einführend schreibt der Landesverein, dass nun die spannungsgeladene Zeit zwischen Volksmusik und volkstümlicher Musik vorbei sei und mit Tradimix und neuer Volksmusik ein neues liberales Zeitalter beginnt.

Das klingt nach einer Klimaveränderung, die sich auf das Musizieren von alpenländischer Musik gemäß dem Motto *Treu dem guten alten Brauch* und der Musizierpraxis von traditioneller Zithermusik auswirken soll. Droht nun Gefahr oder ist es eine Chance für eine Zitherkultur, die nach Konrad Köstlin erst durch die bürgerliche Deutung des Wesens Volksmusik ihren Siegeszug antreten konnte?⁴

Mit den großen Veränderungen im politischen und sozialen Leben nach der Französischen Revolution und dem Wiener Kongress formierte sich der Musikbetrieb in Europa neu: Das Habsburger Herrscherhaus und die Kirchen wurden von ihrer Vorrangstellung als Musikförderer verdrängt. Zunehmend bestimmte das Bürgertum die Konzertarena und die neu definierte Hausmusik wurde von der auf Amateurbasis musizierenden Mittelklasse favorisiert. Wis-

² Strauch 2003, S. 272.

³ Vgl. Süddeutsche Zeitung SZ.de, 4. August 2015: „Zwangsverjüngung für Schlager-TV“, <http://www.sueddeutsche.de/medien/zwangsverjuengung-fuer-schlager-tv-musikantenstadl-wird-zur-stadlshow-1.2595313>, konsultiert am 06/08/2015.

⁴ Vgl. Köstlin 2000, S. 120. „Nichts hat die Musizierpraxis so verändert, wie die Deutungen des >Wesens< der Volksmusik, die bürgerliche Ohren in volkstümliche Instrumentierung gelegt haben. Seit dem 19. Jahrhundert sind es besänftigende Akzente, die die einstmalige, vor allem auf Saiteninstrumente bezogene legistische Beschränkung zum Ideal erhoben hat.“ Köstlin 2000, S. 120.

senschaftler, Maler und Poeten entdecken die bis dahin geheimnisvollen und gefürchteten Alpen. Die Landschaft, die Volkskultur, die Trachten und die volkstümliche Musik rückten in den Fokus und wurden idealisiert. Zu dieser Zeit, als das österreichische Kaiserhaus zunehmend seine Rolle als wichtigster Förderer des kulturellen Lebens an das Bürgertum abgeben musste, nützte der volksnahe Herzog Maximilian in Bayern gekonnt die Stimmung und versuchte das einstmalige Lumpeninstrument Zither⁵ zum bayerischen Nationalsymbol zu etablieren. Dieses Hofieren der sich gerade erst zum vollwertigen Instrument entwickelnden Zither durch das Bürgertum und den Kreisen um Herzog Max löste bei der Landbevölkerung ein starkes Interesse aus, die nun ihrerseits ihr ursprünglich eigenes Instrument wiederentdeckten. Die gezielte Anpassung und Belegung des Instruments mit dem Stereotyp eines volksmusikalischen Urinstruments wurde in den nachfolgenden Jahrzehnten erfolgreich von Einzelpersonen wie Paul Kiem in Bayern sowie von Pflege- und Forschungsinstitutionen wie den österreichischen Volksliedwerken fortgesetzt.

Soll nun heute die Akzeptanz traditionell alpenländischer Musik eine Veränderung erfahren und eine neue Idealisierung der alpenländischen Zithermusik bevorstehen? Um dieser Entwicklung nachzuspüren, möchte ich Aspekte aus der Vermittlung von Zithermusik ansprechen und auf folgende Fragen eingehen:

Wo wird Zithermusik aufgeführt?

Wie erfolgt der Zitherunterricht?

Was wird vermittelt?

Welches Klangideal und welche Tonkultur bestimmen traditionell alpenländische Zithermusik?

2. Die Aufführungspraxis alpenländischer Zithermusik

Der von Franz Ritter von Kobell 1862 in überzeichneter romantischer Idealisierung gepriesene Zauberklang der Zither war es eher nicht, der die reisenden Nationalsänger im 19. Jahrhunderts dazu bewogen hat, die Zither wie das Stille-Nacht-Lied bis nach Amerika mitzunehmen. Da zählten eher Gründe, wie die billige Anschaffungsweise und der einfache Transport. Als passendes Symbol für die vorherrschende Alpenfaszination bei den höheren Kreisen der Kaiserstadt Wien und Königsstadt München entwickelte sich das junge Instrument just zur rechten Zeit oder eben dadurch. Mit den perfekten

⁵ Vgl. Praetorius 1612.

Eigenschaften für eine Vermarktung auf Stubenmusi-Manier und der Betonung einer ästhetisch musikalischen Ausdrucksform konnte die volksmusikalische Idealisierung bis weit in das 20. Jahrhundert hinein fortgesetzt werden.⁶

Erst im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts änderten sich die Hörgewohnheiten und Konsumwünsche der Touristen und Einheimischen gravierend. Lautstärke und Bühnenpräsenz, kombiniert mit durchgehenden Rhythmen, dominierten von nun an die Zeltfeste mit Kommerzpartien,⁷ und die Programme der Rundfunkanstalten wurden ebenfalls danach abgestimmt. Wer interessiert sich da noch für ein in derartigen Bühnenshows kaum hörbares und im Spielablauf wenig sichtbares Saiteninstrument Zither?⁸

Inzwischen scheint eine neue Form von Exotismus das Land zu übernehmen. Der weltoffene Bürger des 21. Jahrhunderts, der scheinbar alle Gegenden anderer Kontinente besser kennt als seine Heimatregion, will die Welt zu sich holen. In ein geschnürtes Weltmusik-Paket wird die traditionelle Musik der eigenen Region mit verpackt und in gleicher Weise exotisch wahrgenommen. Als Tourist im eigenen Land werden nun Stätte und Bräuche mit selbsttäuschender Offenheit wahrgenommen und mit einer Faszination erkundet, die der Popularität der Zither positiv entgegen kommt. Da jedoch im Bereich der Weltmusik alle eklektizistisch vereinnahmten Musikstile mit einer einheitlichen Weltmusiksaucе überzogen werden, ist es verständlich, dass die scheinbaren Schwächen der Zither in Bezug auf Lautstärke und Sichtbarkeit durch Verstärkung und Videoleinwände abgeschwächt werden müssen. Als Preis für die Duldung im Weltmusikgenre muss die Zitherliteratur erweitert und angepasst werden. Rein traditionell alpenländisches Musiziergut genügt nicht mehr.

⁶ Siehe auch folgende Literatur zur Zither: Brandlmeier 1963 und 1979; Bloderer 2008; Breckle 1991; Horak 1976.

⁷ Seit Mitte des 20. Jahrhunderts musizierende Gruppen im Volksmusikbereich, zu deren Besonderheit die Gesangseinlagen im Trio-Teil der gespielten Stücke zählen. Der dadurch erwirkte Wiedererkennungseffekt animierte die Zuhörer zum Mitsingen. Für den österreichischen Raum können stellvertretend die Kern-Buam und das Edler-Trio aus der Steiermark genannt werden.

⁸ Die Fakten des intimen Klangcharakters und der optischen Unscheinbarkeit wurden in Hinblick auf den Rückgang des Interesses am Instrument Zither bisher kaum untersucht.

3. Der Unterricht der alpenländischen Zithermusik

Konrad Köstlin sieht die alpenländische Volksmusik ohne Bindung an funktionale Brauchformen als „Kunstgattung wie andere auch“⁹, die sich erst durch Andichten von „volkhafter Ursprünglichkeit“, „mündlicher Überlieferung“ und „langem Herkommen“ durch bürgerliche Kreise im 19. Jahrhundert und des Weiteren im Umfeld des bayerischen Volksmusikforschers und -pflegers Paul Kiem formiert hat.¹⁰ Ergänzend zu dieser geglaubten Wirklichkeit von Natürlichkeit wird im Volksmusikgenre heute besonders häufig auf ein autodidaktisches Erlernen des Musikinstruments hingewiesen, obwohl dies keinen Einfluss auf die Authentizität der Musik hat. Sowohl mit Lehrer als auch im Selbststudium werden die technischen Grundkenntnisse zum Spielen der Musikinstrumente meist durch Kopieren bereits praktizierter Techniken und Stilmittel erworben. Hier gibt es keine wesentlichen Unterschiede zwischen Volksmusik und klassischem Musikbereich. Daran haben auch zeitgemäße pädagogische Ansätze nichts verändert. Die Besonderheit liegt im Lernort, der bei der Gattung Volksmusik meist nicht im üblichen Sinn eine Schule ist, ebenso wie der Unterrichtende oft nicht formal ein Lehrer ist.¹¹ Im Zitherbereich erfolgte schon frühzeitig nach der Entwicklung der Schlagzither in der Mitte des 18. Jahrhunderts die instrumentale Ausbildung überwiegend innerhalb eines Musikunterrichts und dies trotz Volksmusiknähe und geeigneten Möglichkeiten einer Enkulturation im Akt des Lernens.¹² Dieser Unterricht fand sowohl in der eigenen Familie statt (der Vater oder die Mutter selbst spielte das Instrument) oder ein begabter Musiker im Dorf oder in der Stadt gab Musikstunden neben seinem Brotberuf. Bezeichnenderweise konnte bis vor zwei bis drei Jahrzehnten keine dieser Lehrpersonen eine Lehrberechtigung vorweisen. Ein flächendeckendes Musikschulsystem gab es bis weit in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts hinein ebenso wenig wie einen Rahmenlehrplan für das Instrument Zither,¹³ geschweige denn eine akademische Ausbildung zum Volksmusikanten. Ein derartiges Umfeld ermöglichte jedoch den Zitherspielenden je nach Region und Persönlichkeit individuelle Musizierstile und Spielweisen zu entwickeln, die sich aufgrund der

⁹ Köstlin 2000, S. 129.

¹⁰ Vgl. Köstlin 2000, S. 120.

¹¹ Vgl. Mayrlechner 2011, S. 21.

¹² Vgl. Mayrlechner 2011, S. 21.

¹³ Herausgabe des ersten Lehrplanes für Zither vom Verband deutscher Musikschulen (VDM) 1981.

eingeschränkten Mobilität und der seltenen Tonträgeraufnahmen lange Zeit weniger und langsamer vermischten als es heute der Fall ist.

Öffentliche Musikschulgebäude wurden in Deutschland erst im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts flächendeckend eingerichtet. Vorher fanden die Unterrichtsstunden im privaten Wohnraum oder in der Arbeitsstätte des Lehrenden statt, wobei nicht selten mehrere Schüler und unterschiedliche Instrumente gleichzeitig unterrichtet wurden. Der Übergang von Einzel- zu Gruppenunterricht war fließend. Darüber hinaus hatten die in die Musizierpraxis eingebetteten Lehrstunden einen ähnlich gewichtigen Anteil in der Ausbildung wie der reguläre Unterricht. Ich erinnere mich an einen Abend in der Kindheit, an dem ich meinen Vater zum Stammtisch in das Dorfwirtshaus begleiten durfte, weil der *Franz* wieder im Dorf weilte und mit seiner Zither im Lokal aufspielte. Als junge Zuhörerin bekam ich somit für mehrere Stunden die Gelegenheit, den erfahrenen Zitherspieler als nachahmenswertes Vorbild verortet in der Praxis zu erleben. Der nächste Schritt in meiner Ausbildung wäre das gemeinsame Musizieren mit dem Franz im Wirtshaus gewesen. Der war aber bereits weiter ins nächste Dorf gezogen. Das war nicht weiter schlimm, ich bekam bald noch reichlich Gelegenheit, geschützt im gemeinsamen Spiel mit erfahrenen Musikanten mein bis dahin Gelerntes bei Auftritten im sozialen Kontext eines öffentlichen Gastraumes anzuwenden. Im Wesen entsprechen diese Auftrittsszenarien den von Daniela Mayrlechner beschriebenen Musikantenstammtischen: Eine zuvor nicht festgelegte Anzahl von Musikanten musiziert frei und ungeprobt aus dem Stegreif, nur zur eigenen Freude, ohne Bühne, ohne Gage, ohne Eintritt, ohne geladene Zuhörer. Zufällige Gäste im Gasthaus sind für dieses Musizieren an einem geselligen Ort erwünscht und willkommen. Anerkennung in Form von Trinkgeld und freie Kost vom Wirt sind üblich.¹⁴

Heute spricht Köstlin von einer „Professionalisierung einer Fähigkeit, die man vorher auf der Straße gelernt hatte und die nun als Gegenstand der Hochschulausbildung firmiert“.¹⁵ Wie kam es dazu und vor allem was bedeutet das für das Zitherspiel?

Auslöser für diese Veränderung ist in der im 19. Jahrhundert einsetzenden Sammlertätigkeit von alpenländischem Sing- und Musiziergut zu sehen. Gleichzeitig beeinflussten soziokulturelle Veränderungen im 20. Jahrhundert die volksmusikalische Musizierpraxis. Die Folge davon bezeichnete Toni Goth

¹⁴ Vgl. Mayrlechner 2011, S. 24.

¹⁵ Köstlin 2000, S. 125.

als „zunehmendes Wegbrechen der im bajuwarischen Bauernleben natürlich eingebetteten Volksmusik und des Volksliedes“¹⁶. Eine intensive Pflege­ tätigkeit dieser als bodenständig angesehenen Volksmusik verbunden mit Maß­ stäbe setzenden Wettbewerbsveranstaltungen wie das erste Oberbayerische Preissingen in den 1930er Jahren sowie der seit 1974 durchgeführte Alpen­ ländische Volksmusikwettbewerb¹⁷ sollte dem Verlust und der Veränderung entgegenwirken.¹⁸

Als weitere Hilfsprogramme, um die traditionelle Musik vom Ersten in ein Zweites Dasein¹⁹ herüberzuretten, können der 1963 am Richard-Strauss-Konservatorium eingerichtete Volksmusiklehrgang²⁰, die 1971 von Toni Goth gegründete Münchner Schule für bairische Musik (heutige Wastl-Fandler-Schule in der Mauerkircher Straße) sowie die in den 1970 und 1980er Jahren ins Leben gerufenen landesweiten Volksmusikseminare gesehen werden. In allen Programmen erhielt die Zither eine besondere Förderung.

Mit gleichem Ziel, die Zithermusik zu fördern, intensivierte der Deutschen Zithermusik-Bund e. V. in den 1970/80er Jahren seine Vereinsaktivitäten. Jedoch entgegen der vorher genannten Maßnahmen sollte die Zither hier aus der einseitigen Gruppenidentität als Volksmusikinstrument herausgeholt und zu einem in der allgemeinen Musikwelt und vor allem in der Profiszene vollwertig anerkannten Musikinstrument gemacht werden. Wichtige Etappen hierzu waren die Zulassung des Instruments Zither beim deutschen Wettbewerb *Jugend musiziert* 1976/77 und die Einführung der nebenberuflichen Lehrgänge zum Zitherlehrer in der Bundesakademie für musikalische Jugendbildung in Trossingen. Später folgte schrittweise die Zulassung des Instruments Zither zu gleichwertigen akademischen Studiengängen, wie es für etablierte Orchesterinstrumente bereits seit Jahren möglich war.

Die ersten Lehrenden für die Zither im Bereich Volksmusik und Klassik am Richard-Strauss-Konservatorium für Musik in München hatten selbst noch keine Hochschulausbildung und erteilten den Unterricht in Teilzeit. Wohl

¹⁶ Goth 1997, S. 6.

¹⁷ Dieser wird heute noch erfolgreich im Zweijahresturnus mit kaum veränderten Vorgaben durchgeführt (vgl. Sulz 2000, S. 105).

¹⁸ Vgl. Goth 1997, S. 6.

¹⁹ Der Begriff „Zweites Dasein“ wurde von dem Volksmusikforscher Walter Wiora in den 1950er Jahren geprägt und bezeichnet die konzertmäßige Darbietung von Musik durch eine urbanisierte Gesellschaft, losgelöst von ihrer ursprünglichen Funktion als Tanz- oder Brauchmusik.

²⁰ Vgl. Direktion des Richard-Strauss-Konservatoriums 1987, S. 61-62.

deshalb gab es für die vergleichsweise zu anderen Instrumenten wenigen Studierenden mit Zither die Wahl zwischen mehreren Lehrpersonen. Inzwischen gibt es an der Hochschule für Musik und Theater in München nur eine volle hauptamtliche Stelle für das Instrument, jedoch mit Georg Glasl einen Professor mit Hochschulausbildung und entsprechendem Abschluss.

Heute ist der Zitherunterricht überwiegend institutionalisiert. Im Verband deutscher Musikschulen dürfen nur Lehrer unterrichten, die eine entsprechende Lehrberechtigung vorweisen können – von einer Hochschuleinrichtung in Deutschland oder Österreich oder einem vom Deutschen Zithermusik-Bund e. V. durchgeführten Ausbildungslehrgang. Für die Ausbildung und den Abschluss liegen vergleichbare Lehrpläne und Prüfungsrichtlinien vor. Technische Anforderungen und Literaturvorgaben müssen erfüllt werden. Der ästhetische Anspruch an Tongebung ist ebenso hoch wie der Anspruch an Notentreue. Das alles kann in konzertant gestalteten instituts-eigenen Vorspielen überprüft werden. Ein praxisnaher Einsatz der Musikausbildung, z. B. in einem Altersheim, erfolgt dagegen selten.

Die von unterschiedlichen Organisationen angebotenen Freizeit- und Fortbildungsseminare und -kurse unterliegen zwar nicht den oben aufgeführten Richtlinien, aber jedes Organisationsteam möchte sich für die gute Qualität des Unterrichts verbürgen. Mit einem Lehrkörper, der einen anerkannten Ausbildungsnachweis vorlegen kann und sich gleichzeitig an einen akademisch definierten Wertemaßstab hält, fühlt man sich schneller auf der sicheren Seite. Für regionale Eigenheiten bleibt da kaum Platz, Mut und Verständnis.

Wo findet nun heute der in eine Musizierpraxis eingebettete Unterricht statt, den ich als Kind im Wirtshaus erlebte? Nicht immer dort, wo der Name dafür Pate stehen soll. Bei meinem letzten Musikantenstammtisch fühlte ich mich als Musikerin²¹ zwar sehr geehrt, dass die große Zahl von etwa 80 anwesenden Gästen im Wirtshaussaal meinem Zithersolo andächtig und mucksmäuschenstill lauschte. Den neu eingelernten Ländler spielte ich in die-

²¹ Entgegen der landläufig abwertenden Bezeichnung Musikant für einen Musizierenden ohne große Kunstfertigkeit wird heute in alpenländischen Volksmusikerkreisen häufig die Bezeichnung Musiker für professionell Musizierende mit akademischer Vorbildung verwendet. Roland J.L. Neuwirth zitiert den Wiener Akkordeonvirtuosen Karl Hodina: „Wenn man nicht aus einer intakten Tradition kommt, muss man an die Sache intellektuell herangehen und sie genau studieren“ (Neuwirth 2004, S. 107). Demgegenüber steht der Begriff Musikant für einen meist im Amateurbereich tätigen Tonkünstler mit hochmusikalisch, subtiler Spielweise gepaart mit einem Gespür für Natürlichkeit und dem Verfügen über ein breites Repertoire und Improvisationsgabe.

ser unvermutet aufmerksamen und konzentrierten, ja geradezu konzertmäßigen Atmosphäre jedoch nicht. Hier im Wirtshaussaal hat eine bisher nur von Konzerthäusern bekannte Präsentationsform mit entsprechendem Leistungsdruck das ungezwungene und gesellige Musizieren überlagert und damit einen wichtigen Lernort für angewandte Volksmusik verdrängt. Auch Konrad Köstlin führt derartige (Fehl)-Entwicklungen in der heutigen Musikpraxis auf die einsetzende Pflgetätigkeit zu Beginn des 20. Jahrhunderts zurück:

Die Stubenmusik-Kampagne im Umkreis des Kiem-Pauli in den späten 1920er Jahren hat der Volksmusik den Kammerton geschenkt und aus ihr eine gezähmte Musik gemacht, die das Land für bürgerliche Rezeption zuzurichten geholfen hat, indem seine musikalischen Ausdrucksformen den Hörgewohnheiten der Sommerfrischler angepaßt und als <stade> Musik geradezu sakralisiert worden ist.²²

4. Der Weg von bäuerlicher zu urbaner Musizierweise

Da war sie nun, die Langspielplatte der *Wegscheider Musikanten* von 1976 in der Produktion von Dr. Richard Kustermann. Die dargebotenen Musikstücke und ihre Interpretation faszinieren mich heute noch genauso wie damals, als ich den Tonträger zum ersten Mal hörte: Vier gestandene Handwerksleute aus dem bayerischen Wegscheid im Isarwinkl spielen auf drei Zithern und einer Kontragaritarre in enger Dreistimmigkeit gesetzte Ländler- und Polkamelodien. Schnell übernahm ich die von den Medien und der Pflege vermittelte Meinung, dass dies die *gute, echte* und vor allem überlieferte alpenländische Volksmusik sei – eine vom Bayerischen Rundfunk abwechselnd mit Gesangsgruppen präsentierte Instrumentalmusik, allesamt im engen dreistimmigen Satz singend und musizierend.

Kurz nach Erscheinen des Tonträgers kamen die ersten schriftlichen Transkriptionen der überlieferten Melodien in der Spielweise der *Wegscheider Musikanten* in den Umlauf und damit war gleichsam ein Todesurteil für alle Variations- und Improvisationsversuche an und um diese Melodien ausgesprochen. Versuche, die Stimmführung zu verändern²³ oder in seltenen

²² Köstlin 2000, S. 120.

²³ Bei gleichen Instrumenten wie drei Zithern geht der Reiz verloren, den ein Geflecht von sich überkreuzenden, in Klangfarben unterschiedlichen Stimmen schafft. Ebenso verliert sich eine Melodieführung, wenn die nur aus Akkordtönen bestehende und ergänzende dritte Stimme über den beiden tragenden Stimmen liegt. Eine gleiche Stimmaufteilung mit der dritten als oberste Stimme bleibt dagegen für den Hörer verständlich, wenn beide melodieführenden Stimmen von zwei gleichen Instrumenten wie Geigen ausgeführt werden und eine Piccoloflöte die Füllstimme darüber liegend

Fällen offensichtliche *Verspieler* zu korrigieren, stießen auf heftigen Widerstand bei protagonistischen Zitherspielern.

In den letzten zwei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts stand nun die landauf und landab favorisierte Spielweise im engen dreistimmigen Satz den einfachen, meist einstimmigen und oftmals mit Text unterlegten Stücken gegenüber, die ich im Zitherunterricht anhand von Notenmaterial erlernt hatte. Was geschah mit diesen einfachen Melodien, deren Notation überwiegend mit akkordischer Begleitung im oktavierten Violinschlüssel publiziert wurde?²⁴ Ein Großteil dieser Melodien und Arrangements bestand das Auswahlverfahren der Pflege als schützenswertes Musiziergut nicht und verlor somit auch das Interesse der folgsamen Spieler. Dieses Spielgut wurde degradiert, folglich kaum mehr gespielt und geriet nach und nach in Vergessenheit.

Walter Deutsch erläutert diesen Prozess, der aus dem traditionell gespielten und gesungenen Tonmaterial das Erhaltenswürdige heraus selektiert, sehr anschaulich.²⁵ Aus der Fülle an gespielter Literatur wählen seit dem 19. Jahrhundert Sammler und Wissenschaftler, mehr von persönlichen Vorlieben als von definierten Kriterien geleitet, schützenswertes Material aus. Je nach Vorgaben und Möglichkeiten werden daraus einzelne Werke in Editionen publiziert. Pflegeinstitutionen und ihre jeweiligen Verantwortlichen widmen sich ihrerseits nur einem Bruchteil dieser Veröffentlichungen. Diese Auswahl wird mit dem Prädikat echte traditionelle Volksmusik belegt. Eine in erster Linie urban orientierte Musikkultur fördert und pflegt diese zur Tradition erklärten Lieder und Weisen, wobei bezeichnenderweise keine Verbindung zu den ursprünglichen Kulturträgern besteht und Kenntnisse über die Besonderheiten der regionalen Musikgepflogenheiten fehlen. Der Rest der ehemals spontan gespielten und gesungenen Musiktradition fällt mit wenigen Ausnahmen durch das Wahrnehmungsraster.

Diese nun neue alpenländische Zithermusik wurde an ästhetische Prinzipien gebunden und zum Kunstwerk hochstilisiert. Innerhalb kürzester

spielt. Ähnlich verhält es sich im gemischten vokalen Satz, wo durch die unterschiedliche Klangfarbe der Frauen- und Männerstimmen die melodieführende Stimme erkennbar bleibt.

²⁴ In der sog. Münchner Stimmung werden fälschlicherweise zu den tatsächlich gespielten Saiten die Bassstimme und die nachschlagenden Akkorde im unteren Notensystem um eine Oktave zu hoch im Violinschlüssel notiert.

²⁵ Walter Deutsch hat dieses Auswahlverfahren bei einem Vortrag zur mehrstimmigen Sing- und Musizierpraxis in Österreich am 28. April 2013 in der Hochschule für Musik und darstellende Kunst Wien erläutert.

Zeit und wesentlich unterstützt durch die Medien, insbesondere durch die Radiosender, etablierte sich im 20. Jahrhundert eine Vorstellung von Zithermusik aus dem Alpenraum, die auf der ehemaligen Stimmführungspraxis einer kleinen Region im niederösterreichischen Schneeberggebiet beruht. Geschuldet ist dieser Umstand dem Zufall, dass Paul Kiem (1882 – 1960) in den 1930er Jahren ein kleines Notenbüchle mit Liedern aus dem Schneeberggebiet,²⁶ gesetzt im engen dreistimmigen Satz, in die Hand bekam. Der neue Klang gefiel, überzeugte und manifestierte sich schließlich im gesamten Alpenraum. Die bis dahin praktizierten Sing- und Spielgepflogenheiten, wie beispielsweise ein einstimmiger Gesang, begleitet auf einer Zither mit einer zweiten Stimme und Begleitung²⁷, gerieten zunehmend in Vergessenheit.

Neben Liedern und Weisen aus den Archiven der Volksmusikpflege spielen Zitherspieler bei ihren Auftritten eigene Werke. Dabei orientieren sie sich meist an der wie oben beschriebenen, von der Pflege definierten Stimmführungsästhetik. Der vorhandene Raum für Variationen und Vielfalt wird nur selten genutzt. Das Aufgreifen einer von Petzmayer praktizierten Stimmführung²⁸ mit zwei Melodiestimmen und einer gebrochenen Begleitung für Zitherspieler könnte sicherlich auch heute noch interessant klingen.

Als besonderen Wesenszug des Musizierens in alter Tradition wird zunehmend der auswendige Vortrag und – fälschlicherweise gleichgesetzt – die orale Überlieferung bezeichnet. Hier werden zwei Vorgänge vermischt, die nicht voneinander abhängig sind. Gerade die Fülle an musikalischen Schriftstücken in den Volksmusikarchiven zeigt das Vorhandensein einer schriftlichen Wirklichkeit von alpenländischer Volksmusik, die es neben mündlicher Vermittlung ebenso gegeben hat. Der musikalische Vortrag ohne Notenmaterial scheint sich heute zunehmend zu einer romantischen Idee des volksmusikalischen Musizierens zu verfestigen. Landesweit werden Seminare zum auswendigen Musizieren angeboten, auf der Bühne wird kein in der Tradition stehender Volksmusikant einen Notenständer aufstellen, unabhängig wie er sich die Fertigkeit zum Musizieren angeeignet hat. In dieser Hinsicht haben sich die eingangs zitierte Volksmusik und die volkstümliche Musik

²⁶ Vgl. Kronfuss/Pöschl/Pöschl [Hg.] 1930.

²⁷ Gerlinde Haid dokumentierte 1992 eine von der Volksmusikpflege kaum wahrgenommene Musizier- und Singpraxis in der Steiermark. Gretl Gruber singt und begleitet sich gleichzeitig mit einer zweiten Stimme selbst auf der Zither – mal unter und mal über der Singstimme (vgl. Haid 2009, S. 113-121).

²⁸ Vgl. Bloderer 2014, S. 42f.

schon seit langer Zeit angenähert, spätestens seit die Volksmusik als unverfälschtes Brauchtum in den TV-Medien präsentiert wird. Dieses Phänomen beschränkt sich nicht nur auf Volksmusikinterpretationen, der Klassikbereich ist hier ebenso betroffen. Die Macht der Medien und die Technik des Playback erlauben heute keinen Auftritt eines Star-Solisten mit Notenmaterial. Die Messlatte ist hoch und wird sowohl von außerhalb als auch innerhalb der unterschiedlichen Musiziersparten angelegt, die Zupfmusik mit eingeschlossen.

5. Klangideal, Tonkultur und Stilmittel

Zeitgleich zum Rückgang des Interesses an der biedermeierlichen Gitarre um die Mitte des 19. Jahrhunderts entwickelt sich die volkstümliche Zither vom diatonischen Borduninstrument zur Konzertzither und erfährt als volksmusikalisches Gegenstück zum bürgerlichen Pianoforte der Hausmusik eine erste Blütezeit.²⁹ Obwohl sich die Zitherspieler in technischer Hinsicht stark an der Gitarre orientierten, eiferten sie in Literaturfragen und in Klangfragen den Pianisten und Streichern nach. Der Rückstand an Technik und das Fehlen von instrumentenspezifischen Kompositionen wollte möglichst schnell aufgeholt und behoben werden. Bearbeitungen von Opernarien Richard Wagners für Zither solo oder Johann Sebastian Bachs *Chaconne* aus der *Partita Nr. 2* für Violine mit fülligen Akkorden aufbereitet³⁰ geben hierzu ein Zeugnis ab.

Mit so viel Eifer verbesserten sich die technischen Fertigkeiten der Zitherspieler zu Beginn des 20. Jahrhunderts hörbar. Der Schwerpunkt der Ausbildung verlagerte sich zunehmend auf eine polyphone Spielweise insbesondere in der rechten Hand. Vor allem der Zithervirtuose Richard Grünwald schenkte in seiner Zithermethode diesem Spielbereich mit den Freisaiten besondere Aufmerksamkeit. Er führte die Zitherspieler dabei jedoch sehr zielgerichtet weg von der akkordischen Begleitung einer alpenländischen Volksmusik. Die Erweiterung der Spieltechnik zugunsten polyphoner Spielweise war ein notwendiger Schritt, um das Instrument für Literatur anderer Stilrichtungen zu öffnen. Die pauschale Abwertung der praktizierten und beliebten Spielweise und -tradition mit akkordischer Begleitung, im englischen Sprachgebrauch lautmalerisch als Oom-pah oder

²⁹ Michel 1995, S. 12.

³⁰ Vgl. die Bearbeitung der *Chaconne* von Johann Sebastian Bach für Zither von Nikolaus Schaack.

Umpapa-music bezeichnet, zersplitterte jedoch fortan die Gemeinde der Zitherspieler und verunsicherte selbst Volksmusikliebhaber.

Eine weitere Schwachstelle der Zithertechnik, nämlich der Daumen der rechten Hand, wurde erst sehr spät angegangen. In den späten 1980er Jahren zeigten sich Versuche mit Prototypen eines Wechselschlagringes für schnelleren und entspannteren Daumenanschlag für so erfolgreich, dass die Technik gezielt in das Lehrprogramm aufgenommen wurde. Heute ist die Anwendung der Wechselschlagring-Technik in weiten Bereichen des Zitherspiels fest etabliert und die Beherrschung wird im akademischen Studium vorausgesetzt. Die Anschlagsgeschwindigkeit konnte tatsächlich wesentlich gesteigert werden. Jedoch ähnlich der Problematik der Gitarristen mit angelegtem und freiem Anschlag nehmen auch Zitherspieler zugunsten einer schnelleren und technisch brillanten Spielweise Abstriche in der Tongebung in Kauf.³¹ Der warme, weiche Zitherklang beispielsweise eines Zitherrings aus Bronze mit seinem typischen Anschlagsgeschwindigkeit durch die breite Auflagefläche des Dornes muss herstellungsbedingt einem schärferen, helleren Ton der neuen Ringe aus einer neuartigen Metalllegierung weichen. Die Versuchsphase in Sachen Zitherring ist noch nicht abgeschlossen und weitere Innovationen lassen berechtigte Hoffnungen zu, in klanglicher Hinsicht auch die Wünsche der Liebhaber des gewohnten alten Zitherklangs erfüllen zu können.

In den 1970er Jahren setzte eine Abwendung vom lieblichen Zitherton zugunsten der Idealisierung einer nüchternen-analytischen Spielweise ein. Genaue empirische Untersuchungen hierzu sind noch ausstehend, jedoch kamen zeitgleich gebräuchliche Gestaltungselemente im volksmusikalischen Zitherspiel außer Gebrauch. Insbesondere der intensive Einsatz der bei Zitherspielern als *falsches Vibrato* bezeichneten Frequenzveränderung, weil vertikal zum Saitenverlauf ausgeführt, war seitdem nicht mehr zeitgemäß und verpönt. Auch die bei geachteten Volksmusikanten wie dem Zitherspieler Franz Schwab aus Marktschellenberg im Berchtesgadener Land bevorzugte Anschlagposition über dem Schallloch für ein warmes Dolce-Spiel wird heute selten angewandt. Schließlich erleichtert eine normierte Handhaltung mit Fixierung des rechten Handballens auf dem rechten Saitensteg das Musizieren in der technisch ausgereiften Spielweise von heute mit schwierigen Passagen in den Freisaiten der rechten Hand.

³¹ Vgl. Richter 2001, S. 6.

Neue Literatur für Zither von zeitgenössischen Komponisten, eine verbesserte Instrumentaltechnik und veränderte Anforderungen an das Klangideal forderten die Zitherbauer der letzten Jahrzehnte und förderten innovative Weiterentwicklungen am ehemals volkstümlichen Musikinstrument. Diese Instrumente werden den neuen Anforderungen im hohen Maß gerecht. Griffbrettsaiten und Freisaiten sind jetzt durch bauliche Verbesserungen und angepasstes Saitenmaterial im Ton ausgewogen aufeinander abgestimmt, ebenso wie das klangliche Ungleichgewicht der beiden a-Griffbrettsaiten entschärft wurde. Durch die verlängerte Mensur können Saiten im Kontrabassbereich nun ihre Bestimmung, tiefe Töne zu erzeugen, erfüllen.³² Die Einzigartigkeit des Zitherklanges, die das Instrument von anderen Instrumentengruppen unterschied und die bei Kompositionen vielfach ganz bewusst eingesetzt wurde, ist jedoch nach meinem Empfinden dafür geopfert worden.

Innovative Entwicklungen haben oft gemeinsam, dass sie gerade in der Anfangsphase vehement gegen Alteingesessenes verteidigt werden müssen, um angenommen zu werden. Bei erfolgreicher Einführung mündet dieser Prozess häufig in der völligen Aufgabe von Altbewährtem zugunsten der neuen Trends. Dabei wäre es in der Zithermusik reizvoll, die Vielfalt des Instruments und seiner Musik voll auszuschöpfen – von richtungsweisenden Verbesserungen und begrüßenswerten Weiterentwicklungen bis hin zum Beibehalten von Altbewährtem. Als Beispiel soll hier die Thematik der Besaitung angesprochen werden. Ohne Zweifel entspricht ein Zithereinstrument in Normalstimmung der zeitgemäßen Musizierpraxis, die auf einer lückenlosen chromatischen Vollständigkeit aufbaut. Dennoch fehlt einem „Dritten Mann“³³, auf einer Zither in Normalstimmung gespielt, trotz bester Technik und Interpretation der besondere klangliche Reiz, der durch Griffverbindungen entsteht, die nur auf einer Zither in Wiener Stimmung ausgeführt werden können. Vielleicht ist für Zitherspieler in dieser Hinsicht die Zeit heute reif, die von Nikolaus Harnoncourt angeregte Idee der Umsetzung

³² Der Ingolstädter Zitherbauer Ernst Volkmann hatte bereits in den 1970er Jahren zusammen mit dem Zitherspieler Fritz Wilhelm angelehnt an historische Abbildungen Zithern in Psalterform entwickelt. Junge Zitherbauer sowie der Cembalobauer Klemens Kleitsch haben diese Entwicklung seit 1997 innovativ weitergeführt. Zu weiterführenden Informationen zu den Zithern von Klemens Kleitsch siehe den Beitrag Reithmaier 2009.

³³ Die Musik zum Film *Der dritte Mann* wurde 1949 von Anton Karas komponiert und ausschließlich auf einer Zither gespielt. Mit diesem Nummer-eins-Hit in internationalen Musik-Charts wurde die Zither 1950 weltweit bekannt.

historischer Aufführungspraxis auf ihr eigenes Instrument zu übertragen und die Vorbehalte zu anderen Stimmungen und Besaitungsmuster als der der Normalstimmung zu überdenken. Zugegebenermaßen ist dies ein schwieriger Balanceakt, der ja letztendlich nicht zum Ziel hat, ausschließlich zum Alten zurückzukehren, sondern alle Facetten erlauben will, die das Zitherspiel bietet.

6. Fazit:

War die alpenländische Zithermusik in den letzten Jahrzehnten zwischen einengender volksmusikalischer Pflgetätigkeit und dem verzweifelten Versuch nach Anerkennung in der klassischen Musikwelt gefangen, wächst heute zunehmend die Kritikfähigkeit an den Folgen der beiden dominanten und extremen Positionen. Eine neue Sensibilität, die ein lähmendes Verharren verhindert und den Blick über den Tellerrand erlaubt, kann zu einem volksmusikalischen Revival führen und die Auflage von bereits Bekanntem unter neuen Vorzeichen bringen oder es entsteht etwas vollkommen Neues. Für diesen Weg hat Hans Gruber den Zitherspielern bereits 2003 auf die in der Verbandszeitschrift *Saitenspiel* gestellte Frage Zither – quo vadis? eine Portion gesundes Selbstvertrauen empfohlen:

Die Zukunft der Zither wird da liegen, wo der spezifische Klang der Zither hörbar wird (nicht dort, wo sie anderes imitieren will).³⁴

Literatur:

- Bloderer, Joan Marie (2008): Zitherspiel in Wien 1800 – 1850. Tutzing 2008
- Bloderer, Joan Marie (2014): Die flüchtige Kunst des Herrn Petzmayer. In: Phoibos 2/2014, S. 39-69
- Brandlmeier, Michael (1963², 1979): Handbuch der Zither [2 Bde]. München 1963; 1979
- Breckle, Wolfram/Müller, Horst/Heres, Hedi (1991): Gut Klang. 100 Jahre Zitherklub Dachau. Dachau 1991
- Direktion des Richard-Strauss-Konservatoriums der Stadt München (1987): Festschrift 1987. München 1987
- Goth, Toni (1997): Toni Goth und die Pflege bairischer Volkskultur in München seit 1950. München 1997
- Gruber, Hans (2003): Zither – quo vadis. Lösen alter Fesseln? In: Saitenspiel 5/2002, S. 276
- Haid, Gerlinde (1984): Das Österreichische Volksliedwerk. In: Walter Deutsch u.a. [Hg]: Volksmusik in Österreich. Wien 1984, S. 117-126

³⁴ Gruber 2003, S. 276.

Gertrud Maria Huber

- Horak, Karl (1976): Reisende Zillertaler Musikanten. In: Sänger- und Musikantenzeitung 19/3. München 1976, S. 61-63
- Köstlin, Konrad (2000): Der Wandel der Deutung: Von der Modernität der Volksmusik. In: Gerlinde Haid u.a. [Hg.]: Volksmusik – Wandel und Deutung. Wien 2000, S. 120-132
- Mayrlechner, Daniela (2011): Vom Großen im Kleinen. ben und Musizieren in der Volksmusik. In: ben & musizieren 6/2011, S. 20-24.
- Michel, Andreas (1995): Zithern. Musikinstrumente zwischen Volkskultur und Bürgerlichkeit. Leipzig 1995
- Neuwirth, Roland J. L. (2004): Der gegenwärtige Stand der Wienermusik. In: Susanne Schedtler [Hg.]: Wienerlied und Weana Tanz. Wien 2004, S. 105-126
- Prætorius, Michael (1619): Das XXXIII. Capitel. Scheitholt. De Organographia. Syntagma musicum Band II. In: Documenta Musicologica, Erste Reihe. Druckschriften-Faksimiles, Faksimile-Nachdruck herausgegeben von Wilibald Gurlitt. Kassel 1985
- Reithmaier, Sabine (2009): Die Suche nach dem idealen Klang: Zithern von Klemens Kleitsch. In: Phoibos 1/2009, S. 149-154
- Richter, Helmut (2001): Wie klingt eine Hand? – Gedanken zum Klangideal der Gitarre im Wandel der Zeit. In: Zupfmusik-Magazin. 1/2001, S. 1-7
- Strauch, Alexander (2003): Zither – quo vadis. Lösen alter Fesseln? In: Saitenspiel. Verbandszeitschrift des Deutschen-Zithermusik Bundes e. V. 5/2002, S. 272
- Sulz, Josef (2000): Der Volksmusik zuliebe. Der Alpenländische Volksmusikwettbewerb in Innsbruck: Erinnerungen an die Gründungsphase (1973/1974). In: Gerlinde Haid u.a. [Hg.]: Volksmusik – Wandel und Deutung. Wien 2000, S. 105-119

Internetpresenzen:

- Süddeutsche Zeitung SZ.de, 4. August 2015, 15:20 Uhr „Zwangsverjüngung für Schlager-TV“, <http://www.sueddeutsche.de/medien/zwangsverjuengung-fuer-schlager-tv-musikantenstadl-wird-zur-stadlshow-1.2595313>, letzter Zugriff: 06.08.2015
- Chronik Gauverband I, Sitz Traunstein, <http://www.gauverband1.de/Wissenswertes/Chronik/chronik.html>, letzter Zugriff: 06.08.2015

„Treu dem guten alten Brauch“!?

Notenausgaben:

Kronfuss, Karl/Pöschl, Alexander/Pöschl, Felix [Hg.] 1930: Niederösterreichische Volkslieder und Jodler aus dem Schneeberggebiet. Wien und Leipzig 1930

Tonaufnahmen:

Haid, Gerlinde/Haid, Hans (2009): musica alpina VII/VIII. Pro vita alpina. Ötztal 2009.

Mandolinunterricht im Internet: ein vielversprechendes didaktisches Novum

Keith Harris

Allgemeines über Lehren und Lernen

Menschen lernen auf verschiedene Arten und Weisen, nicht jeder Lehrer kann mit jedem Schüler und auch anders herum. Ich erinnere mich persönlich an zwei ganz besondere Lehrer aus meiner Jugend: Der eine lehrte Chemie, der andere Wirtschaftstheorie, zwei Fächer, die ich erst verabscheut habe, aber später fesselnd fand. Es war ihnen nicht nur gelungen, wider meine Erwartungen Begeisterung für diese Fächer bei mir zu wecken, sondern ich habe auch bei Prüfungen in den Fächern gute Noten erzielt, was bedeutet, dass ich auch bei ihnen tatsächlich etwas gelernt habe. Manchmal habe ich auch erstaunliche und großartige Einsichten in die Musik von weisen Denkern bekommen – wohl etwas seltener im Bereich Zupfmusik und äußerst selten im Bereich Instrumentalspiel (neben Mandoline habe ich auch Violinen- Klavier- und sogar Saxophonstunden erlebt), wo mir sehr viel Pseudowissenschaft und gar Aberglaube – falsche Schlussfolgerungen – zu existieren scheinen. Auch von deutschen Musikhochschulen sind mir Gruselgeschichten bekannt geworden: Dass man sich mit dem Hauptfachlehrer überwirft, ist keine Seltenheit – und einige meiner Bekannten schlossen ihr Studium trotz eines solchen Bruchs mit Auszeichnung ab. Offenbar war in diesen Fällen die Verständigung zwischen Lehrer und Schüler nicht sehr erfolgreich. Wer Musikunterricht zu nehmen gedenkt, tut gut daran, die Risiken und Nebenwirkungen gut abzuwägen, die mit einem bestimmten Lehrer bzw. einer bestimmten Methode einhergehen. Ich konnte manchmal beobachten, dass ein Student während des Studiums immer schlechter wurde, zum Glück aber meist nach Beendigung des Studiums wieder das Instrument erlernte, auch wenn der Erholungsprozess in manchen Fällen einige Jahre dauerte.

Andererseits habe ich nie erlebt, dass jemand eine Tätigkeit beherrschte (außer Atmen und ähnlichen angeborenen Fähigkeiten), ohne sie auf irgendeine Art und Weise gelernt zu haben, auch wenn derjenige selbst der Meinung war, dass weder Vorbilder noch Anregungen notwendig gewesen wären. Aber auch echte Kreativität und Originalität brauchen einen Katalysator. Die rich-

tige Art des Anstoßes, der Betreuung, der Überwachung oder des detaillierten Trainings, hängt ganz vom Einzelnen ab. Seit Neuestem ist die Vielzahl der Lernmöglichkeiten im Bereich des Instrumentalunterrichts um eine Unterrichtsart reicher geworden, die für die Mandoline hervorragend passt. Die neue Variante benutzt die ebenfalls immer noch neue Technologie des Internets und verspricht, nicht nur mehr und anderen Menschen den Weg zum Instrument zu ebnen, sondern eventuell auch die Unterrichtsmethodik um einige Möglichkeiten zu erweitern.

Verschiedene Lernansätze

Oft ist nichts darüber überliefert, wie berühmte Musiker der Vergangenheit ihre Kunst erlernten. Man weiß einfach nicht, ob sie ihren Ruhm teils genialen Lehrern zu verdanken hatten oder ob es sich bei ihnen eher um begabte Autodidakten handelte. Zumindest im Falle Davids im Alten Testament passt die Vermutung, dass er den Kinnor (wie die Mandoline übrigens auch ein mit Plektrum gespieltes Zupfinstrument) tatsächlich von Gott lernte,¹ gut zu seinem sonstigen Lebenslauf.

Das traditionelle Modell von Musikunterricht² ist auf jeden Fall sehr alt. Oft sind die Namen von Lehrer und Schüler eng miteinander verknüpft: Linos und Herakles (deren Interaktion letztlich schlecht für Linos ausging), Beethoven und Czerny, Boulanger und viele führende Musiker des 20. Jahrhunderts. Auch in aktuellen Mandolinenkreisen gibt es bekannte Lehrer-Schüler-Verbindungen, wie Giuseppe Anneda und Ugo Orlandi, Lev Khaymovich und Alon Sariel, oder sogar über mehrere Generationen, wie Giuseppe Pettine – Hibbard Perry – Marilyn Mair.³

¹ In den letzten Jahren häufen sich die Mandolinenmeister, die vom Himmel gefallen sein müssen, weil ihre Ausbildung und ihr Werdegang genauso im Dunkeln liegen wie bei David.

² In diesem Artikel werden oft zwei verschiedene Unterrichtsformen erwähnt: Internetunterricht, bei dem Lehrer und Schüler sich physisch mehr oder weniger weit entfernt voneinander befinden und der Austausch durch das Internet virtuell ermöglicht wird, und der herkömmliche oder traditionelle Unterricht, bei dem sich Lehrer und Schüler im selben Raum befinden.

³ In so einem Fall könnte man von einer „Schule“ sprechen, einem Einstellungen- oder Überzeugungskanon, dessen Wurzeln sich auf eine gedachte Kapazität oder Gruppe zurückverfolgen lässt und auch im Weiteren von deren Anhängern vertreten wird.

Obwohl offenbar die Überzeugung weit verbreitet ist, dass der Lernprozess am Besten im bidirektionalen Zusammenhang einer Unterrichtssituation gedeiht, haben Versuche, das Wissen um das Instrumentalspiel durch Druck, Bild- oder Tonträger anderweitig, also ohne eine Auseinandersetzung zwischen Meister und Eleven, weiter zu geben, auch eine lange Tradition.

Lehrerloses Lernen

Schon vor zweihundert Jahren konnte man Information darüber bekommen, wie man das Mandolinspiel erlernt, ohne sich an einen Lehrer zu wenden. Zwar können wir nicht wissen, inwiefern mehrere im 18. Jahrhundert verfasste Lehrbücher über die Mandoline autodidaktisch,⁴ als Hilfsmittel beim Unterricht mit Schüler und Lehrer oder natürlich überhaupt verwendet wurden, aber es gibt zumindest eine Veröffentlichung, „Anweisung die Mandoline von selbst zu erlernen“⁵, bei der schon der Titel die Möglichkeit suggeriert, dass es auch ohne Lehrer geht. Offenbar könne man nicht ganz selbständig dahinter kommen, wie man das Instrument spielt, sondern man brauche die Information, die ein Meister bieten kann. Man brauche aber nicht die Anwesenheit des Meisters selbst, sondern man könne alles, was man zu wissen braucht, einem von diesem Meister verfassten Buch entnehmen. Die stillschweigende Annahme ist, dass Lernen auch ohne äußerliche Kontrolle, Kritik und Hilfeleistung, ohne also jede Interaktion, gut möglich ist,

Nicht nur im 18., sondern gerade im 20. Jahrhundert sind auch zahlreiche Mandolinenlehrbücher erschienen, bei denen es oft unklar ist, ob das Werk mit oder ohne Lehrer zu verwenden sei. Aktuelle zumindest geistige Nachkommen der „Anweisung“ – schülerloses Lehren/ lehrerloses Lernen – findet man heutzutage zuhauf im Internet, wo man manchmal von „On-demand“ (auf Verlangen)-Verfahren spricht. Während ein Lernwilliger, der es ohne Lehrer versuchen wollte oder musste, im 18. Jahrhundert ein Buch kaufte, kann er heute – zeitgemäß – über das Internet z.B. vorgefertigte Texte, Bilder oder Videoaufnahmen zum Thema anfordern. Obwohl das Medium anders geworden ist – Internet statt Druck – haben die „Anweisung“ und vieles, was im Internet angeboten wird, eine maßgebliche Gemeinsamkeit: Die Urheber

⁴ Die Vorstellung, dass man ein Instrument ohne Lehrer, aber anhand eines Buches lernen kann, war natürlich weder ein Kind des 18. Jahrhunderts noch ein Vorrecht der Mandoline. S. z.B. Bitzan 2015, S. 98: „Das lehrerlose Lernen war offenbar charakteristisch für die Methodik der frühen deutschen Lautentraktate.“

⁵ Bortolazzi 1805. Der Autor war ein bekannter Mandolinenspieler der Zeit.

dieser als Lernhilfen gemeinten Gegenstände nehmen keinen weiteren Einfluss auf das, was der Lernende mit der Information macht, und geben deshalb keineswegs Unterricht,⁶ sondern stellen lediglich Information zur Verfügung.

Der Gebrauch des Internets für solche do-it-yourself-Anweisungen mag zwar eine Zunahme an Geschwindigkeit und Bequemlichkeit gegenüber schon bestehenden Möglichkeiten zur Wissensübertragung, etwa durch Bücher oder die Post, bedeuten, stellt aber hinsichtlich der Absicht, ohne Lehrer auszukommen, nichts Neues dar. Ob eine von einer gedachten Autorität vorgefertigte Videoaufnahme sofort auf dem Bildschirm des Lernwilligen erscheint oder erst in Form einer CD-ROM vom Briefkasten geholt werden muss – die Aufnahme ist die gleiche. Bortolazzis Buch und aktuell im Internet erhältliche Anweisungen haben gemein: Der Autor erfährt nichts vom Empfänger über dessen Reaktion auf den Stoff, und der Lernwillige wiederum bekommt keine Reaktion vom fernen Meister auf seine Bemühungen, sondern bleibt auf sein eigenes Beobachtungs- und Urteilsvermögen angewiesen. Alle solchen Versuche sind autodidaktisch – es findet kein gegenseitiger Austausch zwischen einem Lehrer und einem Schüler statt. Es kann sich nicht um Unterricht handeln, weil der Verbraucher (falls es ihn gibt) und der Urheber einander nicht begegnen und entsprechend keine Interaktion haben.

Nun erachten viele Menschen das Lernen als effektiver, wenn ihre Bemühungen qualifiziert ausgewertet und individuelle Vorschläge zu deren sinnvoller Fortsetzung gegeben werden. In diesem Fall muss Information in beiden Richtungen fließen, also kann man hier von einer „Interaktion“⁷ sprechen. Traditioneller Unterricht, bei dem Lehrer und Schüler sich im selben physischen Raum befinden, funktioniert über Interaktivität. Nicht jeder aber kann oder will Unterricht in dieser Form haben, und für lange Zeit schien die einzige alternative Möglichkeit, sich Wissen anzueignen, lehrerlose autodidaktische und deshalb nicht interaktive Informationsquellen wie die „Anweisung“ zu sein.

⁶ „planmäßiges, regelmäßiges Lehren“ (Wahrig 1986, S. 1339).

⁷ „Wechselwirkung, wechselseitige Beeinflussung von Individuen oder Gruppen“ (Wahrig 1986, S. 695).

Eine neue Unterrichtstechnologie

Eine Alternative anderer Art trat dann tatsächlich vor etwa 50 Jahren auf den Plan. Durch die Entwicklung leicht handhabbarer und erschwinglicher technischer Mittel, bei denen ein Schüler Aufnahmen des eigenen Spiels selbst anfertigen und zur Begutachtung an einen Lehrer schicken konnte (Anfang der 60er Ton- und 20 Jahre später Videoaufnahmen), wurde ein echter interaktiver Austausch möglich, bei dem zwar Lehrer und Schüler nicht wie bei konventionellem Unterricht physisch zusammenkamen, aber bei dem das komplementäre Wesen eines Lehrer-Schüler-Gespans trotzdem gegeben war. Der Schüler also schickte hausgemachte Ton-, Bild- oder Videoaufnahmen von seinen Bemühungen an den Lehrer, der anhand dieser und durch ebenfalls selbstgemachte Aufnahmen dem Schüler eine Rückmeldung gab. Selbst wenn dieses Verfahren oft als behelfsmäßig betrachtet wurde, stellte es tatsächlich etwas fundamental Anderes als Bortolazzis „Anweisung“ dar: hier fand ja eine echte Interaktion statt – wenn auch zeitlich versetzt. Zum ersten Mal konnte man von einem echten Unterricht sprechen, der nicht die räumlichen und zeitlichen Bedingungen des traditionellen Unterrichts zur Voraussetzung hatte. Ein solches Verfahren ist wahrhaft interaktiv, Information fließt in beiden Richtungen, der Inhalt der einen Mitteilung beeinflusst den Inhalt der nächsten. Somit ist eine kennzeichnende Eigenschaft von „Unterricht“ gegeben, eine Interaktion zwischen Schüler und Lehrer. Nun ist der Begriff „Interaktivität“ nicht absolut, sondern sie existiert auf einer stufenlosen Skala – also kann auch Unterricht, auch konventioneller Art, mehr oder auch weniger interaktiv sein.⁸

Seit das Internet eine große Verbreitung erreicht hat, findet der oben beschriebene, zeitlich versetzte Unterricht meist in diesem Medium statt. Der Unterschied aber zwischen dem Gebrauch des Internets als Medium des Informationsaustausches und der Verwendung anderer Mittel zu Zeiten, da man per Post selbstangefertigte Tonbänder hin- und herschickte, bleibt zumindest in einer Hinsicht vergleichbar mit dem Unterschied zwischen der vor 50 Jahren einmal die Woche im Kino erlebten Wochenschau und den heutigen Nachrichten im Fernsehen: Die Inhalte bleiben gleich, auch wenn das Medium der Übertragung viel schneller wird. Das auf diese Weise benutzte Internet ändert die Verpackung – die Mittel, durch die der Austausch stattfindet.

⁸ Auch traditioneller Unterricht kann mehr und manchmal auch viel weniger interaktiv sein. Im schlimmsten Fall sitzt der Lehrer zwar räumlich nah am Schüler, ohne aber, dass ein für den Unterricht sinnvoller bidirektionaler Informationsfluss stattfindet.

det –, kaum aber die Inhalte. Auch wenn der Austausch beschleunigt wird, verlangt ein „on-demand-Verfahren“, ob mit oder ohne Rückmeldung eines Lehrers, besondere Fähigkeiten vom Schüler, der den wesentlichen Sinn der Lehrerkommentare begreifen sowie sie bei sich anwenden muss. Es fehlt die Unmittelbarkeit des Austausches, die den Grad der Interaktivität erheblich erhöhen kann.

Mandolinenunterricht im Internetzeitalter

Mindestens eine Verwendung der neuen Internet-Technologie aber, manchmal „Webcam-Unterricht“ genannt, stellt eine neue und wertvolle Ergänzung bisheriger Unterrichtsmethoden dar, die sie in einem wesentlichen Punkt von allen bisherigen Versuchen absetzt, Alternativen zum klassischem Modell zu erfinden. Dieser Gebrauch des Internets⁹ ermöglicht ein hohes Maß an Interaktivität, wie es bisher nur bei physischer Nähe von Lehrer und Schüler erreichbar war. Er benutzt die Möglichkeiten der Videotelefonie, um eine Situation zu erreichen, die in vielerlei Hinsicht der des traditionellen Unterrichts gleicht. Bei beiden Verfahren erleben sich beide Parteien akustisch und optisch gleichzeitig, also in Echtzeit, und können unmittelbar aufeinander reagieren. Ich biete Webcam-Unterricht für die Mandoline seit fünf Jahren an, und die folgenden Ausführungen beruhen auf meiner dadurch gewonnenen Erfahrung.

Obwohl eine Technologie des Bildtelefons¹⁰ seit den 30er Jahren besteht, ist die Qualität und Verfügbarkeit (nicht zuletzt finanziell) der Videotelefonie durch technologische Fortschritte erst in den letzten Jahren derart besser geworden, dass der Online-Unterricht auch hohen Ansprüchen genügt. Erst seit wenigen Jahren also besteht eine Technologie, die Online-Unterricht für verschiedene Abnehmerkreise durchaus interessant macht.

Eine offensichtliche Zielgruppe sind jene Interessenten, für welche die Distanz sonst ein Hindernis darstellte, weil der Lehrer einfach zu weit entfernt war, um erreichbar zu sein. Für einige aus dieser Zielgruppe stellte die oben beschriebene Fernunterrichtsmethode schon eine segensreiche Möglichkeit dar, das Problem der Distanz zu überwinden und so überhaupt Unterricht zu bekommen (im Unterschied zu Information). Für andere aber war das feh-

⁹ „Das Internet ist ein Beispiel für ein hochgradig interaktives Medium, da es über Rückkanäle verfügt und so bidirektionale Kommunikation ermöglichen kann.“ http://wikipedia.org/wiki/Interaktive_Medien, konsultiert am 25/06/2015.

¹⁰ <https://de.wikipedia.org/wiki/Bildtelefon>, konsultiert am 25/06/2015.

lende Element der Unmittelbarkeit, des spontanen, sofortigen Reaktionsaus-tausches, unentbehrlich.

Durch den Webcam-Unterricht verschwindet nun nicht nur das Problem der Entfernung, sondern auch das Problem der Zeit. Es fließt bei Webcam-Unterricht nicht nur Information in beiden Richtungen, sondern dies ge-schieht unmittelbar, in Echtzeit, genauso, wie dies beim traditionellen Unter-richt auch geschehen kann. Viel mehr Menschen haben die Möglichkeit, echten Mandolinenunterricht unabhängig von ihrem Wohnort zu erhalten.

Menschen aber, die aufgrund von geografischen Gegebenheiten erst durch diese neue Möglichkeit überhaupt mit einem Lehrer in Kontakt treten können, sind keineswegs die einzigen, die davon profitieren könnten. Da Distanz gar keine Rolle mehr spielt, weitet sich die prinzipielle Lehrerwahl nämlich enorm aus, also gewinnt der Schüler an Wahlmöglichkeiten. Es wird dadurch möglich, nicht nur irgendeinen Mandolinenlehrer zu finden, sondern auch einen besonderen Wunschlehrer, der aufgrund von speziellen Fachkennt-nissen oder anderen als außergewöhnlich verstandenen Fähigkeiten wün-schenswert erscheint. Der grundsätzlich bedienbare Interessentenkreis weitet sich auf den ganzen Planeten aus, geeignete sprachliche und kulturelle Fähig-keiten vorausgesetzt.

Mittels eines mit Webcam und Mikrofon ausgestatteten Rechners ist es mittlerweile eine Frage zweier Mausklicks (eines, um das Videoprogramm zu starten und eines zweiten, um den Schüler anzurufen), um direkten visuellen und akustischen Kontakt zwischen Lehrer und Schüler herzustellen. Die für den Videokontakt nötige Software kann leicht und binnen Minuten aus dem Internet heruntergeladen werden. Sie wird von verschiedenen Firmen angebo-ten, von denen die zurzeit wohl bekannteste „Skype“ heißt. Das Herunterla-den sowie die Verwendung sind kostenlos. Danach läuft die Prozedur grund-sätzlich wie beim traditionellen Unterricht ab. Eventuelle Unterschiede besteh-en technikbedingt bei gewissen Themen, die man etwas anders angehen muss als bisher.

Der didaktische Diskurs findet bei Internetunterricht genau auf die gleiche Art wie bei traditionellem Unterricht statt; man spielt und redet. Alle gewöhn-lichen Parameter des Musizierens wie Rhythmus, Stimmung, Intonation, Phra-sierung, Dynamik, Klang, Präzision können beim Internetunterricht genau – und genau so effektiv – behandelt werden wie in einer traditionellen Situation. Die Parteien unterhalten sich bei beiden Verfahren identisch, es werden Auf-gaben gestellt und besprochen, Fragen gestellt und diskutiert, Ratschläge und Hinweise erteilt.

Perspektivische Überlegungen

Wie bei traditionellen Unterrichtssituationen kann man die virtuelle wahrgenommene Lehrer/Schüler-Konstellation den räumlichen und technischen Verhältnissen entsprechend beliebig gestalten. Bei beiden Verfahren positionieren sich Lehrer und Schüler meist so, dass sie sich gut sehen und hören können, meist eine Grundvoraussetzung für den effektiven Unterricht.

Bei traditionellem Mandolinenunterricht nun sitzen Lehrer und Schüler wohl meist Seite an Seite. Bei der Spielweise des Instrumentes liegt dies nahe, ermöglicht es doch dem Lehrer, den Schüler optisch und akustisch wahrzunehmen, sowie beiden, das Notenblatt auf dem Notenständer zu sehen, das oft der Gegenstand der Diskussion ist. Dadurch richtet sich beider Aufmerksamkeit auf das gleiche Objekt, also beschäftigen sich beide mit der gleichen Thematik, wobei letztlich dem Schüler selbst auch die Aufmerksamkeit des Lehrers gilt. Wird diese räumliche Anordnung beim Mandolinenunterricht häufig angewendet, so ist sie aber keineswegs die einzig mögliche, und je nach Thema der jeweiligen Lektion kann eine andere Anordnung sinnvoll sein.¹¹ Wohlgermerkt ist das Thema Anordnung der Beteiligten nur wichtig, weil verschiedene Anordnungen auch verschiedene Wahrnehmungen begünstigen können. Beim Internetunterricht nun kann es sich nicht um eine „Anordnung“ der Personen handeln, die sich ja nicht physisch im selben Raum befinden. Vielmehr könnte man beim Internetunterricht von Darstellungen dessen sprechen, wie ein Bild am Bildschirm des jeweils Anderen erscheint. Wie wir gleich sehen werden, könnte sich die besondere Perspektive, die das Internet ermöglicht, und die anders ist als meistens beim traditionellen Unterricht, als nur eine unter mehreren Vorteilen von Internetunterricht erweisen:

Bei Internetunterricht für die Mandoline sieht die naheliegende Konstellation nämlich so aus, dass Lehrer und Schüler direkt vor der jeweiligen Kamera sitzen – ist dies ja auch die gewöhnliche Haltung, wenn man am Computer arbeitet. Also sieht man sich direkt frontal an, was gerade dem Mandolinenlehrer eine sonst ungewöhnliche Ansicht ermöglicht. Und diese für den Internetunterricht charakteristische Ansicht bietet eine minutiöse optische Kon-

¹¹ Geht es beim konventionellen Unterricht z.B. um Haltung bzw. andere technische Aspekte, kann es sinnvoll sein, dass der Lehrer statt zur Seite gegenüber dem Schüler sitzt, was das exemplarische Vormachen und die Nachahmung begünstigt. Ist der Schüler ein Linkshänder, kann der Einsatz eines Spiegels vor dem Schüler nützlich sein, nicht nur für den Schüler, sondern auch für den Lehrer, der dadurch ein vertrauterer Bild vom Schüler sehen kann.

trolle technischer Details, wie sie bei traditionellem Unterricht kaum möglich ist. Dabei handelt es sich nicht nur um offensichtlich ineffiziente und dem Schüler oft unbewusste Handlungsangelegenheiten, sondern manchmal kann die Körpersprache des Schülers Aufschluss gerade über für die Funktionstüchtigkeit relevante seelische Regungen geben, und eine Frontalansicht lässt dies besonders gut erkennen, ohne dass der Schüler sich dadurch unangenehm beobachtet fühlt. Außerdem befinden sich Hilfsmittel wie Notenständer meist außerhalb des Bildschirmbereiches, also stört gar nichts den Lehrerblick auf alles, was physisch mit dem Musiziergeschehen des Schülers zu tun hat.

Die Vorteile erschöpfen sich aber nicht nur in den besonders präzisen Beobachtungsmöglichkeiten, welche die Frontalansicht ermöglicht, sondern der virtuelle Aspekt an sich hat ein sehr günstiges psychologisches Phänomen zur Folge: Virtuell sitzt der Lehrer so nah am Schüler, wie er tatsächlich am eigenen Bildschirm sitzt. Offenbar verschafft der virtuelle Charakter der Situation selbst genug empfundene Distanz, dass der Schüler nicht das Gefühl hat, dass seine persönliche psychosoziale Behaglichkeitszone gestört wird.

Selbstverständlich ist der Internetunterricht genau so wenig wie der traditionelle Unterricht grundsätzlich auf nur eine Ansicht beschränkt. Der Lehrer kann sich einen bestimmten Bildausschnitt vom Schüler wünschen, um diesem passende Ratschläge erteilen zu können, bzw. sich selbst anders positionieren, um dem Schüler irgendetwas zu zeigen. Man kann Änderungen vornehmen, je nachdem, welche Betrachtungsweise gerade relevant ist – frontal, seitlich oder von hinten. Dies bedarf ggf. einer genauen Absprache und verlangt von beiden Seiten die Fähigkeit, sich die Wahrnehmungsmöglichkeiten des Anderen vorzustellen und sich entsprechend dessen Erfordernissen positionieren zu können. Hier hilft ein Miniaturbild auf dem Bildschirm, der genau die Ansicht zeigt, die die andere Person wahrnimmt.

Noch ist es bei traditionellem Unterricht logistisch einfacher, als Lehrer etwa gewisse Handlungsaspekte zu untersuchen, die man nur von hinten oder im Profil bewerten kann. Eine unauffällige Kontrolle ungestellter physischer Gewohnheiten des Schülers, wie sie beim traditionellen Unterricht leicht möglich ist, ist zurzeit bei Internetunterricht schwer durchführbar, da der Schüler sich selber in die erwünschte Haltung begeben müsste, welche die gezielte Beobachtung ermöglicht. Danach dürfte es kaum mehr möglich sein, ihn bei einer ungünstigen aber unbewussten körperlichen Gewohnheit zu erwischen, und sie ihm so überzeugend vor Augen zu führen. Hätte man wie im Fernsehstudio mehrere Kameras, um verschiedene Ansichten beliebig darzustellen zu können, bzw. eine vom Lehrer gesteuerte Zoommöglichkeit,

wäre auch dies unproblematisch. Solche technischen Raffinessen gibt es für diese Zwecke noch nicht, allerdings ist es beim derzeit rasanten technischen Fortschritt keineswegs unrealistisch darauf zu hoffen.

Dem Unterricht beider Methoden ist gemein, dass er in einem abgegrenzten Raum stattfindet, in dem einen Fall physisch, im anderen virtuell. Ein Aspekt bleibt bei beiden Verfahren gleich: Ob der Schüler physisch neben dem Lehrer sitzt oder sehr weit weg in seiner eigenen Wohnung, braucht er die für die Mandoline übliche physische Grundausstattung wie Instrument, Plektrum, Fußbank, Metronom, Notenständer usw.

Die Ausstattung eines physischen Raums bei traditionellem Unterricht war schon immer individuell, je nachdem beispielsweise, ob es sich um ein eigenes Privatstudio oder ein Zimmer einer allgemeinbildenden Schule handelte, das nach allgemeiner Schulzeit gastweise benutzt wurde. Die Möglichkeiten der unterschiedlichen Ausstattung erstreckten sich von ein paar Stühlen, Fußbank, Metronom und sonstigem Zubehör, das der Lehrer gerade mittragen konnte, bis zu mit Noten gut bevorratetem Notenschrank, Stereoanlage und sonstigem High-End-Zubehör. Seit langem schon setzt man auch beim traditionellen Unterricht multimediale Mittel ein – Bilder, Videoaufnahmen, Tonträger usw. –, und die dazu nötige Technik würde auch zu der Ausstattung des Raumes zählen. Solche Mittel stehen nicht nur auch beim Internetunterricht zur Verfügung, sondern deren Einsatz scheint einfacher oder natürlicher als im Musikstudio zu sein. Es ist z.B. einfacher und zeitsparend, wenn man lediglich per Mausklick eine Tondatei abspielen kann, statt einen Tonträger aufzulegen.

Der Umgang mit Besonderheiten des Internets

Ein Beispiel eines internetinhärenten Phänomens heißt „Latenz“, und bedeutet eine zwar meist sehr kleine, aber immer vorhandene Verzögerung der Inhaltsübertragung. Beim Internetunterricht kommt jeder Klang bzw. jedes Bild beim Lehrer geringfügig später an, als die klang- und bildauslösende Handlung des Schülers stattfindet. Anders herum kommen vom Lehrer ausgesandte Impulse mit nicht hundertprozentig vorhersagbarer Verzögerung beim Schüler an. Diese Verzögerung ist meist sogar zu gering, um überhaupt aufzufallen oder um den Echtzeit-Fluss der kognitiven Interaktion zu beeinträchtigen, macht aber etwa das Zusammenspiel von Lehrer und Schüler im Duo unmöglich. Einen in vielerlei Hinsicht akzeptablen Ersatz bietet aber hier die Möglichkeit, eine Klangdatei etwa mit nur der jeweils anderen Stimme anzufertigen und dem Schüler per Internet zukommen zu lassen. Dies funk-

tioniert dann wie bei Karaoke, bei dem der „Künstler“ tatsächlich musiziert aber von einer Aufnahme begleitet wird. Solche Klangdateien lassen sich mittels eines Notenschreibprogrammes (ein weiterer Teil der computerbasierten Ausstattung) im Voraus leicht erstellen und können auch während einer Unterrichtsstunde bei Bedarf sofort dem Schüler gesendet werden.

Durch Latenz entfällt auch die im traditionellen Unterricht wie selbstverständlich verwendete Möglichkeit, durch lautes Vorzählen, Gestik und andere Impulse Einfluss auf das Tempo- und Rhythmusgeschehen zu nehmen. Auch hier gibt es aber Abhilfe in Form von guten Metronomen – einem beim Lehrer und einem zweiten beim Schüler.

Auf diesem Weg fördert Internetunterricht eventuell auch mehr Selbstständigkeit seitens des Schülers als traditioneller Unterricht: Ein bewusstes Verständnis von rhythmischen und metrischen Angelegenheiten ist nötiger als sonst, wenn der Lehrer nicht einfach akustisch oder visuell unauffällig korrigierend intervenieren kann. Dass der Schüler eigenständig stimmen und sich um Instrumentenpflege kümmern muss, braucht nicht betont zu werden.

Eine unerwünschte Besonderheit des Internetunterrichts, die beim traditionellen Unterricht einfach nicht vorkommt, weil sie technikimmanent ist, ist die Möglichkeit einer Rückkopplung. Dieser kann man leicht vorbeugen, indem der Lehrer Kopfhörer benutzt und der Schüler besondere Sorgfalt bei der Positionierung von Lautsprecher und Mikrofon walten lässt.

Wie wir gesehen haben, ermöglicht der Internetkontakt ein hohes Maß an Interaktivität, also einen exzellenten Austausch zwischen Lehrer und Schüler, sowie eine extrem gute, dem Internetverfahren eigene optische Kontrollmöglichkeit. Ein weiterer und wesentlicher Faktor ist nun der Instrumentklang. Beim derzeitigen Stand der Technologie ist freilich auch bei optimaler Hardware und deren optimalem Gebrauch die Qualität des übertragenen Klanges meist etwas weniger gut als im selben Raum. Lässt man Internetfaktoren, auf die man keinen Einfluss hat, außer Acht, hängt die Übertragungsqualität von Lehrerseite von Güte und Einstellungen seiner Lautsprecher bzw. Kopfhörer ab, und von Schülerseite von Qualität und Einstellungen (insbesondere dem räumlichen Verhältnis zum Instrument) des Mikrofons ab, und diese Faktoren kann man sicherlich beeinflussen. Letztlich muss der Lehrer den Klang des Schülers so gut wahrnehmen, dass er in der Lage ist, qualifizierte Bemerkungen und Ratschläge zum Thema zu geben. Obwohl die Technik der Klangübertragung im Internet offenbar noch verbesserungsfähig ist, erlaubt der jetzige Stand der Technik Urteile über alle Themen, die beim Diskurs um

Mandolinenklang üblich sind. Als solche wären zu erwähnen: Klangwärme, Artikulation, Klangfarbe, Geräuschanteil, Dynamik, Intonation.

Noch ist auch mit gelegentlichen technikbedingten Qualitätsschwankungen in den beiden Bereichen Klang und Bild zu rechnen. Lehrer und Schüler müssen ggf. beurteilen, wann und in welchem Ausmaß internetinhärente Schwankungen die Unterrichtseffektivität beeinträchtigen. Allerdings ist anzunehmen, dass mit dem raschen technologischen Fortschritt, den wir heutzutage gewohnt sind, solche Beeinträchtigungen immer seltener und geringer ausfallen werden. Andererseits aber wäre es auch illusionär zu glauben, dass herkömmlicher Unterricht immer störungsfrei wäre. Also tauscht man keineswegs ein perfektes System gegen ein mangelhaftes ein, sondern Lehrer und Schüler müssen, wie auch sonst im Leben, mit den jeweiligen Gegebenheiten sinnvoll umgehen. Überwiegen die Unannehmlichkeiten, muss man sich des Verfahrens nicht bedienen. Zumindest in den letzten fünf Jahren jedoch hat keiner meiner Schüler wegen widriger technologischer Gegebenheiten aufgehört. Außerdem gibt es auch durchaus Schüler, bei denen Bild und Ton beide gleichbleibend gut sind.

Die Hauptklärung für meine Begeisterung für Internetunterricht wird von meinen Schülern indirekt durch Unterlassung geliefert, die einfach nie ein Wort über das Medium verloren haben: Dass es gut funktioniert und ein Segen sei, liege auf der Hand, und darüber brauche man nichts zu sagen. Es gibt noch so viele spannende musikalische Dinge zu besprechen.

Meine nunmehr fünfjährige Erfahrung mit Web-Cam-Unterricht überzeugt mich, dass diese Unterrichtsform, bestimmt persönlichkeitsabhängig, nicht nur eine gleichwertige Alternative zum traditionellen Unterricht darstellt, sondern eventuell – gerade, aber nicht ausschließlich in perspektivischer Hinsicht – vorteilhaft sein könnte.

Literatur:

- Bitzan, Wendelin (2015): Tönende Buchstaben. Zur Transkription deutscher Lautentabulaturen am Beispiel von Hans Newsidlers *Entlaubet ist der walde* In: Phoibos 1/2015, S. 95-115
- Wahrig, Gerhard (1986): Deutsches Wörterbuch. München 1986
- Bortolazzi, Bartolomeo (1805): Anweisung die Mandoline von selbst zu erlernen. Dresden 1805

Internetpräsenzen:

https://de.wikipedia.org/wiki/Interaktive_Medien, konsultiert am 25/06/2015

<https://de.wikipedia.org/wiki/Bildtelefon>, konsultiert am 25/06/2015

Gitarrenwerke von Komponistinnen des 19. Jahrhunderts im heutigen Unterricht – Überlegungen zum Unterrichtskanon

Jannis Wichmann

Suddenly I became aware that in thirty years of guitar study I had never played a composition by a woman composer. I couldn't even think of one.¹

So beschreibt Janna MacAuslan im Vorwort des Katalogs *Guitar Music by Women Composers* (1997) vor fast zwanzig Jahren eine Situation, die heute für viele Gitarrist*innen wohl noch Gültigkeit hat. In den letzten Jahren zeichnet sich scheinbar eine größere Aufmerksamkeit² ab, die aber eher die regelbestätigende Ausnahme darstellt. Dass der Unterrichtskanon nach wie vor kaum Werke von Komponistinnen enthält, ist eine Behauptung, die wohl auf wenig Widerspruch trifft. Eine wissenschaftliche Bestätigung dieser These wäre über eine Analyse von Gitarrenschulen und Werksammlungen möglich oder über empirische Untersuchungen. Am konservativsten dokumentiert sich der Kanon sicherlich in Wettbewerben; eine Auswertung der Prüfungsunterlagen von *Jugend Musiziert* würde sich hier anbieten.

Doch auch ohne derartige (unangemessen aufwändige) Untersuchungen kann sich einem Unterrichtskanon genähert werden, beispielsweise über den *Lehrplan Gitarre* (2014) des *Verbands deutscher Musikschulen*. Die dort enthaltene Literaturliste „stellt natürlich nur einen sehr geringen Teil der gesamten Gitarrenliteratur dar und kann als kleine Orientierungshilfe [...] gesehen werden“³. Die 20-seitige Werkauswahl weist immerhin fünf Komponistinnen auf, allesamt aus dem 20. und 21. Jahrhundert. Die Forderung einer gendersensiblen Instrumentalpädagogik nach einer Erweiterung des Unterrichtskanons um Vorbilder in Form von Komponistinnen aber auch von entsprechenden Unterrichtsmaterialien (z.B. Tonträgern) bleibt damit uneingelöst. Nanny Drechsel geht mit ihrer Kritik noch darüber hinaus und zeigt so Grenzen eines vorwiegend werkbasierten Unterrichts auf:

¹ MacAuslan /Aspen 1997, S. IX.

² Besonders zu nennen sind hier die Gitarrist*innen Heike Matthiesen und Ulrich Wedemeier, die in ihre Repertoires Komponistinnen für Gitarre aufgenommen haben.

³ Verband deutscher Musikschulen 2014, S. 57.

Vor allem für Musikhochschulen und Musikschulen, welche in ihrer Lehre noch größtenteils dem traditionellen Autoren- und Werkbegriff verhaftet sind, bestünde die Aufgabe der Zukunft darin, ihren Horizont zu erweitern und für junge Mädchen und Frauen Vorbilder zu vermitteln: Hier wäre auch ein verstärkter Bezug auf die Interpretationsgeschichte wünschenswert, zeigt sich doch spätestens seit dem 19. Jahrhundert die Wende aus dem privaten Raum der bürgerlichen Frauenrolle zur Professionalisierung der Künstlerin.⁴

Im Folgenden möchte ich einerseits Wirkungsbedingungen von Gitarristinnen im 19. Jahrhundert skizzieren, die zugleich Erklärungsansätze für Kanonisierungsprozesse liefern. In einem zweiten Schritt möchte ich weitere Faktoren exemplarisch anhand zweier Komponistinnen zeigen. Zuletzt werde ich mich der Frage widmen, unter welchen Voraussetzungen eine Integration von Werken von Komponistinnen in den Unterricht möglich sein kann.

Wirkungsbedingungen von Gitarristinnen im 19. Jahrhundert

Als wesentliche Einflussfaktoren zeigen sich im 19. Jahrhundert das bürgerliche Rollenverständnis und der sogenannte Musikalische Idealismus.⁵ Wer sich in Rezensionen und zeitgenössischen Quellen des 19. Jahrhunderts umschaut, stößt immer wieder auf Äußerungen, die, mal mehr, mal weniger deutlich, auf diese Ideologien Bezug nehmen.

Die Unvereinbarkeit von bürgerlichem Frauenbild und einer Tätigkeit als Instrumentalistin wurde in *Instrument und Körper* (1991) von Freia Hoffmann ausführlich beschrieben. Ausgehend von Carl Ludwig Junkers Aufsatz *Vom Kostüm des Frauenzimmer Spielens* (1784), zeigt Hoffmann, wie Frauen das Spiel vieler Instrumente erschwert wurde.⁶ Begründet wurden die Einschränkungen mit ‚Schicklichkeit‘, der Forderung nach einer Kongruenz von Klang und bürgerlicher Weiblichkeitsvorstellung⁷ sowie mit der vermeintlichen Anzüglichkeit bestimmter Haltungen beim Instrumentalspiel.

Frauen an der Gitarre wurden weitestgehend⁸ akzeptiert, erschien es doch weitestgehend vereinbar mit dem bürgerlichen Frauenideal. Teilweise doku-

⁴ Drechsler 2002, S. 47.

⁵ Vgl. Stenstavold 2013, S. 595.

⁶ Vgl. dazu Stenstavold 2013, S. 25-38.

⁷ Gemeint ist eine Übertragung von idealisierten als ‚natürlich‘ unterstellten Wesenszügen wie Sanftheit, Lieblichkeit und Ruhe auf das Instrumentalspiel, aber auch eine Entsprechung von Tonlage des Instruments und Stimmlage.

⁸ Ausnahme bildete besonders um 1800 der häufig wiederkehrende Topos des Saitendrucks, vgl. exemplarisch dazu AmZ 1803/04, Sp. 360f.: „*Wegen des Druckes, den die*

mentieren zeitgenössische Quellen sogar eine dezidierte Zuordnung des Instruments in die ‚Sphäre‘ der Frauen – allerdings meist bei einfachen, schlichten Stückchen und Begleitungen zum Gesang. Neuerscheinungen von einfachen Gitarrenwerken, besonders von Liedern mit schlichter Gitarrenbegleitung, wurden an die „*Freundinnen der Gitarre*“⁹ adressiert, und auch Ferdinando Carulli widmet seine Gitarrenschule 1829 im Vorwort dem „schöne[n] Geschlecht, dessen Lieblings-Instrument die Gitarre zu sein bestimmt ist, weil es, besonders mit einer sanften Stimme begleitet, ihrem Wesen so viel Anmuth verleiht“.¹⁰ Die hier dokumentierte Akzeptanz von Gitarristinnen ging mit einem Konzept weiblichen Musizierens einher, dessen Zielsetzung sich mit den Worten Guthmanns als „Beförderungsmittel des Frohsinns, der Häuslichkeit, der Verschönerung des Lebens, der geselligen Erheiterung“¹¹ charakterisieren lässt.

Als weitere Einflussfaktoren zeigen sich im 19. Jahrhundert Konzepte von Genietum und Meisterwerk, der Topos der begrenzten Lautstärke der Gitarre und die ‚natürlichen Grenzen‘ des Instruments. In dem Aufsatz *‘We hate the guitar’: prejudice and polemic in the music press in early 19th-century Europe* (2013) fasst Erik Stenstadvold diese Faktoren als Folgen des Musikalischen Idealismus zusammen. Als wesentlicher Baustein in der Herausbildung dieser Ideologie gilt E.T.A Hoffmanns Besprechung von Beethovens 5. Sinfonie in der Allgemeinen musikalischen Zeitung von 1810¹², mit der die absolute Musik, besonders Beethovens Sinfonien und Streichquartette, in der Hierarchie der Musikgattungen an das obere Ende sortiert wurde.

*If, as William Weber points out, such issues remained unimportant to much of the general musical public, the relatively small group of people who developed these values knew how to make their opinions known.*¹³

Und dies hatte großen Einfluss auf die Gestaltung der Konzertprogramme. Während bislang vor allem gemischte Programme die Regel waren und so auch vereinzelt Raum für die Gitarre boten, führte eine mit dem Musikalischen Idealismus einhergehende Orientierung an homogenen Programmen

Finger er leiden, und seiner vorzüglichen Anwendbarkeit bey Nachtmusiken, scheint es sich noch mehr für das männliche, als für das weibliche Geschlecht zu eignen“.

⁹ AmZ 1827, Sp. 239.

¹⁰ Carulli 1829, S. 1.

¹¹ Guthmann 1805/1806, zitiert nach Hindrichs 2012, S. 183.

¹² AmZ 1810, Sp. 630-642, 652-659.

¹³ Stenstadvold 2013, S. 596.

zum fast vollständigen Ausschluss des Instruments.¹⁴ Die Überschneidung beider Extreme ermöglichte es zwar Gitarrist*innen noch einige Zeit im Rahmen gemischter Konzerte aufzutreten, brachte jedoch eine neue Herausforderung mit sich: „*the instrument's lack of volume. This problem increased with the growing size of concert halls in the 19th century*“.¹⁵

Es kann davon ausgegangen werden, dass die Gitarre im direkten Vergleich mit anderen Instrumenten nicht mehr konkurrieren konnte (beispielsweise zwischen Beiträgen von Klavier und Streichinstrumenten), zumal der Instrumentenbau bei Flügeln und Streichinstrumenten auch auf eine Vergrößerung der Lautstärke abzielte. Als Ensemble-Instrument verlor die Gitarre somit wohl an Attraktivität, als Soloinstrument büßte sie an Zuspruch ein, lediglich als Begleitinstrument des Gesangs wurde sie allgemein akzeptiert.¹⁶ Das Lautstärke-Problem war genereller Art und lässt sich übergreifend nachweisen, sei es bei damals wenig bzw. nur kurz bekannten Gitarrist*innen wie Francisca Rosa¹⁷ oder auch ‚Größen‘ wie Mauro Giuliani.¹⁸

Kanonisierung – Auch eine Frage des Kompositionsstils?

Catherina Josepha Pelzer, verh. Sidney-Pratten (1821-1895), ist eine der wenigen Komponistinnen für Gitarre des 19. Jahrhunderts, deren Biografie vergleichsweise gut überliefert und erforscht ist.¹⁹ Für die Frage der Kanonisierung erscheinen mir zwei Aspekte von Bedeutung.

Erstens, dass Sidney-Pratten - selbst Virtuosa auf hohem Niveau – mit ihren Gitarrenschulen *Guitar Tutor* und der *Guitar School* erfolglos einen technisch und musikalisch anspruchsvollen Standard zu verbreiten versuchte. Das hohe Niveau zeigt sich an den enthaltenen Kompositionen der gängigen Komponisten, aber auch an ihrem eigenen, im Stile Sors geschriebenen *March*

¹⁴ Vgl. Stenstadvoll 2013, S. 596.

¹⁵ Stenstadvoll 2013, S. 596.

¹⁶ Zu einem Konzert der Gitarristin Nina Morra in Wien 1845 heißt es in der Allgemeinen Wiener Musik-Zeitung: „*Die Stücke, welche sie producirt – lauter Variationen über alte Thema's – konnten natürlich auch nur durch die überraschende Fertigkeit der Konzertgeberin Beifall erringen, und überdieß hat die Gitarre das Unangenehme, daß sie bei längerem Anhören immer an Reiz verliert, weil sie einmal dazu verdammt ist, nur als Begleiterin, aber nicht als Solostimme aufzutreten*“, AmZ 1845, S. 51.

¹⁷ Sittard 1890, S. 120; AmZ 1820, Sp. 224.

¹⁸ „[...] *aber als Solostimme, und besonders als Konzertinstrument, kann sie nur die Mode rechtfertigen und schön finden*“, AmZ 1808, Sp. 538f.

¹⁹ Siehe dazu: Nolan 1983, Wichmann 2011, Wedemeier 2012, Sparks 2013.

funebre (enthalten in Sidney-Prattens *Guitar School*).²⁰ Wirtschaftlich erfolgreich war das Lehrwerk damit nicht:

*Madame Pratten found, when she commenced teaching the guitar, that the amateur pupil was not inclined to devote sufficient study to the instrument to gain the necessary technique to grapple with the difficulties of the music of the classic authors for the guitar. The works of Giuliani and Sor, Legnani, Niuske und Schulz were beyond the powers of the average student*²¹

In der Folge erschienen von ihr vereinfachte Gitarrenschulen (*Learning the Guitar Simplified; Instructions for the Guitar tuned in E Major*) und Lernhilfen (*Colored [sic] Diagrams of the Notes of the Fingerboard of the Guitar*, 1891), von denen allein *Learning the Guitar Simplified* in 12 Auflagen erschien. Es ist zu vermuten, dass das unterstellte niedrigere Niveau der letztgenannten Werke mit dazu beigetragen hat, dass sie als Komponistin später kaum Beachtung gefunden hat. Eine Würdigung für neue pädagogische und interpretatorische Impulse, beispielsweise für ihre vergleichsweise umfangreiche Beschreibung von verschiedenen, teilweise zu der Zeit wohl einzigartigen Spieltechniken²² auf der Gitarre, erfuhr sie bislang nicht.

Als zweiter Aspekt, der vielleicht noch entscheidender sein mag, ist das in einem ihrer Briefe angedeutete Rollenverständnis der Gitarristin zu nennen:

*I have upheld my dignity for the (sake) of the supposed slight on my loved guitar, which I felt was, should and might be, the future poetry of human souls; and as such I have endeavoured to inculcate into the minds of my aristocratic pupils their power to render a poem of woman's life and woman's mission - to soothe invalids and cheer up sad souls.*²³

Wie beispielsweise Melanie Unseld anhand der Komponistin Luisa Adolpha le Beau darstellt, wurden besonders dann Komponistinnen als solche anerkannt, wenn sie ‚männlich‘ komponierten, d.h. männlich konnotierte Eigenschaften präsentierten, wie ‚Beherrschung des ‚strengen Stils‘, ‚theoretische Durchbildung‘, ‚Gewandtheit in der Formenbehandlung [...]‘, ‚ernste[r] Geist‘ und nicht zuletzt ‚männliche Kraft‘.²⁴ Dies lässt sich vielleicht nicht vollständig auf die Gitarre übertragen, aber Sidney-Pratten zeigt allein schon durch Stilistik, Länge und Form ihrer Kompositionen, dass sie den Weg Adolpha Le Beaus nicht gehen wollte. Ab-

²⁰ Mrs. Sidney-Pratten, „*Guitar School. Containing Two Hundred & Thirty Six Examples including Progressive Lessons & Fourteen Songs in Various Keys [...]*“, London 1877?

²¹ Harrison 1899, S. 58.

²² So stellt sie allein für die Technik des Zerlegens vier verschiedene Möglichkeiten vor: Arpeggios, Dash, Nails und Twirl, vgl. Sidney-Pratten 1877?, S. 3f.

²³ Harrison 1899, S. 85.

²⁴ Unseld 2001, S. 24.

gesehen von einigen wenigen längeren Werken²⁵ und dem genannten *March funebre* ist die überwiegende Mehrzahl ihrer ca. 250 Kompositionen kleineren Formats, für Zuhörer*innen leicht verständlich und häufig an Schüler*innen adressiert. Der salonmusikartige Kompositionsstil resultiert sicherlich aus dem Aufführungskontext, allerdings mögen auch wirtschaftliche Interessen und das eigene Rollenverständnis mit ursächlich sein. Turnbull bewertet die Musik Sidney-Prattens jedenfalls als Ausdruck des niedrigen Niveaus, und zeigt sich damit in der Traditionslinie des Musikalischen Idealismus:

*In England the approach to the instrument in Victorian times is typified by the solos performed by Madame Pratten in 1882. Titles such as Treue Liebe, Dreaming of Thee, Forgotten, etc., etc. well express the level to which the guitar had sunk.*²⁶

Kanonisierung – Auch eine Frage des Verlags?

Julie Fondard war eine um 1830 in Paris und anschließend in London wirkende Gitarristin und Komponistin. In Paris war sie Schülerin von Fernando Sor, der ihr sein *Divertissement pour deux Guitares* op. 62 widmete. Von Julie Fondards sind nur wenige Werke namentlich bekannt und anscheinend lediglich das vorliegende zugänglich. *Introduction et Variations sur la ballade de la fiancée* (London 1836) beruht auf dem Thema der Ballade aus der Oper *La Fiancée* von Daniel François Esprit Auber, uraufgeführt im Januar 1829, welche im Pariser Verlag von Eugène-Théodore Troupenas erschien. Fondard schrieb das Werk ursprünglich um 1830 in Paris, sah sich aber aufgrund von Troupenas' Abneigung gegenüber einer Bearbeitung für Gitarre dazu gezwungen, es erst sechs Jahre später in London zu veröffentlichen.²⁷ Es ist ein virtuoses,

²⁵ U.a. *Fantasia on Malbrook*, eingespielt von Ulrich Wedemeier.

²⁶ Turnbull 1991, S. 105.

²⁷ Im Vorwort heißt es: „*Lorsque je composai ce morceau il y a six ans à Paris, et que je choisais pour thème la Ballade de la Fiancée de L'Opéra de ce nom, dont Mr. Troupenas est l'Editeur, J'ignorais, alors qu'il ne voulait pas que l'on composât pour la Guitare sur des motifs pris de ses opéras; je n'ai donc pu le publier à Paris; j'en fis des copies que je distriburai aux principaux Guitaristes. Je me détermine à le publier maintenant à Londres, me déclarant seule propriétaire de cet ouvrage dont je n'ai laissé une copie du manuscrit à Mr. Troupenas qu'en dépôt jusqu'à mon retour en France. Londres, ce 15 Juillet, 1836*“ („Als ich dieses Stück vor sechs Jahren in Paris komponierte und als Thema die "Ballade de la Fiancée" aus der gleichnamigen, von Mr. Troupenas verlegten Oper wählte, war mir nicht bewusst, dass er nicht wollte, dass man mit den Motiven seiner Opern etwas für die Gitarre komponierte; ich konnte das Stück also nicht in Paris publizieren; ich erstellte Kopien, die ich an die wichtigsten Gitarristen verteilte. Ich nehme mir vor, es nun in London herauszugeben und mich dabei als die einzige Eigentümerin dieses Werks zu erklären, von dem ich Mr.

technisch anspruchsvolles und längeres Variationswerk, welches sich somit nicht an Laien und Dilettant*innen, sondern an professionell konzertierende Gitarrist*innen richtet. In diesem Sinne lässt sich auch das Vorwort deuten; hier heißt es: „*j'en fis des copies que je distribuai aux principaux Guitaristes*“.²⁸ Vermutlich ist die geschilderte Ablehnung seitens des Verlegers auf Vorbehalte gegenüber der Gitarre zurückzuführen. Ob das Werk Aufnahme in das Repertoire der „*principaux Guitaristes*“²⁹ erhielt, ist fraglich. Eine größere Verbreitung kann wohl ausgeschlossen werden.

Überlegungen zur Integration von Komponistinnenwerken in den Gitarrenunterricht

Wie können nun derartige Werke Einzug in die Unterrichtssituation erhalten? Welche Anforderungen werden an Werke hinsichtlich einer Eignung für den Instrumentalunterricht gestellt? In der Literatur zeigt sich hier eine Lücke. Im *Lehrplan Gitarre* werden beispielsweise Unterrichtsziele und Inhalte vorgestellt, allerdings erfolgt kein Bezug auf die folgende Literaturliste.³⁰

Generell bieten sich mehrere Argumentationsstränge an. Politisch oder moralisch argumentiert würde weibliche Autorschaft als Kriterium ausreichen. Augenscheinlich greift das aber zu kurz, zumal es beim Instrumentalunterricht nicht nur um das Erlernen des Instruments geht, sondern auch eine übergeordnete Zielsetzung, Stichwort: Musikalische Bildung, verfolgt wird. Der unterschiedlich verstandene Begriff der Musikalischen Bildung soll hier nicht diskutiert werden, alle Konzepte Musikalischer Bildung eint jedoch ein über das motorische, mechanische Bedienen eines Instruments hinausgehendes Verständnis. Als Grundlage für die in diesem Aufsatz anklingende Kritik am Unterrichtskanon möchte ich lediglich auf Konzeptionen von Musikalischer Bildung verweisen, nach denen man sich „*nicht mehr an einem festen Bestand von musikalischen Kunstwerken [orientiert]. Jede Musik ist potentiell bildungsrelevant. Allerdings müssen Musiken so beschaffen sein, dass sie die Möglichkeit bieten, an ihnen Erfahrungen zu machen, über sie zu kommunizieren, in musikalischer Praxis miteinander zu interagieren etc.*“.³¹

Troupenas nur eine Kopie des Manuskripts bis zu meiner Rückkehr nach Frankreich anvertraut habe. London, am 15. Juli 1836“), Fondard 1836, S. [1].

²⁸ „*ich erstellte Kopien, die ich an die wichtigsten Gitarristen verteilte*“; Fondard 1836, S. [1].

²⁹ Fondard 1836, S. [1].

³⁰ Vgl. Verband deutscher Musikschulen 2014, S. 52-80.

³¹ Vogt 2012, S. 17.

Ein häufig beschrittener Weg der Kanonisierung stellt einer Re/-Konstruktion historischer, musikalischer (oder anderer) 'Relevanz' dar. In dem Aufsatz *Meisterinnenwerke und Meisterwerkanalyse* beschreibt Annegret Huber das Dilemma bei der Verwendung der aus (männlichen) Meisterwerken (von Männern) abgeleiteten Analysemethoden im Kontext der musikwissenschaftlichen Gender Studies. Ihren Anspruch an eine Musikanalyse in kulturwissenschaftlichen Kontexten formuliert sie wie folgt:

Dabei ist nicht nur die Wahl des Betrachtungsgegenstands, sondern auch die eines bestimmten Erkenntnisinteresses ebenso wie der musikanalytischen Methode Bestandteil unseres Handelns als einem Zyklus aus Zielformulierung, Handlungsplan, Durchführung der Handlung und Kontrolle der Zielerreichung. Um also eine musikanalytische Handlung durchführen zu können, muss im Rahmen des Handlungsplans sowohl der Analysegegenstand als auch eine Analysemethode historisch – letztere auch ideologisch – kontextualisiert werden.³²

Für die Frage nach einer instrumentalpädagogischen Eignung von Werken möchte ich die Leitfrage nach der kompositorischen Qualität der Werke (Kann das Werk X von der Komponistin Y neben denen Fernando Sors bestehen?) durch das Erkenntnisinteresse an den unterrichtsbezogenen Qualitäten ersetzen. Was kann in der Unterrichtssituation an den Werken gelernt oder gelehrt werden? Für welche motorischen, spieltechnischen, aber besonders auch kognitiven und/oder affektiven Lerninhalte bieten sich die Werke für den Unterricht an? Welche Anknüpfungspunkte für weitere Themengebiete liegen vor?

Beispiel: Welche Anknüpfungspunkte zeigt der *March Funebre*?

Die Komposition besteht aus einem orchestral gedachten, polyphonen Satz und ähnelt im Kompositionsstil demjenigen Fernando Sors. Es finden sich mehrere Aspekte, die für eine Verwendung im Unterricht interessant sein könnten. Am Offensichtlichsten sind zunächst die spielpraktischen Anknüpfungspunkte, wie das Hervorheben von einzelnen Stimmen, Tonrepetitionen durch p-i-Anschlag, die Imitation von Bass und Oberstimme und einige harmonisch interessante Kadenz.

Als bedeutender erachte ich die Tonrepetition im zweiten Teil, die sicherlich nicht als direktes Zitat aus Beethovens 5. Sinfonie – wohl aber als daraus abgeleitetes Symbol für das Schicksalhafte gedeutet werden kann. Auch wenn

³² Huber 2009, S. 139.

der Mythos der Anmerkung „*so pocht das Schicksal an die Pforte*“³³ mittlerweile wohl widerlegt ist, so mag die Erzählung Ende des 19. Jahrhunderts verbreitet und bekannt gewesen sein. Der ‚klopfende‘ Charakter ist jedenfalls auch im *March funebre* präsent, wobei sich die Wirkung durch die anschließende Integration des Motivs in die Kadenzen etwas verliert. Deutlicher wird der Verweis wieder in den letzten zehn Takten: Hier erscheint das Motiv als Ostinato im Bass, kommt gegen Ende in Form eines kurzen, ausnotierten Ritardandos zur Ruhe und lässt in Bezug auf den Titel Assoziation wie Sterben, Unausweichlichkeit und Schicksal zu. Der unausweichliche Charakter wird besonders deutlich an Takt 21, in dem der Ton A des Ostinatos im Bass aufrecht erhalten und nicht zu Gunsten des normalerweise erwarteten Grundtons der Dominante aufgegeben wird.

Meiner Ansicht nach stellt die Tonrepetition die zentrale unterrichtspraktische Qualität des kleinen Stücks dar, da sich hier ein weites Themenfeld aufspannt – von Beethovens 5. Sinfonie zu anderen Trauermärschen, über eine mögliche Bedeutung dieses wiederkehrenden Elements bis hin zu einer direkten Diskussion über mögliche Interpretationen und Gestaltungen des kurzen Werkes.

Über eine breiter angelegte Untersuchung wäre zu erfahren, inwiefern sich derartige Elemente auch in Werken des Unterrichtskanons wiederfinden. Ich vermute, dass sich unter diesen Prämissen ein anderer Kanon ergeben würde, der die musikalische und kulturelle Diversität wohl detaillierter widerspiegeln würde. Daneben erscheint es sinnvoll, trotz des Fokus auf eine spieltechnische und instrumentenspezifische Ausbildung eine umfassendere musikalische Bildung anzustreben.

Literatur:

- AmZ 1803/04, Sp. 360f.; 1808, Sp. 538f.; 1810, Sp. 630-642, 652-659; 1820, Sp. 224; 1827, Sp. 239; 1845, S. 51
- Drechsler, Nanny (2002): Denken und Musizieren jenseits der 'Herrenkultur', In: *Üben&Musizieren* 5/02, S. 45-49
- Harrison, Frank Mott (1899): *Reminiscences of Madame Sidney Pratten*. Guitariste and Composer, London 1899
- Hindrichs, Thorsten (2012): Zwischen ‚leerer Klimperer‘ und ‚wirklicher Kunst‘ – Gitarrenmusik in Deutschland um 1800 (=Internationale Hochschulschriften, Bd. 576), Münster 2012
- Hoffmann, Freia (1991): *Instrument und Körper*. Die musizierende Frau in der bür-

³³ Dazu siehe: <http://www.beethoven-haus-bonn.de>, Zugriff am 10. Juni 2015.

Jannis Wichmann

- gerlichen Kultur. Frankfurt am Main/Leipzig 1991
- [Junker, Carl Ludwig] (1784): Vom Kostüm des Frauenzimmer Spielens. In: Musikali-scher-Almanach auf das Jahr 1784. Freyburg, S. 85-99
- Huber, Annegret (2008): Meisterinnenwerke und Meisterwerkanalyse Überlegungen zum Musikanalysieren in kulturwissenschaftlichen Kontexten, In: Kreuziger-Herr, Annette/Losleben, Katrin [Hg.]: History/Herstory. Alternative Musikgeschichten, Köln u.a. 2008
- MacAuslan, Janna/Aspen, Kristan [Hg.]: Guitar Music by Women Composers: An Annotated Catalog. Westport 1997
- Nolan, Deborah (1983): The Contribution of Nineteenth-Century European Women to Guitar Performance, Composition, and Pedagogy. Fullerton 1983
- Sittard, Josef (1890): Geschichte des Musik- und Concertwesens in Hamburg vom 14. Jahrhundert bis auf die Gegenwart. Altona u. a. 1890
- Sparks, Paul (2013): Clara Ross, Mabel Downing and ladies' guitar and mandolin bands in late Victorian Britain. In: Early Music Vol. XLI/4, November 2013, S. 621-632
- Stenstadvold, Erik (2013): 'We hate the guitar': prejudice and polemic in the music press in early 19th-century Europe, In: Early Music Vol. XLI/4 November 2013, S. 595-604
- Turnbull, Harvey (1974, Repr.: 1976): The Guitar from the Renaissance to the Present Day. London 1974
- Unsel, Melanie (2001): Eine weibliche Sinfonietradition jenseits von Beethoven? Luise Adolpha Le Bea und ihre Sinfonie op. 41. In: Brand, Bettina/Helmig, Martina [Hg.]: Maßstab Beethoven? Komponistinnen im Schatten des Geniekults, München 2001, S. 24-44
- Verband deutscher Musikschulen (2014): Lehrplan Gitarre, Kassel 2014
- Vogt, Jürgen (2012): Musikalische Bildung – Ein lexikalischer Versuch, In: Ders. [Hg.]: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM), www.zfkm.org

Internetpräsenzen:

- Wichmann, Jannis (2011): Art. „*Pelzer, Catharina Josepha, verb. Sidney-Pratten*“. In: Hoffmann, Freia [Hg.], „*Lexikon Europäische Instrumentalistinnen des 18. und 19. Jahrhunderts*“: <http://www.sophie-drinker-institut.de/cms/index.php/pelzer-catharina-josepha>, konsultiert am 19. Mai 2015
- <http://www.beethoven-haus-bonn.de>, konsultiert am 19. Mai 2015

Notenausgaben:

- Carulli, Ferdinando (1829): Vollständige Anweisung um auf die leichteste und einfachste Weise die Gitarre spielen zu lernen, nebst einer Anzahl nach den Fortschritten geordneter Uebungsstücke und sechs Studien. Leipzig 1829
- Fondard, Julie (1836): Introduction et Variations sur la ballade de la fiancée. London 1836
- Sidney-Pratten, Mrs [=Catherina Josepha Pelzer] (1877?): Guitar School. Containing

Gitarrenwerke von Komponistinnen des 19. Jh.

Two Hundred & Thirty Six Examples including Progressive Lessons & Fourteen Songs in Various Keys, London 1877?

Tonaufnahmen:

Wedemeier, Ulrich (2012): Velvet Touch. Musicaphon 2012, M 56938

Notenanhang:

70. *Largo.* MARCH FUNEBRE. C. J. PRATTEN. III ----- *loco*

1st 2nd

3 3 3 3 IV----- V

f

dolce.

f A . A . A . A . A . A .

VII----- V

p *dim*

Pratten: March Funebre. Hudleston Collection of Guitar Music, RIAM

Bedeutung der motorischen Koordination für das Instrumentalspiel am Beispiel der Harfe¹

Clara Dicke

Beobachten wir einen guten Instrumentalisten² bei seinem Spiel, so stellen wir eine unabdingbare Symbiose aus körperlicher und geistiger Aktivität fest. Ein Musiker befindet sich während der Klangerzeugung auf seinem Instrument in ständiger Bewegung, physisch, aber auch psychisch, während dem Instrument als solchem eigentlich gar keine Eigenbewegung anzusehen ist, gleichwohl doch gerade diesem jene einzigartigen Klänge entlockt werden, welche den Hörer viel direkter berühren als die visuell wahrnehmbaren Bewegungen seines Spielers. Technisch und musikalisch höchst anspruchsvolle Kompositionen wirken in ihrer Umsetzung oft mühelos und stehen damit in direktem Gegensatz zu der dem Interpreten abverlangten Höchstleistung, welche für ein apartes Klangergebnis notwendig ist.

„Musizieren ist ein körperlicher Vorgang.“³ „Musizieren geschieht durch Bewegung.“⁴ Ist Musizieren ein Sport? Dieser Eindruck könnte nach Zitaten wie diesen leicht entstehen. Tatsächlich besitzt das Musizieren einen sportiven Aspekt, auch wenn dieser keinesfalls überbewertet werden darf. Das Erzeugen von Musik ist viel mehr als nur die einfache Ausübung einer sportiven Aktivität, bei der es ausschließlich um die technische Ausführung von bestimmten Bewegungen oder Bewegungsabläufen geht. Aber gerade das Training expliziter technischer Bewegungsabläufe lässt einen Vergleich zwischen Musik und Sport durchaus zu. Die Automatisierung von Bewegungsabläufen stützt sogar eine der Grundlagen des Musizierens. Das Trainieren der Motorik ist für ein erfolgreiches Musizieren unabdingbar. Ein Musiker muss sich mit der Zeit ein

¹ Bei diesem Beitrag handelt es sich um den leicht überarbeiteten Abdruck eines Kapitels meiner Bachelorarbeit *Übe-Strategien auf der Harfe unter besonderer Berücksichtigung der motorischen Koordination*.

² Es wird darauf hingewiesen, dass aus Gründen der besseren Lesbarkeit innerhalb dieser Arbeit das generische Maskulinum angewendet wurde. Die ausschließliche Verwendung der männlichen Form ist ausdrücklich als geschlechtsunabhängig zu verstehen.

³ Mahlert 2011, S. 76.

⁴ Klöppel/Altenmüller 2013, S. 22.

möglichst breitgefächertes, instrumentenspezifisches Repertoire an Bewegungsabfolgen aneignen, indem er diese ständig wiederholt und optimiert. Die individuellen Möglichkeiten der Motorik sowie insbesondere die der Feinmotorik gilt es in besonderem Maße auszuschöpfen. Ist die Motorik schließlich soweit geschult, dass sich eine Automatisierung eingestellt hat, und zwar soweit, dass der Ausübende seine Bewegungen zumindest weitestgehend nicht mehr bewusst kontrollieren muss, kann die ganze Aufmerksamkeit auf weitere Faktoren des Musizierens gelenkt werden.⁵ Hieraus ergibt sich, dass das Erlernen motorischer Abläufe in der Musik nicht ihrem Selbstzweck dient. Das Gegenteil ist sogar der Fall. Genau daraus ergibt sich nämlich der gravierende Unterschied zwischen dem Erlernen von Musizierbewegungen und dem Trainieren sportiver Bewegungsabläufe. Während die optimierte Bewegungsausübung eines Sportlers sich häufig selbst genügt um ein sportives Ziel wie Schnelligkeit oder auch einen bestimmten Körperausdruck zu erreichen, so verfolgt der Musiker mit seiner Musizierbewegung ein musikalisches Gesamtziel, welches über jenes sportive Ziel hinausgeht. Der Musiker will eine Komposition mit all ihren in der Notation bzw. der Notierung ausgedrückten Details und zusätzlich dazu noch mit seiner ganz persönlichen, emotionalen Auffassung interpretieren. Die Musizierbewegung ist also vielmehr Mittel zum Zweck als Mittel ihrer selbst. Der Musizierende vermittelt durch oder vielmehr mit Hilfe seiner Bewegung Musik. Sein Ziel ist es, eine bestimmte Klangvorstellung in Musizierbewegungen umzusetzen und diese letztlich zu Musik werden zu lassen. Das musikalische Ergebnis gilt als Wertmaßstab aller Bewegungen.⁶

Wie bereits angesprochen, handelt es sich beim Spielen eines Instruments niemals ausschließlich um separierte Einzelbewegungen. Es findet generell eine Verknüpfung, eine Koordination vielfältiger Bewegungen diverser Körperorgane statt: Arme, Hände, Finger, Beine, Füße, Rücken und Wirbelsäule, insbesondere beim Singen auch Gesichtsmuskeln und Stimmorgane. Selbst eine scheinbar ruhige Körperhaltung ist in Wahrheit ein Bewegungsvorgang.⁷

Eine gesonderte Aufmerksamkeit muss der Sensomotorik geschenkt werden, welche einer Musizierbewegung erst einen Sinn gibt. Die visuelle (mit dem Auge), auditive (mit dem Ohr), haptische (mit dem Tastsinn), aber auch

⁵ Es bleibt zu berücksichtigen, dass der motorische Übungsvorgang nicht von dem musikalischen zu trennen ist. Sie sind stets voneinander abhängig und laufen parallel.

⁶ Vgl. Klöppel/Altenmüller 2013, S. 21f.

⁷ Vgl. Mahlert 2011, S. 76.

die kinästhetische (mit dem Bewegungsgefühl) Kontrolle und Korrektur einer Bewegung macht eben diese erst sinnvoll. Weniger die mehr oder minder vorhandene Grobmotorik als die Ausbildung der Feinmotorik spielt hierbei die entscheidende Rolle, auch wenn ihr die ganzkörperlichen Bewegungen notwendigerweise dienen müssen.

Bewegungslernen

Der Vorgang des Bewegungslernens ist die Basis, auf welcher das Üben eines Instruments beruht. Diese Basis ist hinsichtlich der Musizierbewegung, welche letzten Endes ausschlaggebend für die tatsächlich erklingende Musik ist, zu verstehen. Es erscheint daher sinnvoll den Vorgang des Bewegungslernens näher zu betrachten. Da sich diese Arbeit schwerpunktmäßig auf die Bedeutung der Motorik für den Übe-Prozess konzentriert, wird die Verknüpfung zu weiteren grundlegenden Faktoren lediglich in der Peripherie gestreift, gleichwohl „Musizieren auf hohem Niveau [...] eine der anspruchsvollsten Leistungen des menschlichen Zentralnervensystems“⁸ ist. Physiologie und Psychologie lassen sich ebenso als Grundlagen der Bewegungsplanung und -ausführung nicht trennen, sodass sie in Beziehung zu setzen sind.

Allerdings ist die menschliche Motorik so vielgestaltig und vielschichtig, dass es kein einfaches und für alle motorischen Abläufe gültiges Prinzip gibt, sondern es existiert eine Vielzahl miteinander verbundener Regel- und Steuerungsmöglichkeiten [...].⁹

Die neuronalen Grundlagen des Musizierens sind zwar erst in Ansätzen verstanden, dennoch lässt sich sagen, dass nahezu alle Hirnareale beansprucht werden und eine Wechselwirkung zwischen sensomotorischen, auditiven und visuellen Regionen des Gehirns stattfindet. Schließlich ist niemals nur die Motorik alleine am Vorgang des Bewegungslernens beteiligt sondern auch die Sensomotorik unter Einbezug der Sinne. Doch Musizierbewegungen laufen häufig sehr schnell, innerhalb des Bruchteils einer Sekunde, ab und sind zudem oft kompliziert, sowohl in ihrer Einzelbewegung als auch in ihrer Bewegungsfolge. Das hat zur Folge, dass die Sinnesorgane, insbesondere die Augen und die Ohren, nicht alle Einzelheiten der Bewegungen wahrnehmen können. Ziel des Bewegungslernens ist es demnach eine Automatisierung der Bewegungen zu schaffen, welche es ermöglicht, diese ohne eine vollständig be-

⁸ Altenmüller 2007, S. 47.

⁹ Klöppel/Altenmüller 2013, S. 24.

wusste Kontrolle ablaufen zu lassen. Bis eine solche Automatisierung gefestigt ist, bedarf es jedoch eines bestimmten Übeablaufs. Der automatisierte Bewegungsablauf bildet sich aus einem Lernen durch Gewöhnung, das heißt durch ständige Wiederholung.

Bevor überhaupt eine Bewegung stattfinden kann, muss diese durch einen konkreten Handlungsantrieb ausgelöst werden. Dieser Handlungsantrieb kann ein bewusster Wunsch oder eine innere Forderung sein. Der Wunsch „Ich will jetzt üben!“ reicht hierzu bereits aus. Bis zur letztlichen Bewegungsausführung bedarf es nun aber vorerst einer allgemeinen Vorstellung der angestrebten Bewegung um einen Bewegungsplan bzw. -entwurf zu gestalten. Aus diesem geht anschließend eine geregelte oder eine gesteuerte Bewegung hervor, die voneinander unterschieden werden sollten.

Solange der Musizierende die Möglichkeit hat, sein aktives Tun bewusst zu kontrollieren, so kann er sein Tun auch nach einem bestimmten Sollwert korrigieren und regeln. Der Musizierende orientiert sich dabei an einem Ideal, welches er durch Optimierung, zum Beispiel seiner Fingerposition, zu erreichen versucht. Jene Optimierung erfolgt nach einem sogenannten closed-loop-System:

Eine Regelgröße [...] wird kontrolliert und bei einem vom Sollwert [...] abweichenden Ergebnis über ein Stellglied [...] auf den gewünschten Wert eingestellt.¹⁰

Solche geregelten Bewegungen gelten nicht nur für Musizierbewegungen, sondern begegnen dem Menschen auch im Alltag. Sie beziehen sich dabei allerdings besonders auf neue, noch nicht eingeübte Bewegungen.

Wird berücksichtigt, dass es sich beim Musizieren letztlich wesentlich häufiger um sehr komplexe Bewegungsabläufe handelt, die sehr schnell und sehr kurz vonstattengehen, so kann eine Regelung der Bewegungen durch eine bewusste Kontrolle nur ausgeschlossen werden. Die Finger, welche die Bewegung letzten Endes ausführen, sind in diesem Fall schneller als beispielsweise die visuelle Kontrollinstanz der Augen. Eine fortwährende Kontrolle ist somit nicht möglich. Zur Ausführung komplexer Bewegungsfolgen bedarf es demnach eines festgelegten Bewegungsprogramms, das sich aus bereits gelernten Bewegungen programmieren lässt. Es liegt nahe, dass zuvor geregelte Bewegungen die Grundlage für letztlich gesteuerte Bewegungen bieten. Es handelt sich nun aber im Gegensatz zum zuvor beschriebenen closed-loop-System um das sogenannte open-loop-System. Ein „von Rückmeldung abhängige[s]

¹⁰ Klöppel/Altenmüller 2013, S. 24.

Regelsystem“¹¹ steht „einem vorprogrammierten Steuersystem“¹² gegenüber. Trotz ihrer Gegensätzlichkeit lassen sich jedoch auch Steuerprogramme noch kontrollieren und korrigieren. Entscheidend ist die Zeitdauer der entsprechenden Bewegung, die festlegt ob ein closed-loop- oder ein open-loop-System verwendet wird.

Üben, insbesondere motorisches Üben, setzt aber trotz der Darstellung jener loop-Systeme nicht zwangsweise auch eine motorische Tätigkeit voraus. Auch mentales Bewegungsklernen ist eine nicht zu unterschätzende Methode, die in stetiger Wechselbeziehung zum aktiven motorischen Bewegungsklernen stehen sollte.

Mentales Bewegungsklernen

Zu Beginn dieses Abschnitts sei zu klären, was mit mentalem Training oder mentalem Bewegungsklernen gemeint ist:

Mentales Training bedeutet Üben im Geist (abgeleitet von dem lateinischen Wort mens = Geist). Nicht nur für Sportler sondern auch für Musiker ist Mentales Training weit mehr als ein schlechter Ersatz, wenn körperliches Üben nicht möglich ist. Zum einen ist die geistige Arbeit ein Weg zum effektiven, konzentrierten Üben und Lernen von Bewegungen, denn Bewegungsklernen durch die Kombination von geistiger und körperlicher Übung ist dem ausschließlich körperlichen Training häufig überlegen. Dies weiß man u.a. aus Untersuchungen bei Leistungssportlern. Musiker machen sich diese Erkenntnis noch viel zu selten zunutze. Nun ist beim Musizieren nicht die richtige Ausführung einer Bewegung die wesentliche Zielvorstellung, sondern der daraus entstehende Klang. Mentales Training beim Üben auf dem Instrument, beim Dirigieren oder beim Singen ist denn auch viel mehr als nur das geistige Einüben von Bewegungen, weil die Klangvorstellung immer mit einbezogen werden soll.¹³

Viele Musiker berichten von ihren Erfolgen durch den Einsatz mentalen Trainings, sei es nun im Musizieren selbst, während des Übens oder aber auch im Umgang mit der Konzertsituation auf der Bühne, um die vorrangigen Beispiele zu nennen. Ein mentales Training bezieht sich vordergründig auf eine Tätigkeit, die ausschließlich im Geiste ausgeführt wird. In der heutigen Zeit ist für viele Musiker ein Üben ohne den Einsatz mentaler Techniken nahezu unvorstellbar. Anselm Ernst bringt dies auf den Punkt:

¹¹ Klöppel/Altenmüller 2013, S. 25.

¹² Klöppel/Altenmüller 2013, S. 25.

¹³ Klöppel 1996, S. 7.

[...] man kann heute von professionellem Üben nur sprechen, wenn es in hohem Ausmaß wichtige Formen des Mentalen Trainings einschließt. Andernfalls bleibt man weit hinter den persönlichen Möglichkeiten zurück; man arbeitet deutlich unter dem erreichbaren Niveau.¹⁴

Trotzdem scheint das Bewusstsein für den eigentlich notwendigen Gebrauch mentaler Techniken nach wie vor in seiner Präsenz relativ beschränkt; und das, obwohl gerader dieser u.a. zu einer imaginativen Verbesserung der Spieltechnik und insbesondere zur Lösung spieltechnischer Probleme führen kann. In der Musikhochschule bzw. der musikpädagogischen Ausbildung an Musikhochschulen werden Formen des mentalen Trainings oft nur peripher oder gar nicht behandelt. Im Gespräch der Autorin mit Studenten als auch Lehrenden von Musikhochschulen wird dies jedoch als absolut notwendig gesehen und dementsprechend wird das Fehlen der Thematik häufig als großer Mangel in der Lehre empfunden. Es soll daher ein kurzer Einblick in das Themenfeld des mentalen Trainings gegeben werden. Das mentale Bewegungslernen soll hier im Vordergrund zu Übe-Strategien der motorischen Koordination in Beziehung gesetzt werden.

Mentales Training meint immer etwas ausschließlich im Geiste zu tun, ohne dass dabei eine körperliche Übung stattfindet. Es umfasst dabei alle Methoden, die ein Lernen oder Üben ermöglichen, das ausschließlich in der Vorstellung abläuft.¹⁵ Gleichzeitig können dabei alle Übetchniken eingesetzt werden, die auch beim physischen Üben verwendet werden. Die Lerngesetze bleiben dabei gleich, beispielsweise dass etwas wiederholt werden muss, damit es letztlich gelernt werden kann. Es ist offenbar ebenso sinnvoll, mentales und reales Üben miteinander abzuwechseln, um einen möglichst wirkungsvollen Effekt zu erzielen.¹⁶ Wie auch das Üben im Allgemeinen bedarf das mentale Training täglicher Übung, um dieses regelmäßig verbessern und erweitern zu können. Auf Grund der besonders hohen geforderten Konzentration beschränkt sich diese Übung anfangs zwingend auf nur wenige Minuten. Nichts desto trotz sollten nach Empfehlung von Anselm Ernst in das tägliche Üben mindestens 20% mentales Training einfließen. Bei gezieltem Einsatz zur Bewältigung von Problemen, wozu sich diese Methode ganz besonders eignet,

¹⁴ Ernst 2007, S. 127.

¹⁵ Vgl. Ernst 2007, S. 125.

¹⁶ Vgl. Mantel 2011, S. 162f.

empfiehlt Ernst sogar einen proportionalen Wechsel zwischen mentalem und realem Üben von 50% zu 50%.¹⁷

Die Methode des mentalen Trainings lässt sich sowohl in das Üben von Laien und Anfängern als auch in das von sogenannten Profis integrieren, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß und Form. Mentales Üben als Ergänzung zum motorischen Üben setzt nämlich Vorkenntnisse und Vorerfahrungen über das Vorzustellende voraus. Etwas Unbekanntes kann höchstens in der freien Fantasie erfunden werden, jedoch schließt diese Fantasieerfindung ein fundiertes mentales Lernen eben dadurch aus, dass keine exakte Vorstellung des echten Lerngegenstandes besteht. Dies ist besonders für die Musikpädagogik ein wichtiger Punkt, fehlt doch dem Anfänger meistens jegliche Vorerfahrung. Hier können Musikpädagogen selbst zu Erfahrungswerten von Schülern beitragen, indem sie diesen beispielsweise vorspielen und ihnen damit eine erste optische sowie akustische Vorstellungen ermöglichen.

Vermittlung motorischer Bewegungsabläufe

Bereits ausgebildete Musiker besitzen in der Regel ein großes Repertoire an Bewegungen und Bewegungsabläufen, aus welchen sie intuitiv wählen können. Doch gerade in diesem intuitiven Umgang mit der eigenen Motorik und mit automatisierten Bewegungsabläufen liegt die Schwierigkeit ihrer kompetenten Vermittlung. Dies ist eine schwierige Aufgabe, bedenkt man, dass Instruktion für etwas gefunden werden muss, das die Instruktoren selbst quasi nur noch unbewusst anwenden.

Eine Form der Vermittlung ist das Lernen am Modell, in dem das spielmotorische Verhalten des Lehrers als Vorbild für den Schüler gilt. Diese vorerst rein nonverbale Methode hat sich seither in der Musikpädagogik bewehrt. Doch dürfen mündliche Anleitungen und Hinweise zum Bewegungsablauf nicht fehlen, um das eigentliche Geschehen zu verdeutlichen. Das Lernen am Modell kollidiert sonst gewissermaßen mit dem häuslichen Üben, bei welchem das Modell, der Instrumentallehrer, gar nicht anwesend ist. Im Unterricht verbal geäußerte und schließlich schriftlich festgehaltene Anweisungen sind für ein nachhaltig effektives Üben zu Hause, welches den größten zeitlichen Teil des Übe-Prozesses ausmachen sollte, folglich umso nötiger. Leider gibt es in der Musikpädagogik allerdings bisher nur unzureichende Untersuchungen zu diesem Thema.

¹⁷ Vgl. Ernst 2007, S. 125.

Hier hilft ein Blick in die Motorikforschung, aus der sich einige Untersuchungen sicher auf das Musizieren bzw. das Musikhören übertragen lassen. Die Motorikforscherin Gabriele Wulf stellte fest, dass Instruktionen zu den bedeutendsten Einflussfaktoren in motorischen Lehr- und Lernprozessen gehören.¹⁸ Gleichzeitig fand sie aber durch ihre Studien auch heraus, dass Hinweise zum optimalen Bewegungsablauf das Lernen einer komplexen Bewegung im Vergleich zum Entdeckungslernen ohne Instruktion beeinträchtigen können. Letztlich kam Wulf zu dem Ergebnis, dass nicht alle Instruktionen lernfördernd sind. Ein präziser Umgang mit der Art und Weise der verbalen Instruktion ist also gefordert.

Und das in besonderem Maße: eine einzige sprachliche Wendung kann den Übe-Prozess leiten, positiv oder aber auch negativ. Mit Sorgfalt muss entschieden werden, welche Vokabel/n eine Assoziation mit der gewünschten motorischen Bewegung zum einen überhaupt erst zulässt und zum anderen einen möglichst entspannten Umgang mit der auszuführenden Bewegung begünstigt. Ein einfaches Beispiel: Stellen wir die Begriffe „halten“ und „ruhen“ gegenüber. Beide können im exakt gleichem Kontext verwendet werden, doch werden die meisten Schüler „halten“ mit einem relativ hohen Kraftaufwand, welcher u.U. auch gefordert sein kann, assoziieren, während „ruhen“ allgemein mit einer Form der Entspannung assoziiert wird. Gleichwohl die Verwendung der beiden Begriffe im musikalischen Zusammenhang das Gleiche meinen kann, beispielsweise das frühzeitige Platzieren der Finger zur Vorbereitung einer Bewegungsabfolge, so ist der Einfluss auf das mit dem jeweiligen Wortlaut assoziierte Gefühl enorm und wirkt sich durch Spannung oder Entspannung letztlich wieder auf das Klangergebnis aus. Neben der einfachen Instruktion durch passende Verben und andere Begriffe empfehlen sich erfahrungsgemäß des Weiteren auch bildhafte Wendungen als Orientierungshilfen. Diese (außermusikalischen) Bilder können auch spontan mit dem Schüler im Unterricht entdeckt und entwickelt werden. Grundsätzlich muss bei jeder Form der Instruktion eine informelle Überlastung vermieden werden. Jede Erzeugung von Stress, welche mit zu hohen Anforderungen an den Schüler nur künstlich verstärkt wird, blockiert schließlich den Lernfortschritt.

¹⁸ Vgl. Wulf 2009, S. 6.

Ansprüche an die motorische Koordination für das Harfenspiel

Die Harfe ist ein sehr physisches Instrument.¹⁹

Jedes Instrument stellt ganz bestimmte Ansprüche an die motorische Koordination seines Spielers. Diese Ansprüche sind von Instrument zu Instrument verschieden und lassen sich durch die zum Teil sehr unterschiedliche Beschaffenheit der Instrumente oft nur schwer gegenüberstellen und dadurch erst recht nicht verallgemeinern. Unter den Orchesterinstrumenten lassen sich immerhin durch die Kategorisierung von Blas- und Streichinstrumenten eindeutige Gemeinsamkeiten bezüglich der Tonerzeugung finden, bei der Harfe jedoch ist dies anders.

Das Musizieren an der Doppelpedal-/Konzertharfe fordert grundlegend eine hohe motorische Koordinationsfähigkeit der vier Extremitäten. Genauer gesagt handelt es sich dabei um ein notwendiges Wechselspiel vielfacher Bewegungskombinationen zwischen rechter Hand, linker Hand, rechtem Fuß und linkem Fuß. Dies fordert zugleich auch ein hohes Maß an persönlichem Körperbewusstsein.

Die Sitzposition an der Harfe

In der heutigen Zeit gibt es Konzertharfen in unterschiedlichen Größen, so dass zumindest die Körpergröße des Spielers keine größere Rolle mehr zu spielen braucht. Es gilt eine Spielerposition zu finden, die ein aufrechtes Sitzen auf einem entsprechend hohen Hocker ohne Anlehnen ermöglicht, um dadurch das Erreichen sämtlicher Saiten der Harfe mit den Händen zu garantieren. Gleichmaßen muss die Spielerposition aber auch das Erreichen der Pedale mit beiden Füßen ermöglichen. Die Harfe liegt leicht auf der rechten Schulter des Spielers auf und ihr Stand ist zwischen den Beinen dessen. Durch ihre Größe und ihre vertikale Ausrichtung nimmt die Harfe einen großen Teil des persönlichen Bewegungsraumes ein, wodurch die Bewegungsfreiheit der vier Extremitäten beeinträchtigt wird. Eine absolut freie Bewegung des gesamten Körpers schließt sich dadurch aus.

¹⁹ NDR Kulturjournal (2012): Interview mit Xavier de Maistre, Harfenist. Online: URL: <http://www.youtube.com/watch?v=DEfMASeuWQE>.

Die Sensomotorik der Hände

Manche Hände machen es durch ihre Beschaffenheit dem Gehirn leicht, mit dem Instrument umzugehen, manche machen es ihm schwer – und manche auf Dauer fast unmöglich. Dazwischen gibt es alle Abstufungen.²⁰

Die Hände mit ihren Fingern gelten beim Musizieren auf der Harfe, ebenso wie bei vielen anderen Instrumenten, als wichtigstes Bindeglied zwischen Spieler und Instrument. Die Finger formen durch ihre direkte Berührung der Saiten schließlich den gewünschten Ton. Ihre Bewegung dient der Artikulation und der Klangqualität jedes einzelnen Tones. Ihnen kommt damit die wohl wichtigste Aufgabe zu. Sensoren auf der Haut steuern das Empfinden von unter anderem Berührungen, Druck und Vibrationen, welche für den Saitenanschlag mit den Fingern entscheidend ist. An den Fingerkuppen befinden sich besonders empfindliche Tastpunkte mit eben diesen Sensoren.²¹ Diese Ausstattung der Fingerkuppen mit Sensoren ermöglicht einen sehr präzisen Umgang mit dem Anschlag der Saite. Ohne dies wäre die Umsetzung musikalischen Ausdrucks auf der Harfe nicht möglich. Über den Tastsinn wird das Instrument schließlich am unmittelbarsten wahrgenommen und kontrolliert. Die Druckempfindung des auf die Saite auftreffenden Fingers informiert, zusätzlich mit dem Kraftsinn, über das Maß des eigentlich benötigten Kraftaufwandes, welcher zum Beispiel zur Regulierung der Lautstärke nötig ist. Der Tastsinn macht es zu dem möglich, sich auf einem Instrument ohne zusätzliche visuelle Kontrolle zu orientieren, wobei diese haptische Kontrolle auf Grund der mehrfachen Tonzuweisung einer einzelnen Saite sowie der Eindimensionalität der Saiten sich nicht ohne weiteres auf die Harfe übertragen lässt.²² In engem Zusammenhang steht auch der sogenannte Stellungssinn, welcher Sorge dafür trägt, dass die Hand und die Finger sich ohne nachfolgende Korrektur in der richtigen Art und Weise auf dem Instrument platzieren. Jener Stellungssinn muss selbstverständlich zuvor mit der Kontrollhilfe diverser anderer Sinne wie dem Gehör und dem Auge gelernt werden.

Neben dem schlichten Einsatz der vier Finger jeder Hand (der kleine Finger bleibt beim Spielen der Harfe auf Grund seiner kleinen Größe aus) gilt es zudem die Bewegungen der rechten und der linken Hand miteinander zu

²⁰ Wagner 2005, S. 15.

²¹ Klöppel/Altenmüller 2013, S. 207ff.

²² Jeder Saite der Konzertharfe werden drei Töne zugewiesen, sodass jeder Stammton mit seinen beiden Ableitungen haptisch und optisch identisch ist. Siehe auch unten: *Die Pedaltechnik: Die Aufgabe der Füße.*

koordinieren. Solange den beiden Händen die gleiche Aufgabe zukommt, scheint eine solche Koordination noch relativ einfach. Kommen rechter und linker Hand jedoch unterschiedliche Funktionen zu, und das ist bei der Harfe als Harmonieinstrument in der Regel der Fall, so ist deren Koordination ähnlich anspruchsvoll wie etwa beim Klavier.

Die Pedaltechnik: Die Aufgabe der Füße

Die Konzertharfe ist im Vergleich zu klassischen Orchesterinstrumenten eines der wenigen Instrumente, das neben den Händen auch die Füße beansprucht. Wenn auch bei diversen anderen Instrumenten wie der Orgel den Füßen durchaus eine wichtige Aufgabe zukommt, so geschieht die Fußarbeit an der Harfe weniger offensichtlich, sodass viele Nicht-Harfenisten kein Wissen über die Aufgabe der Füße beim Harfenspiel haben.

Die Konzertharfe besitzt sieben Pedale, je eines für jeden Stammton. Mit Hilfe dieser Pedale wird das Spielen in sämtlichen Tonarten ermöglicht. Dies erscheint vorteilhaft, da die entsprechende Tonart eines Stückes vorher eingestellt werden kann. Doch muss bei jeder Modulation innerhalb eines Stückes während des Spielens gleichzeitig auch mindestens ein Pedal betätigt werden. Jedem Pedal kommen entsprechend seinem Stammton (zum Beispiel C), seiner Tonerhöhung um einen Halbton nach oben (Cis), sowie seiner Tonvertiefung um einen Halbton nach unten (Ces) drei unterschiedliche Stellungen zu. Der rechte Fuß ist zuständig für die Bedienung von vier Pedalen (nämlich E, F, G, A) während der linke Fuß drei Pedale (H, C, D) bedient.

Das Treten der Pedale an der Harfe ist ein weiterer Koordinationsfaktor, der nicht unterschätzt werden darf. Durch die Position von Instrument und Spieler ist eine visuelle Kontrolle der Fußarbeit kaum möglich. Die Bewegungen müssen mehr oder weniger mit dem Tastsinn der Füße kontrolliert werden. Während die Saiten der Harfe einer Eindimensionalität unterliegen und deshalb nur schwierig ohne eine weitere Kontrollinstanz, wie zum Beispiel die durch das Auge, gezupft werden können, besitzt jede Pedaleinstellung eine andere Höhenstellung der Pedale, was eine Orientierungshilfe für die Füße ist.

Der Einsatz der Füße fordert zudem einen weiteren visuell zu erfassenden Faktor im Notenbild. Die Verzeichnung der Pedale ist analog zum Notentext. Dennoch können die Pedale innerhalb eines Stückes nicht beliebig getreten werden, sondern müssen sich dem Lauf des Stückes anpassen. Diese Anpassung bedeutet allerdings nicht selten, dass die Füße entgegen dem eigentlichen Musikfluss handeln müssen. Der zu modulierende Ton muss schließlich ver-

ändert sein, bevor er gezupft wird. Außerdem müssen häufig mehrere Pedale parallel oder sehr kurz hintereinander getreten werden. In der Folge bedeutet das, dass asymmetrische Bewegungsformen von Füßen und Händen miteinander vereinbart werden müssen, was die Körperkoordination stark beeinflusst.

Die Bedeutung der motorischen Koordination ist zentral für das Erlernen eines Instruments, ganz gleich um welche Art von Instrument es sich dabei handelt. Jedes hat seine individuellen technischen Herausforderungen die bewältigt werden wollen. Dennoch lassen sich physiologische und psychologische Grundlagen prinzipiell auf alle Instrumentengruppen oder Instrumentalistengruppen übertragen. Dieser Beitrag bietet einen ersten Einblick zur Thematik der motorischen Koordination am Instrument und sucht den Anreiz zur individuellen Fortsetzung in Bezug auf das eigene Instrument zu geben. Meine besondere Empfehlung, um sich intensiver mit der Thematik auseinanderzusetzen, ist die Lektüre von *Die Kunst des Musizierens – Von den physiologischen und psychologischen Grundlagen zur Praxis*.²³

Literatur:

- Altenmüller, Eckart (2007): Hirnphysiologische Grundlagen des Übens. In: Mahlert, Ulrich [Hg.]: Handbuch üben. Grundlagen Konzepte Methoden. Wiesbaden u.a. 2007
- Ernst, Anselm (2007): Was ist guter Instrumentalunterricht? Beispiele und Anregungen. Aarau 2007
- Klöppel, Renate (1996): Mentales Training für Musiker. Leichter lernen – sicherer auftreten. Kassel 1996
- Klöppel, Renate/Altenmüller, Eckart (2013): Die Kunst des Musizierens. Von den physiologischen und psychologischen Grundlagen zur Praxis. 3. Aufl., Mainz u.a. 2013
- Mahlert, Ulrich (2011): Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht. Mainz u.a. 2011
- Mantel, Gerhard (2011): Einfach üben. 185 unübliche Überezepte für Instrumentalisten. Mainz u.a. 2011
- Wagner, Christoph (2005): Hand und Instrument. Wiesbaden u.a. 2005
- Wulf, Gabriele (2009): Aufmerksamkeit & motorisches Lernen. München 2009

Internetpräsenzen:

<http://www.youtube.com/watch?v=DEfMASeuWQE>.
Zuletzt eingesehen: 12.08.2014

²³ Vgl. Klöppel/Altenmüller 2013.

Mailwechsel

----- Original Message -----

From: Silvan Wagner
To: Peter Johnen
Subject: Re: Re: Re: Re: Re: Re: Re: Ferien
Sent: September 12, 2015, 08:25

Lieber Peter,

offensichtlich brauchen wir Magie bei der derzeitigen Lage der Musikschulen, und das meine ich jetzt nicht (nur) sarkastisch: Die Musik hat schon schlimmere Zeiten überlebt. Auf jeden Fall ist sie immer da und kann gefunden werden – ob innerhalb der Massenhatz JeKi bleibt freilich zumindest zweifelhaft.

Magische Grüße
Silvan

----- Original Message -----

From: Peter Johnen
To: Silvan Wagner
Subject: Re: Re: Re: Re: Re: Re: Ferien
Sent: September 9, 2015, 18:06

Lieber Silvan,

wie Du sicher gemerkt hast, sind meine Ferien schon wieder vorbei und der Alltag hat mich wieder fest in Griff. Daher hat es mit meiner Antwort auch etwas länger gedauert. Umso betroffener macht mich eigentlich der Inhalt Deiner Mail, wenn ich ihn mal ins Positive drehe.

Das Magische in der Musik, dieses etwas, das oft so unerklärbare Gefühle in uns hervorrufft, war ja auch mal der Grund, diesen Beruf überhaupt zu ergreifen. Mittlerweile merke ich immer mehr, wie mir das zumindest im Unterricht verloren geht. Ich erinnere mich, dass ich solche „magischen Momente“ früher oft beim gemeinsamen Musizieren mit Schülern oder auch nur beim Zuhören hatte. Heute sind sie sehr selten geworden. Und wenn ich im JeKi zum Teil Jahre (!) brauche, den Kindern drei verschiedene Töne auf einer

Mailwechsel

Saite beizubringen, dann bin ich ziemlich sicher, dass auch hier keine Magie entsteht. So schön der Gedanke auch ist, alle an unserer Kunst teilhaben zu lassen – möglicherweise gehen wir das völlig falsch an.

Aber ich möchte jetzt nicht so negativ und weinerlich enden. Daher nehme ich mir vor, Deinen Schlusssatz für mich konkret in die Tat umzusetzen und in Zukunft wieder bewusster nach der Magie in der Musik zu suchen und nicht so sehr auf die Schwierigkeiten zu schauen. Nächste Woche habe ich einen Workshop für Zupf-Ensemble, zu dem dann auch eher die motivierten Kinder kommen, das ist eine gute Gelegenheit, damit anzufangen.

Trotz allem leicht hoffnungsvoll,

Peter

----- Original Message -----

From: Silvan Wagner

To: Peter Johnen

Subject: Re: Re: Re: Re: Re: Ferien

Sent: August 10, 2015, 09:29

Lieber Peter,

mir ist bei deiner Mail ein ketzerisches Grundzug meiner Einstellung gegenüber Musik eingefallen: Ich habe Musik schon immer als Medium potenzieller Körperverletzung wahrgenommen. Musik erzwingt sich ihren Raum und vereinnahmt alle Personen, die in ihrer Hörweite sind, gleichgültig, ob die das wollen oder nicht. In meiner Studentenzeit in Bayreuth lag ich regelmäßig Nächte lang wach, weil der Mieter unter mir es für eine gute Idee hielt, früh um drei basslastige House-Musik aufzulegen – durchaus leise, nur haben Bässe sowohl die Angewohnheit auch bei geringer Lautstärke weite Strecken zu überbrücken als auch den Herzschlag ihrer Zuhörer ihrem Metrum anzugleichen. Und bei langweiligen Interpretationen klassischer Musik in Konzerten fange ich regelmäßig an mich zu zwicken und zu kratzen, um der aufgezwungenen Zeitverschwendung einen anderen Schmerzreiz entgegenzusetzen. Und kennst du das Gefühl, wie wenn eine Betäubungsspritze mitten in dein Gehirn injiziert wurde, wenn ein leicht verstimmtes Blockflötenensemble zu pusten anfängt? Oder die Stimme eines Wagnersoprans, der sich an den Schultern packt, dich schüttelt und dir ins Gesicht brüllt: „Hör mir zu, hör mir zu“?

Ja, Musik ist auch manchmal schön, sehr schön sogar. Aber sie besitzt eben auch eine andere, gewalttätige Seite. In den oralen Kulturen der Spätan-

tike und des Frühmittelalters wurde Musik als etwas gleichsam Magisches wahrgenommen, dem überaus große Kraft innewohnt, die noch völlig ungerichtet ist und sowohl positive wie auch negative Effekte zeugen kann. Das erscheint mir als angemessener Umgang mit diesem Phänomen, das es problemlos schafft, sich über unseren Willen hinwegzusetzen (Mauricio Kagels *10 Märsche, um den Sieg zu verfehlen* sind ein komponiertes Manifest gegen diese Potenz) und uns komplexe Haltungen und Affekte aufzwingt (das merkt man schlagartig, wenn man sich bei einem Horrorfilm mal nicht die Augen, sondern die Ohren zuhält). Und es ist keine kluge Idee, eine solche Macht naiv und inflationär zu verwenden: Die Selbstverständlichkeit einer positiven Bewertung von Musik („Wo man singt, da lass‘ dich nieder, böse Menschen haben keine Lieder“ – „Musik ist eine internationale Sprache“...) hat im 20. Jahrhundert zunehmend dazu geführt, dass unser Alltag musikalisch vermüllt wird (Adorno hat darüber gearbeitet, bezüglich der Sinnentleerung musikalischer Phrasen bei Radio-Jingles). Diese Allgegenwärtigkeit von Musik hat aber ihrer ungerichteten Kraft nichts genommen, und mit Konzepten wie *Popstars* (inklusive der entsprechenden Konsolenspiele), Karaoke und eben auch JEKI sorgen wir aktiv dafür, dass möglichst viele sich dieser Kraft bedienen, ohne sie zu verstehen – und das wiederum hat mit Demokratie nichts zu tun, die man ja bei JEKI durchaus als politische Motivation positiv erkennen kann: Eine Öffnung einer komplexen Kunst für potenziell alle ist sicherlich eine wunderbare Idee (und ich möchte mit meinen vorausgehenden Ausführungen keineswegs einer elitären Verwaltung von Musik das Wort reden); es darf aber nicht auf Kosten der Komplexität und der Einsicht in diese gehen – ansonsten wäre es auch ein kluger Einfall, allen Volljährigen einfach so einen Führerschein zu geben.

Vielleicht ist es an der Zeit, Musik mal wieder magischer und kritischer wahrzunehmen.

Mit leichtem Grusel

Silvan

Mailwechsel

----- Original Message -----

From: Peter Johnen

To: Silvan Wagner

Subject: Re: Re: Re: Re: Ferien

Sent: July 24, 2015, 12:15

Lieber Silvan,

das ist hier wohl die 1.000.000-Euro-Frage. Ich stelle ja gerne mal Vergleiche zwischen der musikalischen und der sportlichen Betätigung an. Kein Mensch wird bezweifeln, dass beides sinnvolle Beschäftigungen sind. Aber es käme wohl kaum jemand auf die Idee, Programme wie „Jedem Kind einen Fußball“ (Tennisschläger, Rennrad, Skateboard oder Formel-1-Wagen) zu fordern. Wenn man aber einem Laien von Jeki erzählt dann hält der das zunächst mal für eine gute Idee. Die meisten Menschen wissen eben gar nicht, was es eigentlich bedeutet, ein Instrument zu lernen. Der Begriff Musik(-machen) ist für sie grundsätzlich positiv besetzt, aber in seiner Definition total diffus. Die mögliche Bandbreite der Beschäftigung mit Musik ist ja riesig. Vom einfachen Zuhören zum analytischen Hören mit Wissen über Aufbau und historischer Einordnung, vom Mitsingen über das Singen im Chor zum Sologesang, vom Instrumentalspiel zum Improvisieren oder Komponieren und so weiter. Gerade die technische Entwicklung der letzten Jahre im Bereich der Medien schafft auch noch mal ganz neue Möglichkeiten, die wahrscheinlich zurzeit noch niemand so richtig überblickt. Das Erlernen eines Instrumentes ist da schon ein ziemlicher Spezialfall, vor allem weil es langfristig angelegt sein muss und regelmäßiges Üben erfordert, wenn es sinnvoll sein soll. Gerade das ist den meisten Menschen wahrscheinlich nicht klar, zumal es auch nicht dem herrschenden Zeitgeist entspricht, wo alles immer sofort als Event und Erlebnis daher kommen muss. Böse ausgedrückt würde das bedeuten, dass die meisten Kinder eben kein Instrument spielen sollten, sondern besser andere Möglichkeiten finden sollten, sich mit Musik zu befassen.

Man kann Deine Gedanken zur Allgemeinbildung auch gut auf die Musikschulen anwenden. Der ursprünglich differenzierte Aufbau mit Grundstufe und darauf folgendem Instrumentalunterricht mit evtl. weiterer Spezialisierung durch Theorie, Komponieren, Improvisieren wurde im Jeki ersetzt durch eine Art allgemeiner Musikerziehung mit Instrument. Nur das die dann leider nicht funktioniert und oft genug mit der Grundschule endet. Aus einem System, in dem eher wenige Schüler langfristig unterrichtet werden, wurde eines, das in einem kurzen Zeitraum sehr viele Schüler beinhaltet, die dann oft aber wieder

aus dem System heraus fallen. Über die Nachhaltigkeit des Ganzen kann man dadurch fast keine Aussagen treffen. Da das alles natürlich auch eine Menge Geld kostet, setzen mittlerweile die ersten Schrumpfprozesse ein.

Zwar soll das Programm auf ganz NRW ausgeweitet werden, gleichzeitig werden aber auch die Gruppenstärke vergrößert und die Dauer von 4 auf 2 Jahre verkürzt.

Wie sich die Musikschullandschaft dadurch in Zukunft entwickeln wird ist momentan kaum abzusehen. Dazu kommt, dass die von Dir geforderte Diskussion über die Selbstbestimmung der Musikschulen meiner Ansicht nach nicht stattfindet, zumindest nicht bei Entscheidungsträgern, die auch wirklich etwas bewirken können. Zur Erinnerung: Die Einführung von Jeki war im Wesentlichen eine politische Entscheidung, die von vielen eher skeptisch betrachtet wurde. Vielleicht sehe ich das alles zu negativ, zumal ich im Wesentlichen ja nur für NRW und die Musikschulen im Ruhrgebiet sprechen kann. Aber auch in anderen Bundesländern sprießen ja immer noch Jeki-ähnliche Projekte aus dem Boden, daher befürchte ich eher, dass wir hier der Trend und nicht die Ausnahme sind.

Liebe Grüße

Peter

----- Original Message -----

From: Peter Johnen

To: Silvan Wagner

Subject: Re: Re: Re: Ferien

Sent: July 17, 2015, 09:04

Lieber Peter,

das hört sich in der Tat furchtbar an.

Ich habe versucht mich daran zu erinnern, mit welchen Vorstellungen künftiger Tätigkeit wir in das Instrumentaldidaktik-Studium gegangen sind. Doch leider kann ich die Brillen, die ich mittlerweile angelegt habe, nur schwer wieder ablegen und sehe so die Vergangenheit immer durch den Filter der seitdem angesammelten Erfahrung (nicht, dass diese ein Garant für Wahrheit wäre). Doch auch mit den diesbezüglich notwendigen Vorbehalten glaube ich nicht, dass wir mit der Illusion ins Studium gingen, später ausschließlich hochinteressierte und zumindest mittelbegabte Schüler zu bekommen. Vor allem zu Beginn meines zweiten Studiums habe ich erfahren, dass wir eher zu

einer Generation gehören, die einen Lehrberuf einigermaßen illusionslos bis hin zu einer zynischen Haltung anstrebt (viele meiner Mitstudenten antworteten auf die Frage eines Dozenten im Einführungskurs Religionspädagogik, ob sie gedächten, es besser zu machen als ihre Lehrer, mit einem klaren „nein“ und einige mit der darauf folgenden Erklärung, dass Unterricht eben blöd sei und man es eben als Job absolviere). Gerade vor diesem Hintergrund ist es umso schockierender, wenn die eh schon stark zurückgeschraubten Erwartungen noch unterboten werden – und dies aus systematisch-organisatorischen Gründen, die mit Begabung und Motivation des Einzelnen nur noch sehr wenig zu tun haben.

Ich denke, was bei der Zweckehe der Musikschule mit der allgemeinbildenden Schule schief gegangen ist, lässt sich als ein Scheitern an einem philosophischen Grundproblem fassen: Die Frage nach dem Sinn der eigenen Existenz.

Ich glaube, dass eine Reflexion über das Selbstkonzept bei Schulen – inklusive der Hochschule – schon lange nicht mehr auf der Agenda der Führungs- und Entscheidungsebene mehr steht und dass es aus diesem Grund in den letzten Jahren (und fast schon Jahrzehnten) zu einer grassierenden Vermischung der unterschiedlichen Schularten gekommen ist. – Eigentlich ist „Vermischung“ nicht der richtige Begriff: Es handelt sich eher um ein Einpendeln aller Schularten auf ein schwammiges Ideal der Allgemeinbildung.

Bitte verstehe mich nicht falsch: Allgemeinbildung ist eine der größten Erungenschaften, die die Didaktik hervorgebracht hat in der Nachfolge der Humboldt-Brüder. Aber sie ist eben aufgehoben in der allgemeinbildenden Schule: Der Grundschule auf jeden Fall, der Haupt- und Realschule sicherlich, dem Gymnasium in weiten Teilen. Die frühere Form des Gymnasiums hatte noch die Funktion, in der Kursstufe eine erste Spezialisierung und eine akademische Ausrichtung auf die Allgemeinbildung aufzusetzen – was es mittlerweile eingeübt hat, wie ich auf Basis meiner universitären Praxis befürchte. Sicherlich aber ist Allgemeinbildung weder die eigentliche Selbstbegründung der Musikschule noch der Universität. Ich beobachte an der Universität, dass diese immer mehr Aufgaben der allgemeinbildenden Schulen zu übernehmen hat (konkret in meinem Fach Germanistik etwa Grammatik- und Syntaxunterricht, Semantik, Einführung in grundsätzliche Logik etc.) und auch in ihren – von den Hochschulleitungen begrüßten und geforderten – neuen Studiengängen eine fortschreitende Verschulung erfährt; als wir begonnen hatten Musik zu studieren, vollzog sich im Bereich der musikalischen Spezialbildung bereits eine analoge Entwicklung, indem nämlich die praktischer ausgerichteten Mu-

sikkonservatorien den Musikhochschulen einverleibt wurden; und JeKi scheint nun das Gleiche hinsichtlich der Musikschulen zu machen: Eine allgemeine Verschulung im Sinne der allgemeinbildenden Ausrichtung. Irgendwie ist die Infrastruktur der Bildung zusammengebrochen (das heißt natürlich nicht, dass es lohnt alten Zeiten hinterherzutrauern: Die Infrastruktur des alten bürgerlichen Bildungssystems beruhte auf Schichten, Herkunft und Vermögen, und wir haben es aus guten Gründen aufgegeben zugunsten einer demokratischen Ausrichtung. Nur ist ein völliger Verzicht auf Ausdifferenzierung, auf den wir seit Jahrzehnten zuzusteuern scheinen, auch keine Lösung).

Auf dieser Basis geht aber letztlich jedwede Spezialisierung flöten. Und, wie du es ja darstellst, handelt es sich auch im Fall der Musikschule um eine gewisse Spezialisierung, da das Musizieren auf einem Instrument nun mal ein Minimum an Spezialkenntnissen voraussetzt, deren Erwerb nicht zugunsten eines sofortigen „Musikerlebnisses“ aufgegeben werden kann.

Ich kann mich nicht erinnern, dass wir im Studium über die Selbstbestimmung der Musikschule reflektiert hätten, die immerhin für die allermeisten von uns der künftige Arbeitsraum war. Doch eine solche Selbstbestimmung (die sicherlich multiperspektivisch ausfallen kann) wäre dringend notwendig, um solche politischen Kurzschlüsse wie JeKi vernünftig und verantwortet diskutieren zu können.

Und: Warum nochmal soll jedes Kind ein Instrument spielen?

Liebe Grüße

Silvan

----- Original Message -----

From: Peter Johnen

To: Silvan Wagner

Subject: Re: Re: Ferien

Sent: July 8, 2015, 12:15

Lieber Silvan,

ohne den Teufel an die Wand unseres Bildungssystems malen zu wollen: Neulich unterhielt ich mich mit einer Freundin, die an der Realschule unterrichtet, und auch da scheint es für die Lehrer nicht unbedingt so zu sein, wie sie es sich wünschen würden. Was den Stellenwert der Musik an der Musikschule angeht, bin ich ziemlich pessimistisch, weil ich mittlerweile glaube, dass wir schon vor Jahren ins falsche Licht gegangen sein könnten. Die Kooperati-

onen mit den allgemeinbildenden Schulen, allen voran natürlich Jeki, wurde als die Zukunft und Existenzsicherung der Musikschulen gesehen und daher stark vorangetrieben. Leider geschah dies nicht nur relativ konzeptlos und ohne jemals richtige Ziele zu definieren, sondern auch größtenteils nach dem Motto „Masse statt Klasse“. Dadurch gab es zwar insgesamt mehr Stellen für Musikschullehrer, aber die Arbeit wurde durch zusätzliche Fahrzeiten, Organisation etc. eben auch viel anstrengender und zeitintensiver. Der größte Fehler war allerdings meiner Meinung nach die Verengung des ganzen Konzepts auf den „Instrumentalunterricht“. Ein gut funktionierendes System aus Grundstufen- und darauf folgendem Instrumentalunterricht wurde ersetzt durch ein erstes Jahr, in dem möglichst viele Instrumente durchgehechelt und ausprobiert werden müssen. Danach suchen sich die Kinder irgendein Instrument aus, das sie spielen zu wollen (Standardaussage vor allem von Jungen: „Eigentlich wollte ich ja E-Gitarre lernen.“), stellen fest, dass sie dafür echtes Interesse und Bereitschaft zum Üben brauchen und verlieren nach ein paar Monaten komplett die Lust daran. Selbst wer dann bis zum 4. Schuljahr durchhält, geht danach meistens nicht in einen Einzelunterricht, sondern sucht an der weiterführenden Schule eine AG und fängt dann womöglich ein neues Instrument an. Das alles wird dann mit wolkigen Begriffen wie „kulturelle Teilhabe“ begründet, wobei mir rätselhaft ist, an was für Kultur die Kinder teilhaben, indem sie sich verzweifeln (oder auch mehr zur Verzweiflung des Lehrers) drei Töne auf der D-Saite merken sollen. Der Musikschullehrer steckt so oder so in einem Dilemma. Sieht er sich tatsächlich als Instrumentallehrer, ist er zum größten Teil mit Schülern konfrontiert, die an seinem Angebot überhaupt kein Interesse (und auch kein Verständnis, oft auch nicht von Seiten der Eltern) haben. Will er nur einen elementaren Musikunterricht machen, der den Kindern Grundlagen verständlich machen möchte, ist er immer wieder mit den technischen Schwierigkeiten der Instrumente befasst, weil die Darstellung selbst einfachster musikalischer Dinge ein Mindestmaß an Können erfordert, insbesondere auf Saiteninstrumenten, wo ja schon das Spielen von nur zwei bis drei Tönen ein hohes Maß an Koordination erfordert. Der neueste Witz (falls man dann noch darüber lachen kann) in diesem Zusammenhang ist die Idee, dass in Zukunft die Kinder direkt ab Beginn des Instrumentalunterrichts auch zusammen in einem Ensemble spielen sollen.

Ich könnte jetzt wahrscheinlich noch seitenlang so weiter machen, aber der entscheidende Punkt wird wohl deutlich: Ich habe als Instrumentallehrer den Eindruck, dass ich durch die Rahmenbedingungen dazu gezwungen werde, meine Arbeit schlecht machen zu müssen. Vielfach erreiche ich Ergebnisse

nur auf dem allerkleinsten Nenner oder habe zeitweise sogar den Eindruck, dass das, was ich tue, völlig umsonst ist. Dass man seinen eigenen Ansprüchen nicht genügen kann, ist für mich so ziemlich der größte Stressfaktor und ich glaube, vielen Kollegen geht es ähnlich.

Wieviel Musik dann wirklich noch stattfindet, hängt davon ab, ob man hauptsächlich in den Kooperationen arbeitet oder auch noch einen großen Anteil ernsthaft interessierter Einzelschüler (oder Kleingruppen) hat. Das ist natürlich auch stark vom Instrument abhängig, die Gitarre steht da ganz anders da als etwa das Klavier. Bei mir ist es so, dass zwei meiner ältesten Schülerinnen jetzt Abitur gemacht haben und so bleiben mir ab Herbst nur vier Schüler, mit denen ich Musik machen kann, die über das elementarste Niveau hinausgeht.

Resigniert

Peter

----- Original Message -----

From: Silvan Wagner

To: Peter Johnen

Subject: Re: Ferien

Sent: June 26, 2015, 10:45

Lieber Peter,

ja, der Termin geht klar und wir freuen uns sehr auf dein Kommen! Amos wird dir sicherlich mittlerweile ein ebenbürtiger Gegner mit dem Langen Schwert sein, und Ismael hat vor kurzem meine erste Mandoline, die nun seine erste ist (bzw. war), am Korpus eingeschlagen, was zumindest ein musikalisches Statement ist.

Es ist faszinierend, wie vergleichbar Missstände pädagogischer Arbeit offenbar ungeachtet völlig unterschiedlicher Bildungsinstitutionen sind: Unsere Studierenden kommen zwar gegen Ende des Semesters nicht weniger vorbereitet ins Seminar, doch kommen einfach immer weniger, was durchaus dieselben Ursachen wie bei deinen Kindern haben dürfte. Und das Problem befristeter Stellen und der (weitestgehend vergebliche) Kampf um ihre Entfristung bestimmen auch unseren Alltag als Lehrende. Allerdings betrifft dies bei uns lediglich den sogenannten Mittelbau: Professoren sind ja unbefristet beschäftigt, der Mittelbau aber – also die Promovierenden, Promovierten, Habilitierenden und Habilitierten ohne Professur – darf sich von einem ein- bis

Mailwechsel

zweijährigen Arbeitsvertrag zum nächsten hangeln, wobei oftmals nur 75%- oder gar 50%-Stellen angeboten werden. Ich zum Beispiel werde zu Beginn des neuen Semesters von einer 100%-Stelle auf eine 75%-Stelle runtergestuft, was natürlich mit einer entsprechenden finanziellen Einbuße einhergeht – als Alleinverdiener bei zwei Kindern keine leichte Sache. Und das wird auch nur klappen, wenn ich Glück habe. Einklagen wäre auch bei uns angesagt, wenn die Arbeitgeber überhaupt noch den ‚Fehler‘ begehen, Arbeitsverträge über den Ablauf unseres Haltbarkeitsdatums hinaus auszustellen.

Ab Beginn der Promotion nämlich läuft die Zeit: Sechs Jahre lang können Mittelbaustellen angenommen werden, was sich bei einer anschließenden Habilitation um weitere sechs Jahre verlängern kann. Dann aber ist spätestens Schluss, und ohne Professur kann ein Dozent im Mittelbau nicht mehr weiter beschäftigt werden – und der freie Arbeitsmarkt freut sich auf arbeitssuchende Akademiker, die für so ziemlich alles über- bzw. unqualifiziert sind und im Durchschnitt etwa 40 Jahre alt sind. Begründet wird diese Praxis gerne mit dem Verweis darauf, dass Mittelbauer auf Dauerstellen faul und wunderlich würden. Ich denke aber, dass die Universitäten von mehr Dauerstellen gewinnen würden, da man in ganz anderen zeitlichen Dimensionen denken und planen kann, wenn man nicht jedes Jahr um seinen Arbeitsplatz bangen muss und eine ‚Sicherheit‘ über lediglich 12 Monate erhält. Wir im Bayreuther Mittelbau würden liebend gerne einige interdisziplinäre Projekte umsetzen, die der Forschung und Lehre zugutekommen würden, doch steht bei aller Planung über einige Monate hinaus ja stets in Frage, ob die Beteiligten bei der Umsetzung noch da sind. Ich kann mir vorstellen, dass sich die Beschäftigungspolitik bei euch ähnlich lähmend auswirkt. Mich würde interessieren, wie hoch du im Moment den Stellenwert der Musik im Musikschulalltag einschätzen würdest, angesichts von Jobsorgen, organisatorischen Müllbergen und desinteressierten Schülern – oder siehst du ein Licht am Ende des Tunnels? Und wenn ja: Sollte man wirklich in jedes Licht gehen?

Sorgenvoll

Silvan

-----Ursprüngliche Nachricht-----

From: Peter Johnen

Sent: June 24, 2015 11:24 AM

To: Wagner, Silvan

Subject: Ferien

Lieber Silvan,

bleibt es bei dem Termin in den Ferien? Ich bin schon ganz gespannt, wie groß Deine Kinder mittlerweile geworden sind. Jetzt wird es bei mir langsam ruhiger, aber der Stress vor den Ferien war mal wieder riesig. Auch mit den Kindern konnte man eigentlich schon seit zwei Wochen nichts mehr anfangen. Am schlimmsten ist es natürlich mit denjenigen, die zum Sommer aufhören und jetzt sowieso schon gar nichts mehr machen. Nicht, dass sie vorher viel gemacht oder gar geübt hätten. Nun sind die letzten Konzerte und Vorspiele aber durch und was noch bleibt, ist meistens das Organisatorische. Die Stundenpläne für nach den Ferien funktionieren selbstverständlich gar nicht und außerdem muss ich mich noch darum kümmern, dass seit Jahren befristete Arbeitsstunden endlich entfristet werden. Wahrscheinlich werden wir da mit einigen Kollegen klagen. Wie Du hörst, freue ich mich jetzt wirklich auf den Urlaub und werde jetzt auch aufhören zu jammern. Wie geht es denn Dir?
liebe Grüße

Peter

Aus böser Zeit. Miscellen zu zwei gitarrebegleiteten Schweizer Liedersammlungen

Christoph Jäggin



*Lithographie um 1850 nach einer Zeichnung von Marie-Alexandre Alophe (1812-1883).
Paris: Imp. d'Aubert & Cie.*

Die Bibliothek der „Allgemeinen Musikgesellschaft Zürich“ (AMG), heute verwaltet von der Zürcher Zentralbibliothek, besitzt eine kaum je beachtete Rarität. Es handelt sich um einen Notendruck, auf dessen Umschlag folgendes zu lesen ist:

Zwölf / Schweizerische Volkslieder¹/ von / J. G. Kuhn² / für eine Singstimme mit Begleitung / des Pianoforte oder der Gitarre / von / Ernst Methfessel. [...] Basel / bei Ernst Knop, Eisengasse N.º 1547 / [Platten-Nummer] 172

Am rechten unteren Rand findet sich zudem die handschriftliche Widmung: „Herrn Xaver Schnyder von Wartensee / hochachtungsvoll / von / Ernst Methfessel / Winterthur d. 27. ... [beschädigt] / 1847.“

Die Partitur ist nach dem Ableben Schnyders als Teil des Nachlasses der Bibliothek der AMG einverleibt worden. Dies bestätigt denn auch das „Verzeichnis der vom sel. Herrn Xaver Schnyder v. Wartensee in Frankfurt a./M. u. Lucern hinterlassenen Schriften über Musik und Musikalien“³, wo als Nummer 376 tatsächlich unser Notendruck registriert ist.

Wann genau die Liedersammlung veröffentlicht wurde, wann sie entstand, ist nicht mehr festzustellen. Vom „Fonds de Musique d’Ernest Knop“ sind noch ein Katalog aus dem Jahre 1829 sowie mehrere Supplements der Jahre 1829 bis 1834 erhalten,⁴ in denen Methfessels Komposition unerwähnt ist. Klärend helfen jedoch die beiden Verlagsprodukte mit der vorangegangenen und der nachfolgenden Plattennummer:

Sechs Allemannische Gedichte / von / [Johann Peter] Hebel / mit Begleitung des / Pianoforte oder der Gitarre / komponiert und / Fräulein Katharina Falk / hochachtungsvoll zugeeignet von / Ferd[inand Fürchtegott] Huber / Professor an der Kath[olischen] Cantons-Schule / in St.Gallen / 1.^{tes} [bzw. 2.^{tes}] Heft [...] Basel bei / Ernst Knop / [Eisengasse] N.º 1547 / [Platten-] N.º 171 [bzw. N.º. 173]⁵

Laut seinem Biografen Karl Nef⁶ trat Ferdinand Huber sein Lehramt für Orgel-, Klavier- und Violinspiel an der St.Gallischen Kantonsschule am 5. Dezember 1843 an. In Ergänzung mit dem Widmungsschreiben an Schnyder auf dem Zürcher Exemplar der Methfesselschen Lieder kann somit die Herausgabe der drei Liederhefte auf die Zeit zwischen 1844 und 47

¹ Larsen 2001, Sp. 101f.: Im Wer kverzeichnis steht fälschlicherweise „12 schweizerische Lieder“.

² Die Initialen sind hier vertauscht. Richtig ist: G[ottlieb] J[akob] Kuhn. Und noch ein Fehler: Die Gedichte Nr. 1 und 7 stammen von Kuhns Freund Franz Wäber. Methfessel dürfte die 2. Ausgabe der Kuhnschen Volkslieder von 1819 als Vorlage benutzt haben. In diesem Band sind Wäbers Lieder mit der Initiale „W.“ gekennzeichnet.

³ Exemplar in der Zentralbibliothek Zürich.

⁴ Exemplare in der Universitätsbibliothek Basel.

⁵ Exemplare u.a. in der Schweizerischen Nationalbibliothek in Bern.

⁶ Nef 1898, S. 24.

eingegrenzt werden. Möglicherweise verzögerte sich die Herausgabe des 2. Teils der „Allemannischen Gedichte“, da in Franz Fluris Liedtextsammlung⁷ aus dem Jahre 1848 nur auf die Lieder des 1. Heft verwiesen wird.

Es gibt noch mehr Gemeinsamkeiten zwischen der Methfesselschen und Huberschen Sammlung. Sie in einem engen Zusammenhang zu sehen, drängt sich geradezu auf. Es kann kein Zufall sein, dass zwei in der Ostschweiz (Winterthur und St.Gallen) tätige Komponisten zur gleichen Zeit einem Basler Verleger Liedersammlungen im westoberdeutschen⁸ Dialekt (Bärendütsch und Baseldütsch) mit Klavier- oder Gitarrenbegleitungen anboten, die sich zudem im Umfang auf je 12 Gesänge beschränken. So vermute ich, dass ihre Entstehung einer Initiative des umtriebigen Verlegers Ernst Knop zu verdanken ist. Die drei Personen, der Verleger und die Komponisten, verband vieles, nicht zuletzt dürfen sie allesamt auch – was ihre Biografen typischerweise ignorieren – als Gitarristen bezeichnet werden.

1. Drei Musiker, die auch Gitarristen waren

Es wird berichtet, dass Ernst Knop im Alter von 12 Jahren bereits sehr gut „Gitarre“ spielte.⁹ Eine spätere, öffentliche Probe seiner Kunst belegte Hans Bloesch: Am 5. Januar 1830 spielte „Herr Knopp“ in einem Berner Konzert nebst einem eigenen Cello-Concertino und einem Hummelschen Werk für Gesang, Violine, Violoncello und Klavier auch ein „Solo auf der Gitarre“ [...] „mit Ac[compagnement] einer zweyten Gitarre“.¹⁰ Mit grösster Wahrscheinlichkeit handelt es sich beim interpretierten Stück um Knops „Variations pour deux Guitares sur l'air de la molinara“, dessen Autographe Reinschrift in der Basler Universitätsbibliothek einzusehen ist. Das Werk lässt einen versierten Gitarrenspieler und soliden Komponisten entdecken. Von den weiteren belegbaren Gitarrenkompositionen Knops sind uns nur die gitarrebegleiteten Lieder aus der Sammlung „Les Délices de la Suisse“, von der später die Rede sein wird, erhalten geblieben. Kompetenz in Sachen Gitarre waren Knop aber auch durch seine verlegerische und musikkaufmännische Tätigkeit erwachsen. 1829 etablierte er in Basel an der Eisengasse 1547 eine „ordentliche Musikhandlung“ und „musikalische Leihanstalt“, mit der er auch den Bedürfnissen der

⁷ Fluri 1848.

⁸ So lautet der umgangssprachlich nicht sehr gebräuchliche, wissenschaftlich aber korrekte Sammelbegriff für die Dialekte der Region.

⁹ Neuer Nekrolog der Deutschen 1852, S. 572ff.

¹⁰ Bloesch 1915, S. 494.

Gitarrenspieler zu entsprechen wusste. In seinem Instrumentensortiment angeboten waren u.a. „*Pariser Gitarren mit oder ohne Mechanik von 10 bis 100 Fr. sowie „Capod’astres und Stimmschlüssel zu Gitarren*“.¹¹ Der erste „Catalogue du Fonds de Musique d’Ernest Knop“ von 1829 listet auf den Seiten 13 bis 23 (Gitarrenschulen und -kompositionen) und 67 bis 77 (gitarrebegleitete Lieder) ein internationales, erlesenes und äußerst reichhaltiges Gitarrenmusikrepertoire auf.

Ernst Knop (manchmal auch Knoop oder Knopp geschrieben), geboren am 30. Oktober 1804 in Göttingen, Sohn des Musikers und Musikalienhändlers Konrad K., Bruder des Georg K., (Cellist, Konzertmeister in Meinigen). Musikausbildung beim Vater. Erste Anstellung in der Kapelle des Fürsten von Oehringen, dann, nach einem Dienstjahr, 1826 Ruf nach Basel. 1828 Bürgerrecht von Basel. Ab 1829 bis zum Tode erster Cellist im Basler Orchester (abgerechnet die Jahre 1833-36). 1829 Gründung einer Musikhandlung und eines Verlages. Im Basler Konzertleben nahm er eine einflussreiche Stellung ein und wurde oft bei der Vermittlung fremder Künstler zu Rate gezogen. Charakterlich reizbar, wurde er öfters wegen seines schroffen Auftretens für unverträglich gehalten. Auch sein liberales Gedankengut verschaffte ihm nicht nur Freunde. Knop verstarb am 26. August 1850 in Basel.

Ernst Methfessel wurde die Gitarre wohl in die Wiege gelegt. Seine beiden Onkel Albert Gottlieb (1785-1869) und Friedrich (1771-1807) waren berühmte und geschätzte Sänger und Gitarrenspieler. In seinen kurzgefassten selbstbiographischen Notizen¹² schrieb Ernst Methfessel, dass er ab 1826 bei Stadtmusikdirektor Jakobi in Göttingen in der Lehre war, wo er mit fast allen Saiten- und Blasinstrumente ernsthaft Bekanntschaft machen *musste*. Durch Vermittlung Ernst Knops kam Methfessel erstmals in die Schweiz und erhielt eine Anstellung „*mit guter Bezahlung*“ im Basler Orchester.¹³ Entweder füllte ihn diese Anstellung nicht gänzlich aus oder die Verdienstmöglichkeiten waren unbefriedigend bzw. unsicher – Methfessel jedenfalls wünschte sich auch eine pädagogische Aufgabe: Mit einem Inserat empfahl er sich 1835 einem „*verehrlichen Publikum als Lehrer für Oboe, Violoncello, Violine, Flöte, Gitarre und Gesang*“.¹⁴ Zu dieser Zeit wohnte er nicht unweit von Ernst Knop entfernt an der Eisengasse 1594. Es ist anzunehmen, dass Methfessel seinen Gitarren-

¹¹ Der aufrichtige und wohlerfahrene Schweizer-Bote 1829, S. 144.

¹² Wachter 2012, Teil 1, S. 4.

¹³ Wachter 2012, Teil 1, S. 6.

¹⁴ Baseler Zeitung 1835, S. 720.

unterricht nach einer Methode von Johann Ernst Häuser¹⁵ gestaltete, für deren 4. Auflage er später als Bearbeiter zeichnete.¹⁶ In den 1860er-Jahren verfasste Methfessel eine eigene 2-bändige, kurzgefasste Gitarrenschule,¹⁷ ein Zeugnis seiner instrumentalpädagogischen Arbeit in Winterthur.

Ernst Methfessel, geboren am 20. Mai 1811 in Mühlhausen (Thüringen), Sohn des Christian Andreas M. und der Anna Barbara Weber, Bruder von Adolf M. (Cellist, Flötist und Dirigent), Neffe von Friedrich M. (Komponist, Sänger, Gitarrist, Geiger und Pianist) und von Albert Gottlieb M. (Sänger, Gitarrist, Pianist, Komponist und Kapellmeister). Musikalische Ausbildung in Mühlhausen, Göttingen und Erfurt. 1831-34 Oboist und Englischhornist in der Militärmusik Erfurt, 1834-36 Musiker des Basler Orchesters. Auftritte als Solist in Deutschland und der Schweiz. 1837-62 Direktor des Musikkollegiums Winterthur, 1839-72 Dirigent des dortigen Stadsängervereins. Vertreter des Wagner-Patronatsvereins für die Schweiz. 1850 Bürgerrecht von Elsau bei Winterthur. Zahlreiche persönliche Kontakte zu den Größen des damaligen Musiklebens (L. Spohr, F. Mendelssohn-Bartholdy, A. Lortzing, R. Schumann, R. Wagner, F. Liszt, T. Kirchner, H. Berlioz, J. Brahms u.v.a.). Vielseitiges, umfangreiches kompositorisches Schaffen von Oper und Bühnenmusik bis zu kleinstbesetzter Kammermusik. Methfessel starb am 20. Januar 1886 in Winterthur.

Ob Ferdinand Fürchtegott Huber während seiner Studienjahre in Stuttgart (1807-1811) Gitarre zu spielen begann, ob vielleicht Carl Maria von Weber, der auf den jungen Schweizer aufmerksam wurde,¹⁸ ihm die Gitarre empfahl? Ein erstes Indiz einer gitarristischen Beschäftigung findet sich in einer autographen Liedersammlung, die der junge Trompeter des königlichen Hoforchesters in Stuttgart 1814 seiner in St.Gallen lebenden Schwester Marie widmete. Sie ist uns nur unvollständig überliefert und enthält gitarrebegleitete Gesänge verschiedener Autoren. Hubersche Kompositionen sind darin keine zu finden. Ab 1817, als Huber am berühmten Fellenbergschen Erziehungsinstitut in Hofwil bei Bern Musiklehrer war, erwachte Hubers kompositorisches Schaffen. In der Folge entstanden mehrere gitarrebegleitete Liedersammlungen mit dem glanzvollen Höhepunkt der von ihm musikalisch allein

¹⁵ Häuser ca. 1835, Exemplar in der Universitätsbibliothek Basel.

¹⁶ Nur ein einziges Exemplar dieser Auflage vermochte ich bisher nachzuweisen. Es gehörte einst zum Bestand der Staatsbibliothek zu Berlin und gilt seit 1945 als vermisst.

¹⁷ Methfessel 1866 und 1867.

¹⁸ Nef 1898, S. 7 und 14.

betreuten 4. (und letzten) Auflage der „Schweizer Kühreihen und Volkslieder“.¹⁹ Huber hatte noch im hohen Alter zahlreiche kleine Gelegenheitswerke und Arrangements für Gitarre geschaffen, entstanden sind sie größtenteils für den eigenen Instrumentalunterricht und die Hausmusik der eng befreundeten Familie Johann Konrad Tobler (1812-1890), deren Kinder ihn mit „Großvater“ anzusprechen pflegten.²⁰

Ferdinand Fürchtgott Huber, geboren am 31. Oktober 1791 in St.Gallen. Sohn des Pfarrers Christian H. und Margaretha Scherer. Musikalische Ausbildung beim Stadtmusiker Johann Georg Nanz in Stuttgart (1807-11). Mitwirkung im dortigen Theaterorchester, Kontakt zu Carl Maria von Weber, der sein Talent und seine Neigung erkannte und ihm empfahl, sich dem volkstümlichen Lied zuzuwenden. Bis 1816 Trompeter im Hoforchester. 1817 Musiklehrer am Fellenbergschen Erziehungsinstitut in Hofwil bei Bern. 1834 Gesanglehrer am Erziehungsinstitut von Joseph Lorenz Schmitt in St.Gallen, 1843 Professor der Katholischen Kantonsschule St.Gallen. Persönliche, sehr herzliche Kontakte zu F. Mendelssohn-Bartholdy und F. Liszt, denen er Kompositionen widmete. Seine Herzensgüte und sein unverwüstlicher Humor sicherten ihm die Liebe von Alt und Jung. Zahlreiche Kompositionen für Gesang (Chor-, Klavier- und Gitarrenlieder, Kammermusikwerke). Huber starb am 9. Januar 1863 in St.Gallen.

2. Mundartlyrik

Goethe sagte bezüglich Johann Peter Hebels Dialektdichtung (und dies gilt gewiss auch für jene Gottlieb Jakob Kuhns), sie hätte „auf naivste, anmutigste Weise das Universum verbauert“.²¹ Kuhns und Hebels Mundartdichtungen entstanden voneinander unabhängig und praktisch zeitgleich um 1800.²² Die Wiesentaler Heimat²³ inspirierte Johann Peter Hebel (1760-1826), während es bei Gottlieb Jakob Kuhn (1775-1849) Sigriswil am Thunersee²⁴ war, wo der Dichter als Vikar von 1799 bis 1806 wirkte. Beide haben die Mundartdichtung

¹⁹ Wyss d. J. 1826.

²⁰ Vgl. Jäggin 2011, S. 28 und 30.

²¹ Goedeke 1966, S. 663.

²² Stickelberger 1909, S. 6 und 51.

²³ Vgl. Internetartikel https://de.wikipedia.org/wiki/Johann_Peter_Hebel, [konsultiert am 10. Juli 2015].

²⁴ Stickelberger 1909, S. 20.

auf dem Fundament bereits vorhandener Volkspoesie begründet und ihr einen ersten Höhepunkt beschert.²⁵

Was es an Voraussetzungen bedurfte, um in Dialektsprache dichten zu können, beschreibt Ignaz Felner treffend:

Me muess d'Sachen aluge, grad wiene Buur; me muess drüber nodenke, grad wiene Buur; me muess im Herze so z'frieden und vergnüegli sy, grad wiene Buur, me muess uf de Chern grifen, und d'Schale falle lo, grad wiene Buur; me muess blössi si Herz rede lo, grad wiene Buur, und mit der Buure-Sproch so bikannt sy, ass wie mitem Thue und Losse vo de Buure.²⁶

(Hochdeutsch: Man muss die Dinge sehen, wie ein Bauer, man muss darüber nachdenken, wie ein Bauer, man muss im Herzen zufrieden und vergnügt sein, wie ein Bauer, man muss den Kern fassen und die Schale fallenlassen, wie ein Bauer, man muss nur sein Herz sprechen lassen, wie ein Bauer und man muss mit der Bauernsprache ebenso vertraut sein, wie mit dem, was der Bauer tut und lässt.)

Das Volkslied und die Volksdichtung, namentlich die mundartliche, gehörten anfangs des Jahrhunderts nach den gesellschaftlichen Umwälzungen der Aufklärungszeit zum starken Interessensgebiet eines sich schnell formierenden liberal gesinnten Bildungsbürgertum, der sogenannten „Citoyens“, die durch Sammeln alter Belege und mit neu zu schaffenden Werken im Sinne der Tradition dem eigenen Volk eine identitätsstiftenden Poesie zu schenken trachteten. Idealistisch glaubten sie an die ethisch-soziale Erneuerungskraft der Volkskunst. Felner verlieh diesem Gedanken, bezogen auf verschiedene Protagonisten der Hebelschen Gedichte, mit folgenden Worten Ausdruck:

... und wenni so denk, wie guet s'wär, in der Welt z'sy, und z'lebe mit de Mensche, wenn sie alli so g'sinnt wäre, ass wie s'Vreneli und der Hans, und der Friderli, und der Nachtwächter, und d'Muetter am Wiebnechtbaum, und bym Habermues...²⁷

(Hochdeutsch: ...wenn ich mir vorstelle, wie gut es wäre, in der Welt zu sein, zusammen mit den Menschen zu leben, wenn sie alle so gesinnt wären wie Verene und Hans, wie klein Friedrich, der Nachtwächter, wie die Mutter am Weihnachtsbaum und beim Haferbrei...“)

In der schweren Zeit gesellschaftlicher Zerstrittenheit, rund 50 Jahre später, besannten sich Knop, Methfessel und Huber am Vorabend des Sonderbundkrieges und des Vormärz erneut auf diese Kraft. Kuhns

²⁵ Goedeke 1966, S. 662 und Stichelberger 1909, S. 20.

²⁶ Felner 1803, S. V.

²⁷ Felner 1803, S. IV.

„Schweizer Lied“ (in Methfessels Sammlung die Nr. 12)²⁸ predigt unmissverständlich ins Gewissen:

Über bösi Zyte flueche / das hilft üser Lebzig nüt. / In euch selber müsst ihr's sueche; / D'Zyte sy geng so wie d'Lüt. / Gueti Sitte gueti Zyte, / Ha-n-i g'hört von-alte Lüte, / Soll es umbi besser ga, / Nu so fajt ihr's besser a! / Drum helf Gott de-n-alte Zyte / Wieder uf i-n-üsem Land! / Helf Gott zue de-n-alte Lüte! / Mir verspreche's hüt i d'Hand: / Ja, mir wei die lieben-Alte / Für u für i-n-Ehre halte, / U wie si dürus düry / Alli bravi Schnytzer sy!

(Sinngemässe hochdeutsche Übersetzung: Schlimme Zeiten zu verfluchen, hilft gar nichts. In Euch selber müsst ihr das Bessere suchen, denn die Zeiten sind immer so wie die Leute: Gute Sitten, gute Zeiten. Vorfahren haben es mir verraten: Soll es künftig besser gehen, nun, so beginnt bei euch selbst! Helfe Gott, dass diese Einsicht wieder in unser Land einkehre! Wir versprechen es: Wir wollen sie in Ehren halten und zukünftig redliche Schweizer sein.)

3. Die Verbreitung des Liedbegleitens auf der Gitarre bis zur Mitte des 19. Jahrhundert

Die Gitarre war, verankert mit den Freiheitsgedanken der französischen Revolution, vom westlichen Nachbarland Ende des 18. Jahrhunderts in die Schweiz gekommen.²⁹ Hier traf sie bei den Citoyens auf fruchtbaren Boden. Vorab Sängerinnen und Sänger erkannten in ihr ein angeblich leicht zu erlernendes, ideales Begleitinstrument zum eigenen Gesang. Ein Höhepunkt dieser ersten schweizerisch-gitarristischen Aktivitäten ist jene bereits erwähnte 4. Auflage der „Schweizer Kühreihen und Volkslieder“.³⁰ Sie besticht gleichermaßen durch musikalische und editorische Qualität, hatte aber den Nachteil, sehr teuer, unerschwinglich für nicht Begüterte zu sein.

Dass sich die Gitarre auch unterm Volke verbreitete, bezeugen Schilderungen des Zürcher Oberländers Jakob Stutz (1801-1877). In wohlhabende Familienverhältnisse geboren, verlor Jakob als Zwölfjähriger seine Eltern und das Vermögen. So musste er sich in der Folge als Hirte, Knecht und Weber durchschlagen. Im Herbst 1823 bildete er sich bei einem Pfarrer in Sternenberg zum Lehrer aus.

Im Pfarrhaus sah ich die erste Gitarre. Schon das Äussere derselben, sie hatte die Form einer Laute oder Zither, entzückte mich ungemein. Den Augenblick, sie spielen zu hören, mochte ich

²⁸ Methfessel [zw. 1844 u. 1847], S. 14f.

²⁹ Vgl. Donnerstags-Blatt 1792, S. 646, Paragr. 5. Hier fand ich in einer Annonce den bisher frühesten Beleg für gitarristische Aktivitäten in der Schweiz.

³⁰ Wyss d. J. 1826.

kaum erwarten. Und eines Abends, ich werde ihn nie vergessen, griff Herr Pfarrer auf meine Bütte in die Saiten und sang mit voller, gemütlicher Stimme:

Ach, aus dieses Tales Gründen,

Die ein kalter Nebel drückt u.s.w.³¹

Dass ich's in meinem Leben noch einmal so schön und wonniglich hören könnte! Doch noch mehr ergriff es mich, als Frau Pfarrer die Laute nahm und mit sanfter Stimme sang:

Süßes, heiliges Vergessen,

Dir ertön' des Klausners Lied u.s.w.³²

[...] Nur diesem Saitenspiel vor allem meinen Preis, dachte ich, und nach einigen Tagen gab ich meine letzte Barschaft für diejenige Gitarre hin, welche mich schon mehr denn dreißig Jahre als treueste Freundin durchs Leben begleitet hat und zudem mir hie und da ein nicht unbedeutendes Mittel zur Verbesserung des häuslichen Lebens im Volke geworden ist.³³

Wir beordern Jakob Stutz nochmals in den Zeugenstand: In der Mitte des Jahrhunderts schildert er in lebendigen Bildern die weitere Entwicklung:

Wol kein Musikinstrument hat sich seit einigen Jahren so sehr unterm Volk verbreitet, wie die Gitarre. Gehst du Abends irgend durch ein Dorf, sicherlich hörst du von hie und da die sanften Töne dieses Spieles den Gesang eines Jünglings oder einer Jungfrau begleiten, oder an einsamen Hütten vorbei, du stehst stille, lauschest und es schweben dir die gemütlichen Klänge einer Gitarre entgegen. Kann dein Ohr das Einfache und Kunstlose ertragen, wahrlich, dann hast du oft in solchen Augenblicken reichen Genuss, den dir die beste Oper vielleicht nicht reichlicher hätte gewähren können; aber freilich nur dann, wenn eine seelenvolle Stimme zu dem Saitenspiel ertönt und des Liedes Text ein vernünftiger ist.³⁴

50 Jahre später beschreibt Heinrich Messikommer (1864-1924) aus der Retroperspektive, wie das Repertoire an Gitarrenliedern entstand:

Wie ich eingangs angedeutet habe, fand die Verbreitung der Lieder durch gegenseitigen Austausch statt; jede Spielerin hatte ihr selbstgeschriebenes Musikbuch; in dieses wurden sukzessive die neu erlernten Lieder eingetragen. [...] Durch diesen Austausch erhielten die Gitarrenbücher in der Hauptsache ganz übereinstimmenden Inhalt, wie eine Vergleichung einer Reihe jener Bücher ergab; der Unterschied liegt einzig etwa in der Liederzahl, d.h. in der mehr oder weniger fleißigen Spielerin.³⁵

³¹ Text von Friedrich von Schiller; sehr viele Vertonungen, Melodien mit Gitarrenbegleitungen (u.a.) von Casimir von Blumenthal (1787-1849), F. L. Dik (?-?), Franz Xaver Krebs (1765-1826), Conradin Kreutzer (1780-1849), Franz Seraphin Lauska (1764-1825), Carl August Friedrich Westenholz (1778-1840).

³² Text von Carl Gotthard Grass (1767-1814); Melodie von Theodor Gaude (1782-1846).

³³ Stutz 2001, S. 398f.

³⁴ Stutz 1854, S. 353.

³⁵ Messikommer 1910, S. 194.

Weiter verrät er uns, dass die Lieder „*ohne Noteneinzeichnungen, nur mit Angabe der zu spielenden Saiten über dem Texte*“³⁶ aufgeschrieben wurden. Was verbirgt sich hinter dieser merkwürdigen Aussage? Konsultieren wir handschriftliche Liederbücher dieser Zeit, so wird schnell klar, dass sich die Sänger und Sängerinnen nach jenen Akkordchiffren begleiteten, die der Volksschullehrer Franz Samans aus dem fernen niederrheinischen Uedem 1838 erstmals methodisch lehrte.³⁷ Nach seiner „Guitarr-Schule“³⁸ brauchten sich die Gitarrenspielerinnen nicht mehr mit der als mühevoll empfundenen Griff-Suche zu quälen, der Saitenanschlag reduzierte sich auf ein paar standardisierte Arpeggien, und nicht einmal ein Notenlesen war mehr gefordert. Man konnte lediglich den leichtverständlichen Anweisungen folgen oder jene anschaulichen Griffbilder, die in einer Folgepublikation³⁹ noch nachgeliefert wurden, studieren. Selbstverständlich taugte diese Methode kaum dazu, ein differenziertes musikalisches Spielniveau zu erlangen, sie ermöglichte jedoch Jedermann und -frau, ohne musiktheoretische oder instrumentaltechnische Voraussetzungen das liedbegleitende Gitarrenspiel in kürzester Zeit selbst zu erlernen. Stellen wir uns den enormen Gewinn für jene breite Bevölkerungsschicht vor, die – aus welchen Gründen auch immer – keinen Zugang zu musikalischer und gitarristischer Bildung hatte! Sowohl in der Deutschschweiz wie auch in Süddeutschland wurde Samans’ vielversprechendes Angebot dankbar entgegengenommen. Das beweisen indirekt viele Lieder aus Samans’ Publikationen, die während des Jahrhunderts in unser heimisches Volksgut einfließen, obschon sie offensichtlich aus fremder Gegend stammten.⁴⁰ Caroline Bagel, die Schwiegertochter des Verlegers, erinnerte sich noch weit über die Zeit der Inverlagnahme der Samansschen Methode hinaus an diesen Verkaufsschlager:

Besonders war es ein eigentümlicher Verlagsartikel, der uns damals [1837, im Gründungsjahr des Verlages, Anm. C.J.] viel beschäftigte und unter dem Titel: Samans Guitarrschule oder Anleitung, Lieder mit der Guitarre durch den Griff verschiedener Accorde begleiten zu können, allgemein bekannt ist. Eine Auflage folgte der anderen, und gegenwärtig

³⁶ Messikommer 1910, S. 194.

³⁷ Vgl. Jäggin 2012.

³⁸ Samans 1838.

³⁹ Samans 1843.

⁴⁰ Messikommer 1910, S. 195.

noch ist diese Liedersammlung in Süddeutschland [und damit ist wohl pauschal auch die Schweiz gemeint, Anm. C.J.] und in Amerika⁴¹ ein courantes Buch.⁴²

Und man könnte anfügen, dass diese Methode des Liedbegleitens heute noch immer praktiziert wird – und zwar weltweit! Nicht alle, die die Samanssche Methode nutzten, waren musikalische Analphabeten. In gedruckten Gitarrenliedersammlungen der Zeit sind Begleitungen fast immer nur in Notenschrift dargestellt. Aber nicht selten entdeckt man in gebrauchten Liederheften zu den Noten ergänzt eine von Hand eingetragene Samanssche Chiffre: Die Spieler konnten zwar Noten lesen, wussten jedoch nicht, wo die Töne auf dem Griffbrett zu finden sind und memorierten mit Hilfe der Chiffre den bei Samans textlich oder bildlich dargestellten Gitarrengriff. Dies war aber nur möglich, weil sich die in Noten aufgezeichneten Liedbegleitungen dem einfachen Samansschen Begleitvorbild, reduziert auf ein „hm-ta“-Spiel und bar jeder kompositorischen Absicht, angepasst hatten. Damit soll nicht unerschwerlich angedeutet sein, dass ein so simples, „kunstlos“ begleitetes Lied unseren Respekt nicht verdiente. So wenig es aus Unvermögen der Spieler gitarristisch-musikalische Möglichkeiten nutzte, so sehr wirkte es durch die „seelenvolle Stimme“ der Vortragenden und seinen „vernünftigen Text“, wie wir ja hörten.⁴³

4. Zurück zu unseren Liedersammlungen sowie ein Wunsch an die Historiker

Es bedarf nur eines flüchtigen Blickes, um festzustellen, dass Hubers und Methfessels Gitarrenlieder nichts, aber auch gar nichts mit der eben beschriebenen Praxis zu tun haben, obschon sie sich doch so offensichtlich in Musik und Sprache dem Volk zuwenden. Hubers und Methfessels Lieder sind – niemand würde etwas anderes von diesen beiden bedeutenden, wenn auch heutzutage fast ganz vergessenen Komponisten erwarten – unzweifelhaft mit

⁴¹ Nach freundlicher Mitteilung von Barbara Samans, Livermore USA, emigrierte einer der Söhne Franz Samans', Carl Clemens S., in den 1890er-Jahren in die Vereinigten Staaten von Amerika, doch kommt er zeitlich für die angesprochene Verbreitung nicht in Frage. Vielmehr dürften es deutsche Auswanderer in Lateinamerika (Domingo Prat erwähnt das Lehrwerk in seinem „Diccionario de Guitaristas“, Buenos Aires, 1934) und den USA gewesen sein, die Samans' Guitarr-Schule ihre Treue hielten.

⁴² Bagel 1884, S. 21.

⁴³ Stutz 1854, S. 353.

jeder exakt gesetzten und empfundenen Note sowohl der Singstimme wie auch der Begleitung hohe Kunst, Kunst im Kleide des Bauern, der sich durch gesunden Menschenverstand und ein weites Herz auszeichnet. Kongenial verstehen es die Komponisten, ihren Dichtern, von denen wir ja bereits gehört haben, mit welchem differenziertem Kunstverstand sie arbeiteten, gerecht zu werden. Sie tun das allerdings nicht mit abgedroschen Klischees, lassen niemanden jodeln oder dergleichen. Wie sibyllinisch lässt Huber den „Schwarzwälder im Breisgau“ mit raffiniert eingesetzten einfachsten rhythmischen Mitteln und schwärmerischer Melodiegestalt von all den Kostbarkeiten seiner Erlebniswelt singen, um endlich doch noch preiszugeben, dass ihm eine „Sie und kein Er“ in einem kleinen Haus in „Her[r]ischried im Wald“ die Einzige ist. Wie wundervoll zart sind die Sextolenbewegungen, mit denen Methfessel das „Liebchen“ in den sorglosen Schlaf wiegt. Er lässt es genau dann in verzaubernden, romantischen Harmoniewendungen träumen, wenn den Sänger seine verschwiegene Not am stärksten drückt. Wie absurd-komisch verhält das tratschige Geschwätz der Basler „Marktweiber“ im Nachspiel der Begleitung in einer viel zu langen und metrisch undurchsichtigen Akkordrepetition. Und wer jemals auf den ersten Blick verliebt war, kennt die wunder-same Unruhe, die das arme „Aenneli“ heimsucht, das atem-, rast- und orientierungslos melodisch auf und ab geht, an nichts anderes mehr zu denken vermag, als an den Allerliebsten, dem sie bislang nur flüchtig begegnet ist...

Kennt man sich in der Gitarrengeschichte etwas aus, so staunt man: Wird nicht allgemein gesagt, dass die Gitarre ab den 30er-, allerspätestens aber ab den 40er-Jahren ins Abseits geraten war?⁴⁴ Untrügliche, äusserliche Anzeichen dafür sind u.a. ein markanter Rückgang der Gitarrenmusikpublikationen und spärliche Resonanz in den Medien. Man weiß, dass die Epoche, die Fritz Buek⁴⁵ einst emphatisch als „Blütezeit der Gitarre“ bezeichnete, nur von kurzer Dauer war und in der Mitte des Jahrhunderts, als unsere Sammlungen entstanden, längst Geschichte war. Wie erklären sich nun diese späten Publikationen? Hatte sich der Auftraggeber, Ernst Knop, ein bestinformatierter Musiker, Musikalienhändler und Verleger etwa verspekuliert? Hatte er sich fähige und kunstverständige Gitarristen gewünscht, die es zu seiner Zeit gar nicht mehr gab oder von denen wir heute, fokussiert auf die kurzlebigen Heroen der Vorzeit, nichts mehr wissen? Antworten auf solche Fragen müsste eine neue Gitarrengeschichtsforschung finden. Von ihr erwarte ich, dass sie es

⁴⁴ Vgl. u.a. Dausend (2002), S. 44.

⁴⁵ Buek 1926, S. 13.

nicht unter ihrer Würde hält, in ihr vorurteilsfreies Nachdenken auch das für unser Instrument so wichtige volkstümliche Musizieren einzubeziehen, dass sie ihren Betrachtungsgegenstand nicht nur in Zentren wie Wien, Berlin, London, Madrid oder Paris sucht, sondern ebenso die relevanten Aktivitäten ländlicher und alpiner Gegenden mitberücksichtigt und Unterschiedlichkeiten wertefrei aufdeckt und benennt. Sie trägt dem Musizieren des Künstlers im öffentlichen Konzertsaal oder im Salon genauso Rechnung, wie jenem des Laien im häuslichen Umfeld oder in den Schulstuben. Auch Reisende, die sich beispielsweise in den verschiedensten Kurorten produzierten und so einen Batzen am frühen Tourismusgeschäft zu verdienen suchten, interessieren sie. (Kein Geringerer als Tolstoi hat an einem 1857 in Luzern herumziehenden Gitarrespieler seine soziale Verantwortung entdeckt und diesem ein ergeifendes Denkmal geschaffen.)⁴⁶ Die Geschichtsschreibung wird feststellen, dass unser Instrument je nach Zeit und Ort mit wechselndem Glück quer durch alle Gesellschaftsschichten gespielt wurde, und was und wie gespielt wurde, wird sie *auch* als Spiegel der Gesellschaftszugehörigkeit zu interpretieren wissen. Sie wird sodann feststellen, dass sich die einzelnen Teile der Gesellschaft nicht starr verhalten, sondern vielmehr in Bewegung sind, sich gegenseitig im Auge behalten und sich einmal einander annähern, dann aber wieder voreinander abgrenzen. Kurzum: Gitarrengeschichte soll überall wahrgenommen werden, *wo* sie stattfindet und *wie* sie stattfindet. Jeder einzelne, der an ihr beteiligt ist, verdient Aufmerksamkeit und will in seiner spezifischen Eigenart wie auch in seiner Zugehörigkeit zum gesellschaftlich Ganzen verstanden werden. Was ergäbe das für eine phantastische, reichhaltige, spannende und vor allem auch verständliche Gitarrengeschichte! Ich kann sie kaum erwarten.

Ein Indiz dafür, dass Knop gar nicht daran dachte, es den Gitarrenspielern leicht zu machen, dass er nicht bereit war, dem Dilettantismus die Kunst zu opfern (wie bemerkenswert für einen Verleger!), gibt es. Ich habe bereits mehrfach die 4. Auflage der *Kühreien und Volkslieder*⁴⁷ erwähnt. Nachdem sie vergriffen war, ab den 1830er-Jahren, hatte Knop ein Verlagsprojekt gestartet mit dem schönen, aber gar langen Titel *Les Délices de la Suisse ou Choix de Ranz des vaches (Kühreien) et autres Chants nationaux Suisses avec accompagnement de Piano*

⁴⁶ Tolstoi 1924, S. 109ff.

⁴⁷ Stutz 1854, S. 353.

*ou Guitarre chantés par Madame [Margarethe] Stockhausen.*⁴⁸ Die Sammlung erschien zuerst in Einzelausgaben, nach französischen Vorbildern mit prächtigen Vignetten alpenländischer Landschaften geschmückt, dann in einer Gesamtausgabe mit Illustrationen zu jedem einzelnen Lied sowie in einer etwas spartanischeren, aber wunderschön lithografierten Fassung für Klavier solo von Ernst Friedrich Hegar (1816-1888). Und sie wurde zum Flaggschiff der Verlagsproduktion. Nicht wenige bekannte Komponisten hatten auf Knops Anregung Fantasien oder Paraphrasen über einzelne Gesänge dieser Serie komponiert, u. a. der junge Franz Liszt,⁴⁹ was ihr half, auch international bekannt zu werden. Ein bedeutender Teil der *Délivés* besteht aus einer Wiederauflage der *Kühreihen und Volkslieder*.⁵⁰ Auffallend ist nun, dass dann, wenn ein Lied der Vorlage ein Vor- oder Nachspiel für Klavier aufwies, dieses im Part der Gitarre aus Schwierigkeitsgründen weggelassen wurde. In Knops Neuausgabe erschienen sie allesamt (von zwei Nachspielen abgesehen) auch im Gitarrenpart, ungeachtet ihrer Sperrigkeit. Knop hätte mit der künstlerischen Unverzichtbarkeit der kurzen Soli argumentiert.

Wie gut ist es, dass – wie nicht selten – auch für unsere beiden Sammlungen die Begleitalternative „für Pianoforte oder Guitarre“ gewählt wurde. (Die intendierte Volksnähe ist mit der Verwendung der Gitarre selbstverständlich weit mehr gegeben.) Über die bloße Besetzungsalternative hinaus eröffnet sich so dem Gitarristen ein Freiraum eigener Entscheidung und Verantwortung: Was der einen Spielerin zu leicht erscheint, ergänzt sie mit Hilfe des in der Regel etwas dichter ausgestalteten Klavierparts. Im Falle des Methfesselschen Gitarrensatzes wird man sich ungewöhnlicherweise aber eher dazu entschliessen, da oder dort ein paar Töne wegzulassen, was beispielsweise bei Tonverdoppelungen zwischen Gesang- und Gitarrenstimme ohne musikalischen Verlust möglich ist. Explizit verwies Huber im 5. Lied des 1. Teils, dort, wo die Musik nach Cis-dur (= 7 #!) moduliert hat, auf eine

⁴⁸ Übers.: Köstlichkeiten aus der Schweiz oder Auswahl von Kühreihen und anderen schweizerischen Nationalliedern mit Begleitung des Klaviers oder der Gitarre gesungen von Frau [Margarete] Stockhausen.

⁴⁹ Liszt [o.J.]. Liszt komponierte Paraphrasen über Lieder von F. F. Huber („Geissenreihen“ und „Kuhreihen zum Aufzug auf die Alp im Frühling“) und E. Knop („Berg-Liedchen“).

⁵⁰ Weitere Beiträge stammen von A. F. P. Glutz von Blotzheim, T. Böhm, F. F. Huber (darunter der Erstdruck von „Lueged, vo Berge un Thal“, das bekannteste, bis heute gesungene Lied Hubers), E. Knop, A. H. Liste, A. M. Panseron, F. A. A. Stockhausen und M. Vogt.

Erleichterungsmöglichkeit. Eine solche flexible Einrichtungspraxis macht auch deshalb Sinn, weil die Aufführungsschwierigkeiten recht unterschiedlich sein können, je nachdem, ob sich eine Sängerin selbst am Instrument zu begleiten versucht oder von einem Partner akkompagniert wird.

5. Die böse Zeit

*Wenn nur nicht ein langer Bürgerkrieg entsteht, der im Stande wäre, nicht nur mein ganzes mit 10jähriger Mühe und Anstrengung errichtetes musikal. Gebäude mit einem Schläge zu zertrümmern, sondern dazu auch noch jede Hoffnung der nächsten Zukunft zu vernichten.*⁵¹

Ernst Methfessel verfolgte mit detailliertem Wissen um die Zusammenhänge das schweizerische und ausländische Zeitgeschehen, protokollierte es in seinen „Aufzeichnungen“ und ergriff unumwunden Partei für den „Liberalismus“ und „Radikalismus“, gegen „Conservatismus“ und „Aristokratie“. Die Ereignisse betrafen ihn ganz direkt:

*Dass während diesen ungebeuren politischen Reformationskämpfen die Musik leidet und die Musiker sich nach der Decke strecken müssen, ist natürlich: doch gehts uns armen Musikern nicht alleine jetzt schlecht, aller Verkehr, alle Geschäfte stocken[.] Der Credit - den die Herren Kaufleute in jüngster Zeit furchtbar missbrauchen - ist total gesunken, nur wer Geld in Händen hat[.] kann Geschäfte machen. Ein Glück ist[.] dass die Aussichten auf eine reiche Ernte vorhanden sind, sonst gäb es gewiss neben proletarischen Gelüsten nach Socialismus, Comunisten, welche vom Republikanismus verdeckt werden, auch noch Mord und Todtschlag ums tägliche Brod.*⁵²

Nur allzu gerne hätte ich erfahren, was Franz Xaver Schnyder von Wartensee (1786-1868) Methfessel auf seine freundschaftliche Widmung geantwortet hatte. Der in Frankfurt a. M. lebende Komponist stammte aus Luzern, der Hochburg des damaligen „Conservatismus“. Denkbar, dass die Politik ihre Korrespondenz überschattete, dass es kaum mehr möglich war, unbelastet über Musik zu sprechen. Begegnet waren sich die beiden Komponisten u.a. beim Fest der Schweizerischen Musikgesellschaft in Luzern, wo sie im gleichen, (ausgerechnet!) in der Jesuitenkirche stattfindenden Konzert am 15. Juli 1841 musizierten. (Von den in meinem Aufsatz genannten Personen hatten in diesem Konzert gleichfalls Margarethe Stockhausen (1803-1877), ihr Ehemann Franz Anton Adam (1792-1868) sowie Ernst Knop interpretierend mitgewirkt.) Ein Rezensent berichtete, dass im Konzert die „*teutsche Einheit und Bestimmtheit des Vortrages keineswegs erreicht*“ worden sei.

⁵¹ Wachter 2012, Teil 2, S. 4.

⁵² Wachter 2012, Teil 2, S. 11.

Christoph Jäggin

*Mag die schlechte Witterung auch noch so viel dazu beigetragen haben, so mögen doch die politischen Spannungen gleichfalls einen Theil der Schuld tragen.*⁵³

*Wenn für's erste Deutschland ein Einig Volk wird und das Parlament ihm ein liberales einziges Oberhaupt schenkt [...] es sich zur Hauptaufgabe stellte: Dem Volke, namentlich dem arbeitenden Volke (worunter ich vor allem Handarbeiter oder Handwerker und Bauern zähle) zeitgemässe Rechnung zu tragen und ihr Loos immer nach Kräften zu mildern, so glaube ich, könnte und dürfte ganz Deutschland einstweilen zufrieden sein, zumal die Gebildeteren und Gelehrteren Pressefreiheit und Alles was eine konstitutionelle-monarchische Bevölkerung verlangen darf und kann, so gut wie schon erhalten hat, oder in kurzer Frist sicher erhalten wird.*⁵⁴

Diesen Wunsch notierte Ernst Methfessel am 22. Mai 1848 in sein Notizbuch. Er hatte sich nicht sofort erfüllt, wie wir wissen. Aber er erhielt u.a. in den Zwölf Schweizerischen Volksliedern einen eindrucklichen, bewegenden Klang. Erwecken wir ihn wieder!

Literatur:

- Bagel, Caroline (1884): Immortellen zur Erinnerung an meinen unvergesslichen Mann August Bagel. [Düsseldorf]: [o.A.], 1884.
- Baseler Zeitung (1835), 5. Jg., Nro. 158. Basel: J. G. Neukirch, 3. Oktober 1835.
- Bloesch, Hans (1915): Die Bernische Musikgesellschaft 1815-1915. Bern: Gustav Grunau, 1915.
- Buek, Fritz (1926): Die Gitarre und ihre Meister. Berlin-Lichterfelde: Schlesinger 1926
- Dausend, Gerd-Michael (2002): Die klassische Gitarre (1750-1850). [Düsseldorf], Nogatz, 2002.
- Donnerstags-Blatt (1792) No. 51. Zürich: [o.A.], 20. Christmonat 1792.
- Der aufrichtige und wohlerfahrene Schweizer-Bote (1829) Nr. 18. Aarau: H. R. Sauerländer, 30. April 1829.
- Felner, Ignaz (1803): Neue Allemannische Gedichte. Basel: Samuel Flick, 1803.
- Fink, Gottlieb Wilhelm (1841) [Red.]: Allgemeine Musikalische Zeitung No. 32, 43. Jg. Leipzig: Breitkopf & Härtel, 11. August 1841.
- Fluri, Franz (1848): Schweizerisches Volks-Liederbuch. Bern: J. A. Weingart, 1848.
- Goedeke, Karl (1966): Grundriss zur Geschichte der Deutschen Dichtung. Berlin: Akademie-Verlag, Band XV, 1966.
- Häuser, Johann Ernst (1835): Gitarre-Schule oder leichtfassliche Anweisung zum Gitarrespiel für alle diejenigen, welche ohne Beihülfe eines Lehrers dasselbe erlernen wollen – Nebst instructiven Übungsstücken. Quedlinburg & Leipzig: Gottfr. Basse, Nro. 139, [ca. 1835], 2. Aufl.

⁵³ Fink 1841, Sp. 637ff.

⁵⁴ Wachter 2012, Teil 2, S. 6.

- Jäggin, Christoph (2011): *Ond s Tanze, das halte mer för kä Sönd*. Gonten: Roothuus Gonten – Zentrum für Appenzeller und Toggenburger Volksmusik, 2011.
- ders. (2012): „Was sollt‘ ich nicht mit ihnen singen“ – Die Liedersammlung des Uedemer Volksschullehrers Franz Samans (1812-1861). Uedem: Schriftenreihe der Gemeinde Uedem, 2012, 2. Aufl.
- Larsen, Peter (2001): Art. Ernst Methfessel in: MGG, 2. Neubearb. Ausg., 2001, Personenteil Bd. 12.
- Liszt, Franz (o.J.): *Trois Airs Suisses* op.10. Basel: E. Knop, (o. Nr., o.J.).
- Messikommer, Heinrich (1910): *Das Gitarren-Lied*. In: *Aus alter Zeit II*. Zürich: Orell Füssli, 1910.
- Methfessel, Ernst (zw. 1844 u. 1847): *Zwölf Schweizerische Volkslieder von J. G. Kuhn [...]*. Basel: Ernst Knop. zw. 1843 u. 1947.
- ders. (1866 und 1867): *Anweisung auf leichte Weise die Gitarre spielen und Lieder begleiten zu lernen, nebst einer Anzahl Uebungsstücke und Lieder in progressiver Folge I. und II. Heft*. Schaffhausen: Brodtmann'sche Buchhandlung, 1866 und 1867.
- Nef, Karl (1898): *Ferdinand FÜRCHTEGOTT Huber – Ein Lebensbild*. St.Gallen: Fehr'sche Buchhandlung, 1898.
- Neuer Nekrolog der Deutschen* (1852), 28. Jg., 1850, Zweiter Theil. Weimar: Bernhard Friedrich Voigt, 1852.
- Samans, Franz (1838): *Praktische Guitarr-Schule oder gemeinnützliche Anleitung, in kurzer Zeit selbst ohne alle Notenkenntniss bekannte Lieder auf der Gitarre begleiten zu können*. Wesel: J. Bagel, 1838 (Erstaufgabe).
- ders. (1843): *Zweite Sammlung beliebter Guitarrlieder, Zweiter Theil*. Wesel: J. Bagel, 1843.
- Stückelberger, Heinrich (1909): *Der Volksdichter Gottlieb Jakob Kuhn*, Neujahrs-Blatt der Literarischen Gesellschaft Bern auf das Jahr 1910. Bern: K. J. Wyss, 1909.
- Stutz, Jakob (1854): *Ernst und heitere Bilder aus dem Leben unseres Volkes*. 4. Jg. Nr. 12. Schaffhausen: Brodtmann'sche Buchhandlung, 1854.
- ders. (2001): *Siebenmal sieben Jahre aus meinem Leben*. Frauenfeld: Huber, 2001, Jubiläumsausgabe zum 200. Geburtstag des Autors.
- Tostoi, Lew Nikolajewitsch (1924): *Luzern*, in: *Gesammelte Novellen*, Bd. 1, Jena: Diederichs, 1924.
- Wachter, Florian (2012): *Selbstbiographische Aufzeichnungen von Ernst Methfessel*, Teil 1 und 2. Winterthur: (unv.), 2012.
- Wyss d. J., Johann Rudolf (1826): *Schweizer Kühreihen und Volkslieder*. Bern: J. J. Burgdorfer, vierte, vermehrte u. verbesserte Ausgabe, 1826.

Internetpräsenz:

https://de.wikipedia.org/wiki/Johann_Peter_Hebel [konsultiert am 10. Juli 2015].

... wie zwei Schwestern ...

Eine Übersicht über das Repertoire für Gitarre und Harfe anhand einer Auswahl an Stücken von 2006-2014

Mirjam Schröder

Wie zwei Schwestern, eine dünne, wendige und eine dicke Schwester, so beschrieb der Mannheimer Komponist Timo-Juko Hermann (geb. 1978) seinen Klangeindruck der Duobesetzung Gitarre – Harfe. Ganz fern liegt dieser (möglicherweise für die Harfe wenig schmeichelhafte) Vergleich nicht und doch haben sich verschiedenste Komponisten inzwischen an diese ungleich- ähnliche Duobesetzung herangewagt und ganz unterschiedliche Wege gefunden, diese beiden Instrumente zu kombinieren. Der vorliegende Aufsatz soll einen Überblick geben über die Werke, die in der Zeit zwischen 2006 und 2014 für das Duo Mangold - Schröder, das ich 2006 mit meinem Kollegen Maximilian Mangold gegründet habe, entstanden sind.

Gründet man ein Duo in einer solchen Besetzung, so ist es selbstverständlich, dass man von vornherein Komponisten anregen möchte, etwas zu schreiben. Es gab zwar zu Beginn der gemeinsamen Arbeit schon einige existierende Werke für diese Besetzung (Villa-Lobos, Pierné, Andriessen, Sessler), und natürlich kann man Werke für andere Instrumente entsprechend bearbeiten, z.B. die von Granados, Carulli, Frescobaldi u.a., aber die inzwischen über 30 neu entstandenen Werke bieten ein stilistisch breit gefächertes neues Repertoire und neue klangliche Varianten für dieses Duo.

Grob gesagt, findet man unter diesen Werken zwei verschiedene Richtungen: Die erste bezieht sich auf die Tanztradition der spanischen und lateinamerikanischen Musik und Folklore (und ist auch meist von spanischen und lateinamerikanischen Komponisten geschrieben), manchmal auch mit Elementen des Jazz und Bossa-Nova, die zweite besteht aus zeitgenössischer Musik (meist deutscher Komponisten). Natürlich schreibt jeder Komponist in seinem eigenen Stil, und die Kompositionen sind geprägt von unterschiedlichen Tonsprachen – traditionellere Schreibweisen und solche, die sich auch vieler Geräusche und Spezialeffekte bedienen.

Einige dieser Werke sollen hier genauer besprochen werden, um die Unterschiedlichkeit im Umgang mit den Instrumenten und die Vielfältigkeit in

dem entstandenen Material darzustellen. Gemeinsam ist diesen (beschriebenen) Werken der Grundgedanke, dass die Musik für Harfe und Gitarre eine Musik der stillen, leisen bis hin zu zerbrechlichen Klängen ist (vor allem in den beiden analysierten Werken der Neuen Musik). Außerdem spielen alle Komponisten der Werke (außer Mack) an auf die Tradition der Gitarre in der spanischen und südamerikanischen Tanzmusik.

Eines der ersten Werke, die für unser Duo geschrieben wurden, ist die *Suite Magica* von Maximo Diego Pujol, einem 1957 in Buenos Aires geborenen Gitarrist und Komponist.¹ Die *Suite Magica* ist eine Suite im traditionellen Sinn, bestehend aus Tanzformen mit einem vorbereitenden *Prelude*, beruhend auf einfachen Harmonieschemata; sie besticht aber dadurch, dass eben diese Schlichtheit gepaart ist mit sehr gesanglichen Melodien und den typischen beschwingten Rhythmen der argentinischen Tanzformen der jeweiligen Sätze. Die Harfe stellt im *Prelude* ein viertaktiges Bassmotiv in a-moll vor. Vor allem die Auftakte (Dominante zur neuen Eins) zum jeweils dritten und fünften Takt (also neue Runde des Motivs) manifestieren die Tonart und geben gleichzeitig eine jeweils zweitaktige rhythmische Struktur in die Phrase. Nach vier Takten wird das Schema wiederholt und die Figur, die die rechte Hand dazu spielt, leicht variiert. Die Takte 9 bis 16 wiederholen die ersten Takte, allerdings in der Dominanttonart. Dann erst kommt die Gitarre hinzu und variiert mit ihren kurzen Einwüfen die Musik der Harfe, die sich von Takt 1-16 wiederholt. Die anfangs unbedeutend erscheinenden Einwüfe werden im zweiten Satz der Suite Grundmotiv des Hauptthemas sein. Man kann also durchaus das *Prelude* als unmittelbar zusammenhängend mit dem zweiten Satz sehen. In den Mitteltakten des *Prelude* entwickelt sich kurz eine kleine Melodie – Terzschriffe in der Gitarre über eine chromatische Basslinie der Harfe – die die gesanglichen Qualitäten der folgenden Sätze andeutet. Doch hieraus kann sich kein eigener Abschnitt entwickeln, denn sofort kommt die Anfangsmusik zurück, diesmal in den ersten vier Takten mit dramatisch wirkenden Synkopen in der Gitarre, welche aus den Akkordfolgen der Harfe im Anfang stammen. Die Harfe spielt die Akkorde weiter und übernimmt auch die ‚Einwurffiguren‘ der Gitarre. Nach 8 dramatisch wirkenden Takten findet die Musik ihre anfängliche Ordnung und ‚Beiläufigkeit‘ wieder, kehrt zurück zu Harfenbegleitung und Gitarreneinwürfen aus den Takten 9-16 und endet fragend mit leisen Flageollets in der Gitarre. Sofort nimmt die Gitarre die Motive der Takte 9-16 des Preludes im zweiten Satz, dem *Vals*, auf.

¹ <http://www.maximopujol.com/welcome>.

... wie zwei Schwestern ...

Sie stellt in einem langen Solo (T. 1-17) die zwei Hauptthemen vor: das aus dem Prelude entstandene Thema und das zweite Thema, welches in Sekunden den Fünftonraum von der Tonika zur Dominante und zurück abschreitet. Die beiden Themen könnten nicht gegensätzlicher sein: Das erste umspielt eine E-Dur-Dreiklangsbrechung über eine Oktave, Achtel im ersten und fünften Takt spielen auf die neue Eins in den Takten zwei und sechs hin, von wo das Motiv in Sekunden zurückfällt auf die Dominante (T. 4) bzw. Tonika (T. 8 am Ende des Themas). Durch die Achtelbewegungen in den Takten 1 und 4 wirkt das Motiv beschwingt und tänzerisch. Das zweite Thema schreitet in Halbe plus Viertel (Auftakt) in Sekundschritten auf und wieder abwärts und bildet somit den Ruhepol zu den ersten Takten des Satzes.

Nach dem Einstieg der Harfe in T. 28 entwickelt sich ein absolut gleichberechtigter Dialog. Interessant ist, dass Pujol vermeidet, beide Instrumente gleichzeitig in derselben Lage spielen zu lassen. Dies wird beispielsweise deutlich in den Takten 40-47: Erst umspielt die Gitarre mit einer Achtelkette in hoher Lage das Hauptthema, dann bildet sie nach 4 Takten mit Akkorden, die auch die Basstöne übernehmen, den rhythmischen und harmonischen Gegenpart zu der in Sekunden fortschreitenden Harfenmelodie des zweiten Themas.

Im folgenden *Tango* ist die Gitarre die Solistin und setzt gegen einen Walking Base der Harfe ein rhythmisches Motiv, später stellt sie in einem zweiten Formteil, vorsichtig durch Harfenakkorde begleitet, eine wunderschöne Melodie vor, von der die Harfe nur 4 Takte wiederholen kann, bevor Gitarre und Harfe gemeinsam die Melodie beschließen. Eine Wiederholung des ersten rhythmischen Tango-Teils beendet diesen Satz wirkungsvoll.

Mit dem folgenden *Candombe* bleibt Pujol in der argentinischen Tanztradition der afro-lateinamerikanischen Kultur: Jeden Sonntag und feiertags treffen sich Trommler, Nachfahren afrikanischer Einwanderer, zu einem durch rhythmische Musik begleiteten Marsch durch die Stadt. Sie sammeln Geldspenden, erinnern aber auch an ihre Geschichte und befestigen mit dem Marsch den sozialen Zusammenhalt.² Seit 2009 gehört diese Form der Candombe zum Unesco Immateriellen Kulturerbe.

Auch der argentinische Komponist, Gitarrist und Arrangeur Narciso Saul (1957 in Buenos Aires geboren) hat seine *Suite para Arpa y Guitarra* der spanischen Tanztradition der Gitarre gewidmet. Drei Sätze – *Tango*, *Vals*, *Milonga* – mit den Titeln *Amigo de Oro*, *Como Agua* und *Milonga* leben von

² <http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?RL=00182>.

folkloristischen Elementen und Anleihen aus dem Jazz und erinnern an die Musik Piazzollas.

Wie Pujol und Saul haben weitere Komponisten mit ihren Werken die Musik und Natur ihrer Heimat geehrt: Juan Manuel Cortès benennt sein Duo *Graelsia* nach einem Schmetterling seiner Heimat. Der wunderschön türkis schimmernder Falter³ mit dem deutschen Namen Isabellaspinner kommt ausschließlich in spanischen und südfranzösischen Bergregionen vor. Die drei Sätze des Werkes symbolisieren die Entwicklungsstadien des Schmetterlings: Raupe – Puppe – Schmetterling. Der Grundton E liegt wie ein Orgelpunkt unter allen Sätzen des Werkes. Im ersten Satz entfaltet die Gitarre eine Melodie über zarte Akkord-Bisbigliandi der Harfe. Dieses System wird aufgelöst und die Instrumente verflechten sich immer mehr in klanglicher (gleiche Tonhöhen) und auch in rhythmischer Hinsicht (ergänzende Sechzehntel-Rhythmen). Im zweiten, langsamen Satz scheint die Starre der Puppe, des stillen Wandels, in den ruhigen, kurzen und immer wiederkehrenden Melodiefragmenten eingefangen zu sein. Die bewegten Akkordbrechungen im letzten Satz wirken durch den langsamen zweiten Satz noch beschwingter – es fällt nicht schwer, hierbei an einen davonfliegenden Schmetterling zu denken.

Mit seinen *Piezas de Paraná* beschreibt der 1967 geborene Argentinier Sergio Bosser die Region seiner Heimat im nordöstlichen Argentinien. Mit den Tempobezeichnungen für die Sätze (*Gualambo, Chamamê*) nimmt Bosser Bezug auf die Kultur der Guaraní, einem indigenen Volk in Südamerika mit Siedlungen in Paraguay, Bolivien, Argentinien, Brasilien und Uruguay.

Solange sie denken können, sind die Guaraní auf der Suche nach einem Ort, der ihnen von ihren Vorfahren offenbart wurde. Es ist der Ort, an dem Menschen ohne Schmerz und Leid leben können. Sie nennen diesen Ort ‚Land ohne Übel‘.⁴

Die Gualambao ist ein rhythmisch zwischen 3/4- und 6/8-Takten changierendes Lied, welches seine Ursprünge in der Region des Flusses Paraná hat.⁵ Die Chamamé ist ein Tanz, der durch die Mischung der Musik der Missionare (in diesem Falle vor allem die Einflüsse der Polka) mit den indigenen Rhythmen und Klängen entstand.⁶ *Luna sobre el Parana* (der untergehende Mond über Paraná), der erste Satz der Suite, wird durch große,

³ http://www.lepiforum.de/lepiwiki.pl?Actias_Isabellae.

⁴ <http://www.survivalinternational.de/indigene/guarani>.

⁵ Siehe auch: https://www.youtube.com/watch?v=_VL4tZl0udA.

⁶ <https://de.wikipedia.org/wiki/Chamam%C3%A9>.

... wie zwei Schwestern ...

rauschende Arpeggien und Glissandi der Harfe eingeleitet, dann jedoch übernimmt die Harfe sofort die Begleitfunktion für die Melodie in der Gitarre. Im Laufe des Stückes wechseln Begleitung und Melodie in Harfe und Gitarre gleichberechtigt ab. Der zweite Satz ist betitelt mit *Paisajes de la Costa*. In diesem tänzerischen Satz wird der für die Region typische Wechsel von 3/4- und 6/8-Takten sehr deutlich. Um das Fließen des „großen Paraná“ (*Alto Paraná*) darzustellen, hat Bosser ein „Tempo di galopa“ gewählt. Die Musik ist in einfachen Viertaktphrasen aufgebaut, sehr leicht zu verstehen und scheint immer weiter zu fließen.

Interessante Parallelitäten zu den Werken mit eher folkloristischer Schreibweise findet man auch im zeitgenössischen Repertoire für Gitarre und Harfe. So hat u.a. Jörg-Peter Mittmann eine alte (spanische) Tanzform in sein Werk *L'aura Serena* verarbeitet, und Dieter Macks *Kokon* verwebt die beiden Instrumente ähnlich wie Cortes und assoziiert ebenfalls die Entwicklungsstadien eines Schmetterlings (dazu später).

Jörg-Peter Mittmann, 1962 geboren, studierte Komposition an der Musikhochschule Detmold und Geschichte und Philosophie an der Universität München, wo er mit einer Arbeit über den frühen deutschen Idealismus promoviert wurde.⁷ Er hat „sich auch wissenschaftlich mit Grenzfragen von Philosophie und Musik beschäftigt“.⁸

Sein Duo für Gitarre und Harfe basiert auf einem sehr alten Harmonieschema, der Folia (aEaCGCaE). Erste Formen dieses Harmonieschemas gab es schon im 15. Jahrhundert.

Die Transformation überkommener Topoi in eine dezidiert moderne Klangsprache ist Mittmann ein zentrales Anliegen. Doch es geht ihm nicht darum, Traditionen fortzuschreiben [...]. Ziel ist vielmehr, das Überlieferte in Beziehung zu setzen zu heutigen Befindlichkeiten, eine Oszillation herzustellen zwischen dem ‚Einst‘ und ‚Jetzt‘.⁹

Vivaldi, Händel, Corelli schreiben Variationen über das wohl berühmteste Melodieschema zur Folia.¹⁰ Im Vergleich zu den barocken Folias, wie z.B. der Lullys wechselt in Mittmanns *L'aura Serena* die Harmonie ganztaktig, was der Musik einen ruhigen und durch den 6/8-Takt dennoch schwingenden Puls verleiht. Mittmann wählt eine eigene Melodie zur Akkordfolge, aber auch er

⁷ <http://www.ensemblehorizonte.de/mittmann/>.

⁸ Dorf Müller 2015, S. 3.

⁹ Dorf Müller 2015, S. 3.

¹⁰ Höre z.B.: https://www.youtube.com/watch?v=VHRdFILo_Yw.

schreibt in 14 Formteilen „Variationen“ im weitesten Sinne über das Bassschema, von einem schüchtern eintretenden Beginn bis zum kulminierenden Höhepunkt (in Ziffer J) und dann wieder sich verlierend bis zum stillen Ende des Stückes.

Mittmann schrieb auf Anfrage in Bezug auf diesen Aufsatz in einer E-Mail:

Interessant ist, dass das Changieren zwischen zwei Tonarten für die Hörgewohnheiten des 16./17. Jahrhunderts offenbar ziemlich verrückt war; daher der Name Folia. Auch diese Verrücktheit spielt in meinem Stück eine nicht unbedeutende Rolle.¹¹

Die erste „Runde“ ist eine vorsichtige Annäherung an die Musik, es erklingen zwar alle Basstöne, aber von der Melodie sind nur fragmentarisch einzelne kurze Ausschnitte zu hören. Auch rhythmisch wird der Hörer noch völlig im Unklaren gelassen, die Takte sind sehr langsam und suchend. Die ersten 8 Takte (erster Durchgang des Bassschemas) sind im zweiten, vierten, sechsten und achten Takt durch Fermatentakte in ihrem Fluss gebremst bzw. im achten Takt durch einen längeren kadenzartigen Takt vom nächsten Durchlauf getrennt. Diese Trennung vor der neuen Folia-Runde erscheint im Laufe des Werks immer wieder und wird von Mittmann Parenthese genannt. Diese Parenthesen verstärken nicht nur das suchende Element im Anfang des Werks, sie unterstützen auch den kammermusikalischen und intimen Charakter der Musik (*musica riservata*). In der zweiten Runde (ab Ziffer A) erklingen schon mehr Töne des Themas, und Rhythmus und Struktur werden klarer. Im dritten Durchgang der Folia kommen noch mehr Töne des Themas hinzu, außerdem fällt die Unterbrechung nach vier Takten weg, sodass erstmals das ganze Bassschema ohne Unterbrechung erscheint. Es etabliert sich immer mehr ein 6/8-Takt, auch wenn in manchen Takten noch die erste Zählzeit leer bleibt. Erst im vierten Durchgang erscheint die Folia wie ein Variations-Thema im klassischen Sinne, das mit Melodie, Harmonie und stabilem Rhythmus vorgestellt und später variiert wird.

Dieser suchende Beginn gibt gut Mittmanns Idee einer *musica riservata* wieder:

Mit der sicher ungewöhnlichen Duo-Besetzung Harfe – Gitarre verbinde ich eine Atmosphäre vornehmer Zurückgezogenheit, feiner leiser Klänge. Es ist jene Stimmung einer *musica riservata*, die ich bildnerisch eingefangen finde in den detail-

¹¹ Mittmann in einer E-Mail an die Verfasserin am 03.06.2015.

... wie zwei Schwestern ...

versessenen Musiker-Darstellungen Jan Vermeer van Delfts aus dem 17. Jahrhundert.¹²

Verschiedene Klang-Effekte verstärken die intime und suchende Stimmung des Anfangs: das Ratschen auf der Saite in Takt 4, das fast klingt wie eine langsam sich öffnende Tür; das schnelle Wischen mit der Handfläche über die Saiten in Takt 6 ähnelt einem Atemgeräusch, und in der ersten Parenthese verschmischen sich die leisen hohen Töne der Gitarre mit den Wischgeräuschen auf den Harfensaiten (Wischbewegung entlang der Saite, sodass ein Pfeifton entsteht).

Weiter stellt Mittmann im Vorwort zur Notenausgabe den Zusammenhang seines Werkes mit Madrigal-Gedichten und- Kompositionen her:

Ausgehend von jener Epoche war es nur natürlich, dass ich als Tribut an die Blütezeit der Madrigalkomposition im Titel Petrarca zitiere und formal auf die zeittypische harmonische Form der Folia zurückgreife.¹³

Mittmann überträgt damit neben der Folia in gewisser Weise auch das Madrigal selbst in die Moderne, denn „anders als für weltliche Musik zu dieser Zeit üblich, war das Madrigal komplex durchkomponiert und auf emotionalen Ausdruck hin orientiert. Insbesondere die Option, den Text nicht nur einfach wiederzugeben, sondern durch Gesang wie Instrumentierung mit lautmalerischen Effekten gestalterisch zu sich kommen zu lassen, ließ in kürzester Zeit zahlreiche neuartige musikalische Techniken entstehen“ (so z.B. Tremolo und Pizzicato).¹⁴

Auch wenn das Suchen nach neuen Klangfarben und Spieltechniken heute nicht mehr an eine bestimmte musikalische Gattung gebunden ist, so ist dies doch auch eine Anspielung darauf, dass auch schon sehr früh in der Musikgeschichte die Suche nach neuen klanglichen Möglichkeiten die Musik beschäftigt (und weiterentwickelt) hat. Die Besetzung Gitarre – Harfe birgt diese neue Suche per se in sich.

Dass Mittmann mit Francesco Petrarca (1304-1374) nicht nur auf einen der Dichter der frühen italienischen Literatur, sondern auch auf den ersten „Naturpoeten“ im europäischen Raum Bezug nimmt, verbindet dieses Werk in der Liebe zur Natur Petrarcas auch mit den Ehrungen an die Lanschaften der argentinischen Komponisten Bosser, Saul und Cortes. Petrarca „entdeckte

¹² Vorwort zur Notenausgabe.

¹³ Vorwort zur Notenausgabe.

¹⁴ http://de.wikipedia.org/wiki/Madrigal_%28Musik%29.

durch bewusste Wahrnehmung der Natur das, was wir Geopsyche nennen, die Ausstrahlung, die Seele eines Ortes, das, was die Alten ‚genius loci‘ nannten.“¹⁵.

Die „vornehme Zurückgezogenheit“ der Musik bricht im Laufe der verschiedenen Variationen immer weiter auf. Im ersten kompletten Durchlauf des Folia-Themas haben Gitarre und Harfe klare Aufgaben von Melodie und Begleitung und sollen auch gleich laut sein (beide *mezzopiano*), schon im nächsten Durchlauf schwankt das System, indem die Harfe manchmal Töne der Melodie in ihre Begleitfigur einbaut, die der Gitarre dann in ihrer Melodie „fehlen“ (z.B. Im Takt D die vierten und fünften Sechzehntel f und e) – ein kleines Beispiel dafür, dass man auch in der Musik Mittmanns die Detailversessenheit finden kann, die Mittman an den Bilder der Epoche fasziniert. In der zuletzt besprochenen Variation soll die Harfe lauter sein als die Gitarre, sodass es dem Zuhörer schon hier nicht mehr vergönnt ist, zurückgelehnt das schöne Thema noch einmal zu hören. Im folgenden Durchlauf (bei Ziffer E) erreicht die Musik klanglich einen ersten Höhepunkt – die Gitarre variiert in großen Akkordbrechungen in schnellen 32steln im *fortissimo* über das Thema zu einer *forte*-Begleitung der Harfe. Die Beruhigung im folgenden Durchlauf trägt, denn auch wenn die Instrumente klanglich wieder zum *piano* zurückfinden, löst sich langsam das Gefüge des in 2+2+2 Sechzehntel schwingenden 6/8-Taktes zugunsten eines zwei mal 3+3 schwingenden quasi 12/16-Taktes auf (wird in Ziffer H erreicht). Umso belebter wirkt dann der eigentliche klangliche Höhepunkt in Ziffer I: die schnellen 32tel – wieder im 6/8-Takt – führen in virtuosen Linien an die klangliche und technische Obergrenze der beiden Instrumente. Besonders zu erwähnen ist hier auch der Effekt des Schlagens auf den Resonanzkörper, der bei beiden Instrumenten fast gleich klingt, sodass, ohne die Musiker beim Spiel zu sehen oder in den Noten mitzulesen, kaum zu unterscheiden ist, wer gerade auf den Korpus seines Instrumentes schlägt. Besonders gut erkennbar wird das im 5. Takt nach Ziffer I. Wie oben schon angesprochen, spielt für Mittmann die „Verrücktheit der Folia“ eine wesentliche Rolle für die Wahl des Basschemas als Hauptmotiv der Variationen. Hier (bei Ziffer I) ist laut Mittmann „[...] in der Tat der ‚Höhepunkt der Raserei‘ vor der GP vor K erreicht.“¹⁶

Im folgenden Durchlauf (Ziffer J) kulminiert die Musik in Metrum, Rhythmus (4/8- und 5/8-Takte, verschiedene Rhythmen, Triolen, Duolen,

¹⁵ http://www.emmet.de/por_petr.htm.

¹⁶ In einer Mail an die Verfasserin im Juni 2015.

Synkopen, Zählzeiten fehlen etc.), Harmonie (viele Sekundreibungen, Töne immer knapp neben dem eigentlichen Harmonieschema des Folia-Themas) und schließlich sogar im Bass: Im 7. Takt nach Ziffer J wird erstmals im Stück ein Basston, der in der Folia-Folge kommen müsste (E), durch einen anderen (F) ersetzt. Ein eindeutiger Ausdruck der kompletten Zerstörung. Nach diesem katastrophalen Zusammenbruch folgt eine Fermate (Absolute Stille – Spielanweisung in der Partitur, in Proben hat Jörg-Peter Mittmann auch klar gemacht, dass diese Stille auch eine performative Inszenierung erfordert und dass ein eventuell nötiges Umblättern an anderer Stelle erfolgen soll). Die letzten Folia-Durchgänge gehen den Weg des Anfangs in umgekehrter Richtung. In Ziffer K ist noch die Melodie erkennbar – in der Harfe, begleitet durch „rhythmisch sehr verschwommene“ (Spielanweisung) und durch das Anlegen des Gleitstahls an die Saiten klanglich verfremdete Gitarrentöne. Schon im nächsten Durchgang bricht das metrische Gefüge auf (freie Notation in der Harfenpartie), von der Folia bleiben hier (wie auch im Anfang) nur Melodiefragmente und der Bass übrig. Im der letzten Variation (Ziffer M) findet man zwar die Töne des Bassaschemas wieder, aber nicht immer im Bass und außerdem nicht mehr im taktweisen Wechsel. Ratschen auf der Saite, geklopfte Tremoli auf dem Resonanzkörper, Schnarrenlassen der tiefen Saiten, das Dämpfen der Saiten während des Spiels durch den Handballen und außerdem lange Pausen versärken hier den suchenden und fremden Charakter. Diese Musik ist wieder die „intime Musik der leisen Töne“, aber dieser letzte Teil wirkt auch, vor allem durch das extrem langsame Tempo, verloren. Das langsame Ratschen mit dem Nagel an einer tiefen Harfensaite könnte, versteht man es in Takt 4 als ein Öffnen der Tür, hier (im vorletzten Takt des Stückes) wie ein Schließen derselben interpretiert werden.

Eine ‚wortwörtliche Übersetzung‘ des dem Werk vorausgestellten Petrarca-Sonettes in Musik wäre für Mittmanns Musik unüblich und nicht beabsichtigt. Aber auch im Text des Gedichtes zeigen sich bei näherem Hinsehen tiefe Risse und Widersprüche: Die „heitere Luft“ bringt „Amors erste süße, tiefe Wunden“, das „schöne Antlitz“ verbirgt Zorn und Eifersucht, und schließlich: die „festen Schlingen“, die die Zeit aus diesem „Geflechte“ (der Liebe) schuf, die nur der Tod zu lösen vermag. Sind diese Zeilen Ausdruck einer nie enden wollenden Liebe oder Ausdruck der Ausweglosigkeit aus den Fesseln der Liebe?

Möglich wäre auch, das Vorwort Mittmanns zur Deutung des Schlusses heranzuziehen:

Trotz aller historischen Reflexion ist *L'aura serena* Musik der Gegenwart. Die Annäherung an die Klangsprache des 17. Jahrhunderts bleibt eine flüchtige Berührung, die schließlich recht dramatisch ausgeschlagen wird.¹⁷

Die Musik als „Zeitkunst“ oder Kunst, die mit der Zeit als wesentliches Element arbeitet, ist in ihrem Wesen schon beschäftigt mit der Fragen nach der Dauer – von Zeit, aber auch von Zeitgeist, Epoche und Wiederholbarkeit. Wir können nicht wieder die Musik des Mittelalters herstellen – und, wie erwähnt, war das auch nie die Absicht des Komponisten. Dieses Werk könnte aber einen Beitrag zu der Diskussion leisten, dass alles, was vergangen ist, vergangen bleibt und nicht wieder herstellbar ist, z.B. durch das Ausbrechen aus der *musica riservata*, durch das suchende Ende und die trügerischen Wandlungen, die die Musik im Laufe des Werkes erfährt.

Den 1954 in Speyer geborene und momentan in Lübeck lehrende Komponist Dieter Mack könnte man durchaus als Botschafter ostasiatischer Kultur verstehen: Er lebte in Südostasien, war Mitverantwortlicher und Berater verschiedenster multikultureller Projekte, Gastprofessor in Indonesien und Composer in Residence in verschiedenen Ländern. Doch ist seine Musik keineswegs ethnisch geprägte Musik. Mack schreibt über seine eigene Musik:

Die eigene musikalische Sprache kann nur das kumulative Ergebnis einer umfassenden Transformation sämtlicher Erfahrungen sein, die man zu jedem bestimmten Zeitpunkt im Leben in sich trägt. Ich nenne dies den Prozess der Suche nach der eigenen Kultur. Was dabei gesucht wird, ist etwas Authentisches, das die vermeintliche Dichotomie zwischen Synthese und Antithese transzendiert.¹⁸

Mack äußert sich im Vorwort zu seinem Duo-Werk *Kokon* folgendermaßen:

The title Kokon came into my mind when I reflected on the intimate and quite sensitive character of both instruments. The music at least in the beginning resembles a dense and jungle-like of thin filaments with a quite complex character. Only later the elements become clear and turn into a different atmosphere.¹⁹

Auch Mack betont ähnlich wie Mittmann anfangs den zarten und intimen Charakter der Instrumente, aber auch bei seiner Komposition wird dieser Charakter aufgebrochen.

In schnellen Quintolen verweben sich hohe, leise gespielte Harfentöne mit schnellen und irrational wirkenden (weil ungewöhnlich angeschlagen) Klängen

¹⁷ Vorwort zur Notenausgabe.

¹⁸ <http://www.dieter-mack.de/>.

¹⁹ Vorwort zur Notenausgabe.

der Gitarre. Plötzlich unterbrochen wird dieser nervöse Fortlauf der Musik von gemeinsam in Harfe und Gitarre martellato gespielten, mächtigen Akkorden. Geübte Zuhörer können die variierte Wiederholung der Takte 1-15 in den Takten 16-30 und 31 bis 35 wiedererkennen. Zum Tempo dieses ersten Teils äußerte sich Mack bei Proben im November 2011 in Mannheim: Wichtig sei es, den nervösen und rastlosen Charakter der Musik darzustellen.

Dramatisch wirkt der Beginn des zweiten Abschnitts des Werks: Harfe und Gitarre wiederholen immer wieder mit langen Unterbrechungen den selben tiefen Akkord. Aus diesem entwickelt sich ein Tremolo (cis-des) in der Harfe, unter das die Gitarre weiterhin kurze Akkorde einwirft, die sich einige Zeit zu einer melodischen Linie fügen, dann aber morseartig (in der Spielanweisung angegeben: „Dark, morse-like“) auf ein- und demselben Drei-Ton-Kluster H-Cis-D enden.

Eine ähnliche starre Atmosphäre entsteht wie in Cortes zweitem Satz der Graelsia-Suite (nur mit ganz anderen Mitteln). Der Takt 96 ist wie ein vorgeschobener Teil des neuen Formteils ab Takt 102, während sich der statische Teil in den folgenden Takten (97-101) durch Flageollets in „zarte Geflide“ versöhnlich auflöst. Diese Ruhe wird jäh unterbrochen durch ein rhythmisches Unisono der beiden Instrumente in ähnlicher (tiefer) Lage im fortissimo martellato. Auch wenn das Tonmaterial anders ist als zu Beginn, so erinnert dieser Teil doch an die Unterbrechungen der zarten Klänge in den ersten Takten durch die FF-Akkorde (z.B. Takt 15). Hier führen die beiden Instrumente den Tonumfang in die tiefen Lagen. Im Schluss verbinden sich die tiefen langen Töne der Harfe mit den an die morseartigen Motive erinnernden Einwüfe der Gitarre. Das Stück endet mit sehr langen Akkorden (und auf uns aufgrund ihrer tiefen Lage immer düster wirkend). Die in einem Kokon mögliche Wandlung einer Raupe zum Schmetterling findet in dieser Musik nicht statt, vielmehr könnte dieses Ende die Wandlungsfähigkeit in neue, nicht vorausahnbare Varianten symbolisieren.

Viele weitere spannende Werke für Harfe und Gitarre könnte man an dieser Stelle analysieren und interpretieren, was allerdings den Rahmen dieses Aufsatzes sprengen würde. Erwähnt seien einige Klangeffekte, in denen Komponisten auf besondere Weise mit modernen Spieltechniken die beiden Instrumente miteinander verbunden haben. Eine sehr starke Klangähnlichkeit erzeugt René Mense im letzten Satz seiner Sonatine: Eine Tapping-Tonfolge in der Gitarre wird abgelöst durch ein langsames Fingernagel-Glissando der Harfe (vgl. Mense 2009, S. 14). Obwohl die Effekte sehr unterschiedlich ausgeführt werden, klingen sie ähnlich. Alois Bröders *Gesten* sind 33 kurze

skizzenartige Versuche, musikalisch und theatral unterschiedliche Gesten einzufangen. Es finden sich hier in jeder Geste neue klangliche Experimente und neue Spieltechniken, z.B. leises und dichtes Tremolo mit dem Handballen auf den Saiten (aeolian Sound), Schlagen auf die Saiten, schnelle, aggressive Glissandi, sofort gedämpft etc.

Der zu Beginn erwähnte Timo-Juko Hermann verwebt Harfe und Gitarre in seiner Sonate, indem er im ersten Satz Motive durch verschiedene Oktavlage laufen lässt und dabei die Instrumente wechselt; im zweiten Satz spielt er mit der Ähnlichkeit eines langsamen Pedalglissandos in der Harfe und einem Glissando über zwei Halbtöne in der Gitarre; Mischungen erzeugt er durch ähnliche Lage und Material und entfernt die Instrumente im Tonmaterial voneinander, wenn sie sich gegenseitig begleiten oder nicht ergänzen sollen. Eine Menge interessante, berührende und spannende Musik ist für diese Besetzung entstanden und es spricht für die Werke und für die Besetzung, dass diese schon nach so kurzer Zeit von mehreren anderen Ensembles aufgenommen wurden.

Literatur:

Dorfmüller, Ingo (2015): Jörg-Peter Mittmann: Kontrapunkte. CD-Booklett. Mainz 2015

Internetpräsenzen:

<https://de.wikipedia.org/wiki/Chamam%C3%A9>, konsultiert am 30.05.2015

<http://www.maximopujol.com/welcome>, konsultiert am 22.05.2015

<http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?RL=00182>, konsultiert am 30.05.2015

<http://www.survivalinternational.de/indigene/guarani>, konsultiert am 30.05.2015

http://www.lepiforum.de/lepiwiki.pl?Actias_Isabellae, konsultiert am 30.05.2015

<http://www.dieter-mack.de/>, konsultiert am 10.06.2015

http://de.wikipedia.org/wiki/Madrigal_%28Musik%29, konsultiert am 05.06.2015

<http://www.ensemblehorizonte.de/mittmann/>, konsultiert am 03.06.2015

http://www.emmet.de/por_petr.htm, konsultiert am 10.06.2015

Notenausgaben:

Bosser, Sergio (2012): Piezas del Paraná. Verlag für Neue Musik, Berlin 2012

Bröder, Alois (2012): 33 Gesten. Verlag für Neue Musik, Berlin 2012

Cortés, Juan Manuel (2013): Graelsia. Verlag für Neue Musik, Berlin 2013

Herrmann, Timo-Jouko (2012): Sonatine. Verlag für Neue Musik, Berlin 2012

Mack, Dieter (2012): Kokon. Verlag für Neue Musik, Berlin 2012

Mense, René (2009): Sonate. Verlag für Neue Musik, Berlin 2009

... wie zwei Schwestern ...

Mittmann, Jörg-Peter (2012): *L´Aura Serena*. Verlag für Neue Musik, Berlin 2012

Pujol, Maximo Diego: *Suite Magica*. nicht verlegt

Saúl, Narciso (2012): *Suite para Arpa y Guitara*. Verlag für Neue Musik, Berlin 2012

Tonaufnahmen:

Mangold, Maximilian und Schröder, Mirjam (2008): *Musica Magica*, Gitarre und Harfe. musicaphon 2008, M56895

Mangold, Maximilian und Schröder, Mirjam (2011): *Latin and Spanish Fantasies*. musicaphon 2011, M 56939

Die Gitarre – ein ‚Fraueninstrument‘ des 19. Jahrhunderts? Handlungsspielräume von Gitarristinnen am Beispiel von Catharina Josepha Pratten

Hannah Lindmaier

Die Gitarristin Catharina Josepha Pratten „is justly considered to be the most accomplished artist of the day, and she is equally renowned as a skilful teacher.“¹ So urteilte die musikalische Fachpresse in England 1888 über eine Gitarristin, die mehr als fünf Jahrzehnte lang eine wichtige Akteurin im Londoner Musikleben war. Catharina Pratten (1824–1895) war eine vielseitige Musikerin, und aus der Professionalität ihres Agierens, aus der Vielzahl ihrer Arbeitsfelder und aus der Länge ihres Wirkens erschließt sich ihre Bedeutung für die Historiografie der Gitarre. Ihre Biografie kann exemplarisch zeigen, welche Handlungsspielräume Gitarristinnen im 19. Jahrhundert nutzten, welche Freiräume sie sich schaffen konnten, welche Einschränkungen sie aber auch erlebten. Pratten trat als Interpretin, Pädagogin und Komponistin mit einem Instrument in Erscheinung, das im Spannungsfeld zwischen Haus- und Konzertmusik stand und als gender-konnotiertes Instrument Gegenstand des Diskurses um privates und öffentliches Musizieren im 19. Jahrhundert war. Im Bereich des privaten, amateurhaften Musizierens gehörte die Gitarre im bürgerlichen Zeitalter tatsächlich zu den wenigen Instrumenten, die für Frauen als schicklich galten.

Ein ‚Fraueninstrument‘? Ja, aber...

In more recent years the guitar fell almost entirely into the hands of the fair sex, and was looked upon as an indispensable article in the equipment of a lady's drawing-room, where a violin or violoncello would not have been tolerated. [...] That the guitar should be considered a lady-like instrument is not to be wondered at, its subdued, sympathetic tone being naturally in accordance with feminine tastes, [...] it is especially adapted for accompaniments.²

Was 1895 in einem einseitigen Artikel des Magazine of Music über die Funktion der Gitarre als Begleitinstrument und Salon-Interieur von Damen ge-

¹ Musical opinion and music trade review 1888, S. 26.

² Magazine of Music 1895, S. 31.

schrieben stand, spiegelte die während des ganzen 19. Jahrhunderts weit verbreitete Wahrnehmung der Gitarre als ‚Fraueninstrument‘ wider. Auch schon im Fachmagazin *Giulianiad* wurde die Gitarre 1833 klar der ‚weiblichen‘ Sphäre zugeordnet.

It is from the cause of imagination being stronger developed [...] than in man, that the guitar has been regarded with so much affection by ladies in all countries. The instrument is so obedient to the expression of their feelings, it echoes their sportive gaiety, their little griefs, calm tranquility, and noble and elevated thoughts, – with such nice precision, that it would seem to be a natural appendage and true barometer of the state of their own fair bosom.³

Als idealisiertes romantisches⁴ Instrument diente die Gitarre in der Vorstellung der bürgerlichen Welt dem unmittelbaren musikalischen Gefühlsausdruck. Die Gefühle und Emotionen von Frauen, welche als oberflächlich und sentimental galten, passten gut zum zarten Klang der gezupften Saiten.⁵ Die ideale musikalische Form in diesem Kontext war das Lied, das mit einfachsten Akkordzerlegungen auf der Gitarre begleitet werden konnte.⁶ In der Funktion als ‚dienendes‘ Begleitinstrument unterstrich die Gitarre weiblich konnotierte Charaktereigenschaften wie Anpassung, Unterordnung und Gehorsam.⁷

Die Gitarre wurde durch ihre enge Verknüpfung mit der Musizierpraxis von Frauen primär in der privaten Sphäre des Hauses verortet. Junge Frauen lernten als Teil ihrer bürgerlichen Erziehung singen und Instrumente spielen, um Gäste zu unterhalten. Der Ort für diese musikalische Praxis war „the bourgeois domestic salon or drawing-room, where young women in particular played the guitar, piano or harp as ‘accomplishments’ which might enhance their marriage prospects.“⁸ Ein professionelles Spielniveau auf der Gitarre wurde im Allgemeinen weder gewünscht noch angestrebt, denn das Gitarrenspiel der Frau hatte in erster Linie keine musikalische, sondern eine soziale Funktion. Unter dem männlichen Blick waren es vor allem auch visuelle

³ Britton 2010, S. 106.

⁴ Vgl. Britton 2010, S. 126-147. Britton diskutiert eingehend die Wahrnehmung der Gitarre als romantisches Instrument und die Konsequenzen, die diese Zuschreibung für die Musikpraxis und den Ruf des Instruments bedeutete.

⁵ Vgl. Britton 2010, S. 129.

⁶ Vgl. Peter Schmitz 1998, S. 97f. Knapp die Hälfte aller Gitarrennoten, die zwischen 1828 und 1900 in der *AMZ* rezensiert wurden, waren für Gesang mit Gitarrenbegleitung.

⁷ Vgl. Britton 2010, S. 100.

⁸ Britton 2010, S. 56.

Merkmale, die das Bild der Gitarre-spielenden Frau als anmutig erscheinen ließ.⁹ „Die wichtigste Instanz von Wahrnehmung und Urteil war das Auge.“¹⁰ Nicht zuletzt war die Darstellung von Frauen mit Gitarre in der Malerei des 19. Jahrhunderts ein sehr beliebtes Motiv.¹¹ Die sitzende Spielposition der Gitarre entsprach dem von Freia Hoffmann beschriebenen weiblichen Ideal der Bewegungslosigkeit.¹² Das Halten und Spielen der Gitarre war selbst in unbequemer viktorianischer Frauenkleidung möglich, wenn auch die Haltung der Gitarre mehr Rücksicht auf weibliche Attraktivität denn auf musikalische Effizienz nahm.¹³ Die Spielhaltung präsentierte elegant eine ‚schöne Hand‘,¹⁴ und keine großen Bewegungen waren nötig, um das Instrument zum Klingen zu bringen.

Doch nur so lange die Gitarre-spielende Frau als Dilettantin in der zugewiesenen Sphäre des Privaten blieb, wurde ihr mit Wohlwollen begegnet. Als gender-konnotiertes Instrument waren Debatten um die Funktion der Gitarre immer ideologisch aufgeladen. Die Gitarre im öffentlichen Konzert widersprach „a prevailing political ideology which feared the blurring of boundaries between the two spheres. In short, an instrument that was previously considered a harmless amateur pursuit acquired at this time the power to subvert the culture.“¹⁵ Die Einordnung der Gitarre als ‚Fraueninstrument‘ war also eng mit der generellen Ablehnung des Instruments auf der Konzertbühne verknüpft:

The guitar [...] was gender-coded, and the low estimation in which it was held by the musical establishment was not based upon musical considerations but rather was inseparable from the devaluation and trivialization of women’s musical activities by European society in general.¹⁶

⁹ Vgl. Hoffmann 1991, S. 156ff.

¹⁰ Hoffmann 1991, S. 41.

¹¹ Hoffmann 1991, S. 47.

¹² Vgl. Hoffmann 1991, S. 42.

¹³ Hoffmann 1991, S. 100.

¹⁴ Vgl. Hoffmann 1991, S. 47 und S. 55f. Die weibliche Hand war ein beliebtes Motiv in der Malerei. Dekorativ in Verbindung gesetzt mit einem Zupfinstrument bot sie „Gelegenheit zu einer als besonders elegant empfundenen Pose der Handhaltung,“ weshalb sich viele Frauen ab dem 16. Jahrhundert so abbilden ließen. Zudem war die Hand ein Körperteil, das nicht erotisch besetzt war.

¹⁵ Britton 2010, S. 75.

¹⁶ Britton 2010, S. 99.

Auch Hoffmann und Wichmann beobachten eine Korrelation zwischen den zunehmenden Schwierigkeiten der Gitarre im Bestehen auf der Konzertbühne des 19. Jahrhunderts und ihrer Beliebtheit bei AmateurInnen.¹⁷ Stellte allein schon das bloße Auftauchen des ‚Fraueninstruments‘ Gitarre auf der Konzertbühne in der Hand männlicher Virtuosen die strengen Regeln des Patriarchats in Frage, sahen sich Gitarristinnen zusätzlich mit den Ansprüchen der bürgerlichen Welt konfrontiert, die eine Karriere als Musikerin generell nicht akzeptierte oder zumindest erschwerte.¹⁸ Und so präsentierten sich im Laufe des 19. Jahrhunderts nur wenige Frauen als professionelle Gitarristinnen auf der Bühne.¹⁹

Dilettantin oder Profi?

Professionalität ist ein wichtiges Kriterium, um die musikkulturellen Handlungen von Gitarristinnen besser einschätzen zu können. Professionalität im Musikberuf hängt von verschiedenen Faktoren ab, die je nach Bedeutungszuweisung unterschiedlich eingeschätzt und bewertet werden können. In Melanie Unselds Auflistung zentraler Faktoren von Professionalität wird auf den ersten Blick deutlich, dass für Musikerinnen die Erfüllung dieser Kriterien zum Teil sehr schwierig gewesen wäre: „Mit Professionalität verbunden war eine entsprechend institutionalisierte Ausbildung, der Zugang zu allen Musikberufen, zum Publizieren, zum Reisen, zum öffentlichen Auftreten und zur öffentlichen Rezeption, zu Erfolg und Erfolgsstreben, Kontinuität und Karriere, Geldverdienen und anderem mehr.“²⁰ Von der Ausbildung angefangen, die bei Gitarristinnen vornehmlich im privaten Rahmen auf das Instrument fokussiert stattfand, bis zum öffentlichen Konzert, zu dem Gitarristinnen durch die Regeln der bürgerlichen Gesellschaft nur eingeschränkt Zugang hatten, bis hin zu einer kontinuierlichen Karriereplanung, die dem Lebensmodell von Frauen nicht entsprach,²¹ konnten Gitarristinnen (und die meisten anderen

¹⁷ Vgl. Hoffmann/Wichmann 2012, S. 96.

¹⁸ Vgl. Hoffmann/Wichmann 2012, S. 95 und Britton 2010, S. 100.

¹⁹ Vgl. Hoffmann/Wichmann 2012, S. 95. Im ständig wachsenden *Lexikon Europäische Instrumentalistinnen des 18. und 19. Jahrhundert* des Sophie-Drinker-Instituts in Bremen stehen im Jahr 2012 nur sieben Einträge zu professionellen Gitarristinnen rund 500 Kurzbiografien zu Instrumentalistinnen insgesamt gegenüber.

²⁰ Unseld 2010, S. 91.

²¹ Vgl. Unseld 2010, S. 148. Während das Lebenswegmodell des Mannes geradlinig-zielgerichtet angelegt war, wurde der Lebensverlauf von Frauen kreisend-spiralförmig und zyklisch gedacht.

Musikerinnen) nach dieser Definition eigentlich nicht professionell agieren. Freia Hoffmann bietet eine offene Definition an, die auf das Wesentliche – die Berufsausübung – reduziert ist: „Das wichtigste Kriterium für Professionalität war die Frage, ob das Musizieren, Komponieren oder Unterrichten die materielle Existenz sichern konnte.“²² Auch sie sieht allerdings das Wirken in der Öffentlichkeit als wichtigen Teil von Professionalität an.²³ Karsten Mackensen schlägt vor, das Verständnis von Öffentlichkeit weiter zu fassen, um mehr Akteurinnen miteinbeziehen zu können, die sich in halb-öffentlichen Sphären wie dem Salon bewegten.²⁴ Für Gitarristinnen lassen sich sinnvoll die drei Aspekte *Ausbildung*, *Bestreiten des Lebensunterhalts* und *Wirken in der Öffentlichkeit* als anwendbare Kategorien für eine Analyse der Professionalität herausarbeiten.

Die Professionalisierungsmöglichkeiten, die Gitarristinnen theoretisch zur Verfügung standen, waren umfassender privater Musikunterricht, Konzertauftritte schon im Kindesalter und Konzertreisen. Darauf aufbauend mussten sie im Erwachsenenleben einen Weg finden, öffentlich in Erscheinung zu treten und sich zu profilieren. Instrumentalistinnen und GitarristInnen waren in ihrer Ausbildung primär auf guten Privatunterricht angewiesen. Die Voraussetzungen dafür waren einerseits ausreichende finanzielle Mittel und andererseits schlicht die räumliche Nähe zu einer entsprechenden Lehrperson.²⁵ Einige bekannte Gitarristinnen stammten aus Musikerfamilien und erhielten von ihren Eltern Instrumentalunterricht. Neben der Ausbildung sieht Melanie Unseld öffentliche Auftritte als Wunderkind fast als Bedingung für eine spätere erfolgreiche Karriere von Musikerinnen:

Als Wunderkind aufzutreten, galt seit Wolfgang Amadeus Mozart als wichtiger Baustein einer herausragenden musikalischen Karriere und wurde damit auch zum biografischen Topos für Komponisten. Verhandelt wurde dabei nicht zuletzt die Frage der (göttlichen) Inspiration und Genialität, einer für das Künstlerbild des 19. Jahrhundert wesentlichen.²⁶

In diesem Zusammenhang wären auch Konzert- und Bildungsreisen zu erwähnen, die Hoffmann als weiteren wichtigen Schritt der Professionalisierung

²² Hoffmann 1991, S. 249.

²³ Vgl. Hoffmann 1991, S. 250f.

²⁴ Vgl. Mackensen 2010, S. 142.

²⁵ Hoffmann 1991, S. 268.

²⁶ Unseld 2010, S. 527.

nennt.²⁷ Gitarristinnen konnten sich also durch eine private Ausbildung und einen Berufsbeginn im Kindesalter mit Konzertreisen professionalisieren.

Nischenarbeit

Gitarristinnen mussten sich im gesellschaftlichen Rahmen mit ihrem Instrument in der Öffentlichkeit auch durch Ausnutzung von Nischen positionieren. Von der bürgerlichen Gesellschaft weitgehend nicht als Konzertinstrument akzeptiert, wurde die Gitarre immer wieder in die Sphäre des ‚Weiblichen‘ gedrängt. Konzertauftritte von Gitarristinnen könnten also eine doppelte Provokation der Öffentlichkeit dargestellt haben.²⁸ Andererseits war das öffentliche Interesse an dem Instrument so gering, dass die musikalische Praxis oft fernab jeglicher wachsamer Kritik passierte. In der Sphäre des ‚Weiblichen‘, der Frauen, bestand für Gitarristinnen die Chance, umfassend zu wirken. Frauen wurde zugestanden, sich in ihrer eigenen, privaten Sphäre weiterzuentwickeln. Durch ein Frauennetzwerk von Musikerinnen, Mäzeninnen, Schülerinnen, Käuferinnen (von Lehrwerken oder Noten beispielsweise) und Zuhörerinnen im privaten Rahmen könnten Gitarristinnen fernab der männlich dominierten öffentlichen Sphäre in einer Art Gegenwelt, einer *weiblichen Öffentlichkeit*, professionell agiert haben.

Vom Konzert bis zur Komposition – Catharina Pratten als prominentes Beispiel

Früh übt sich

Die meisten bekannten Konzertgitarristinnen des 19. Jahrhunderts begannen ihre Laufbahn als Wunderkind. Sie „profitierten von der besonderen Anziehungskraft, die Kindervirtuosen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts hatten.“²⁹ Es gab vor allem in den ersten drei Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts immer wieder Konzertberichte über weibliche Wunderkinder auf der Gitarre.³⁰ Die meisten Gitarristinnen wandten sich jedoch nach und nach anderen Interessen zu³¹ oder beendeten, wie es allgemein üblich war, spätestens mit Eintritt in die Ehe ihre Instrumentalistinnen-Karriere, und ihre Spur

²⁷ Hoffmann 1991, S. 280.

²⁸ Vgl. Britton 2010, S. 100.

²⁹ Hoffmann/Wichmann 2012., S. 99.

³⁰ Vgl. Hoffmann/Wichmann 2012, S. 99f.

³¹ Vgl. Hoffmann/Wichmann 2012, S. 99 und Button 1989, S. 98f.

verlor sich.³² Mit dem Übertritt in das Erwachsenenalter änderte sich die öffentliche Wahrnehmung von Musikerinnen, für die sich das Auftreten in der Öffentlichkeit gegen Geld im Regelfall nicht schickte. Viele Instrumentalistinnen hatten sich auch schlichtweg nicht genügend profiliert, um ohne den Wunderkind-Status im Musikleben bestehen zu können.³³

Catharina Josepha Pelzers erste belegbare Auftritte als Gitarristin fanden in London in den 1830er Jahren statt. Bezüglich ihres Alters bei Konzerten in ihrer Kindheit sind in der Literatur widersprüchliche Angaben zu finden, die darauf zurück zu führen sind, dass bis 2011 ihr Geburtsjahr fälschlicherweise als 1821 angenommen wurde.³⁴ Tatsächlich wurde Catharina Josepha Pelzer am 15. November 1824 als Tochter von Johann Wilhelm Ferdinand Pelzer, Musiklehrer, und Maria Pelzer, geb. Legrand, in Mülheim am Rhein geboren. Zum Zeitpunkt ihres Todes im Jahr 1895 waren beide Geburtsjahre in Umlauf. Catharina Pelzer, die vermutlich um 1829 mit ihren Eltern und ihrem kleinen Bruder (*1826) nach London zog,³⁵ debütierte 1833 als Neunjährige im *King's Theatre*, London. Eine Anzeige im *Examiner* kann dieses Konzert belegen:

GREAT CONCERT ROOM, KING'S THEATRE. / MR. R. DRESSLER and Mr. F. PELZER respectfully inform the Nobility, Gentry, and their Friends, that their ANNUAL MORNING CONCERT will take place at the above Room, on Wednesday, May 15th, 1833 to commence at Half-past One precisely. [...] Guitar, Mr. Pelzer, Miss Pelzer, and Miss. E. Mounsey. Leader, Mr. Eliason. Conductor, Mr. N. Weippert. The Orchestra will be select and complete.³⁶

Für die Zeit vor diesem ersten belegbaren Konzertauftritt finden sich bei einigen Autoren Hinweise auf frühere Konzerte in London und/oder eine Konzertreise in Europa beziehungsweise im deutschsprachigen Raum, die je nach Angabe zwischen 1828 und 1830 stattgefunden haben soll.³⁷ Dies ist aber als zweifelhaft anzusehen, da keinerlei Belege zu finden sind. Eine Recherche gängiger Musikzeitschriften im deutschsprachigen Raum ergibt für den Zeit-

³² Vgl. Unseld 2010, S. 528.

³³ Vgl. Unseld 2010, S. 528.

³⁴ Ulrich Wedemeier konnte 2011 durch eine Nachfrage beim Landesarchiv NRW das korrekte Geburtsdatum herausfinden.

³⁵ Clarke 2011, S. 9f. Clarke gibt 1825 als Geburtsjahr des jüngeren Bruders an, laut der Auskünfte des NRW Landesarchivs war es 1826.

³⁶ *The Examiner* 1833.

³⁷ Vgl. Harrison 1899, S. 18f.; Bone 1914, S. 239; Nolan 1983, S. 41; Button 1989, S. 114 und Wichmann 2011.

raum 1827 bis 1854 keine Resultate, die auf eine internationale Konzerttätigkeit Catharina Pelzers schließen lassen dürfen. Daher ist auch eine zweite überlieferte Konzertreise im Jahr 1837, bei der Catharina Pelzer zum ersten Mal mit Mauro Giulianis drittem Konzert, op. 70, aufgetreten sein soll,³⁸ als fragwürdig einzustufen. Belegbar sind auf der anderen Seite eine Reihe von Auftritten Catharina Pelzers in London in den Jahren 1833–1836, z.B. ein gemeinsamer Auftritt mit einem anderen prominenten Wunderkind, Giulio Regondi (1822–1872), vom 13. März 1834 in den *King's Concert Rooms*.³⁹ In den Jahren 1835 und 1836 lud Catharina Pelzer jeweils zu einer Serie von drei Konzerten in die *Hanover Square Rooms* ein.⁴⁰ Ihr Konzert vom 24. oder 25. Februar 1835 wurde mit positiven Kritiken bedacht:

Miss Josephine Pelzer, the juvenile and pretty guitarist, gave her first concert for the season at the Hanover square Rooms on Tuesday morning. A numerous and fashionable audience were highly delighted with the efforts of the young aspirant, who cannot be more than nine years of age. [...] We cordially congratulate Miss Pelzer on her success.⁴¹

Keine weiteren Auftritte sind in London bis Mitte der 1850er Jahre belegt. Es wird deutlich, dass die Auftritte Catharina Pelzers als Kind wahrscheinlich auf London und die nähere Umgebung beschränkt waren und sich auf die Jahre 1833–1836 konzentrierten. Pelzer trat in zwei der wichtigen Londoner Konzertsäle auf, weshalb sie der Öffentlichkeit bis zu einem gewissen Grade bekannt gewesen sein musste. Allerdings war die Konkurrenz sehr groß – selbst unter GitarristInnen – denn auch Giulio Regondi, Elizabeth Mounsey, Leonhard Schulz and Luigi Sagrini waren dabei, sich als Jugendliche oder Wunderkinder in London einen Namen zu machen.⁴² Vor dem Hintergrund, dass das Konzertieren als Wunderkind ein sehr wichtiger Schritt der Professionalisierung und Etablierung junger MusikerInnen war, wird verständlich, dass übertriebene Darstellungen der musikalischen Tätigkeiten Catharina Pelzers während ihrer Kindheit in der Literatur die spätere musikalische Berufstätigkeit und ihr Dasein als Musikerin (mit) legitimierten.

Zu ihrer Inszenierung als Wunderkind gehört auch das einzige bekannte Kinderporträt Pelzers, das sie als Neunjährige mit einer Gitarre zeigt, ein

³⁸ Vgl. Button 1989, S. 115 und Wichmann 2011.

³⁹ Vgl. Harrison 1899, Abbildung zwischen S. 20 und S. 21.

⁴⁰ Vgl. Button 1989, S. 77, S. 114.

⁴¹ The Examiner 1835.

⁴² Vgl. Button 1989, S. 46.

lithografisch vervielfältigtes Aquarell, das George Brown zugeschrieben wird. Es ist gut möglich, dass Ferdinand Pelzer das Porträt seiner Tochter zu Vermarktungszwecken anfertigen ließ. Nicht zuletzt konnte sich Ferdinand Pelzer selbst über die Präsentation seiner Schülerin und Tochter Catharina Josepha als Gitarrenpädagoge profilieren. Ferdinand Pelzer kümmerte sich mit großer Wahrscheinlichkeit persönlich um die musikalische Erziehung seiner sieben Kinder.⁴³ F. Pelzer etablierte sich in England zunächst als Gitarrenpädagoge, veröffentlichte einige Lehrwerke und Kompositionen und soll zwischen 1833 und 1835 Herausgeber der Zeitschrift *The Giulianiad, or Guitarists Magazine* gewesen sein. In den 1840er Jahren wandte er sich der Gesangspädagogik zu. Seine musikalischen Unternehmungen in England waren wohl immer von wechselndem Erfolg gekrönt, die Familie musste oft umziehen; und so zogen Pelzer und seine Familie Ende der 1830er Jahre nach Exeter.⁴⁴ Doch während ein Großteil der Pelzer-Familie schon Mitte der 1840er Jahre wieder nach London zurückkehrte, blieb Catharina Pelzer alleine bis 1848 in Exeter und arbeitete als Gitarrenlehrerin. Sie machte sich also als ungefähr 20-jährige von ihren Eltern unabhängig und kam für ihren Lebensunterhalt durch Unterrichtstätigkeiten vermutlich selbst auf. Auch als sie sich wieder in London niederließ,⁴⁵ ging sie getrennte Wege vom Rest ihrer Familie und mietete eigene Räume an, bis sie 1854 heiratete.

Catharina Pelzer erhielt ihre Ausbildung auf der Gitarre also vornehmlich im privaten Rahmen durch den Unterricht des Vaters. Sie trat im Kindesalter nur vereinzelt in Konzerten auf und konnte sich wahrscheinlich auch nicht durch internationale Konzertreisen oder weiterführenden Unterricht professionalisieren.

Un/möglich – ein Leben als Konzertgitarristin

Allen Einschränkungen der bürgerlichen Gesellschaft zum Trotz traten vereinzelt Gitarristinnen im Erwachsenenalter als Solistinnen, Kammermusikpartnerinnen oder auch als Sängerinnen in Konzerten auf.⁴⁶ Trotz der generellen Beliebtheit der Gitarre als ‚Fraueninstrument‘ traten allerdings nur sehr

⁴³ Vgl. *Memoirs of Madame Giulia Pelzer* [nach 1932], S. 2.

⁴⁴ Vgl. Clarke 2011, S. 12f. Über den genauen Zeitraum des Aufenthalts in Exeter gibt es widersprüchliche Angaben.

⁴⁵ Vgl. *The Times* 1848, S. 2. „MISS PELZER, professor of the guitar and concertina, begs to inform the nobility and gentry that she has returned to London, and RESUMED her TEACHING. 55, Great Marlborough street, Regent-street.“

⁴⁶ Vgl. Deborah Nolan 1983, S. 13f.

wenige Gitarristinnen über das Wunderkind-Alter hinaus über einen längeren Zeitraum hinweg professionell als Instrumentalistinnen in Erscheinung. Emilia Giuliani-Guglielmi und Catharina Pelzer/Pratten können diesbezüglich als singuläre Erscheinungen in der Geschichte des Instruments im 19. Jahrhundert gewertet werden. Während das Bild der Gitarre-spielenden Frau an sich in der bürgerlichen Gesellschaft mit Wohlgefallen betrachtet wurde, mussten professionelle Gitarristinnen in ihrem Spiel Kompromisse finden, um den ‚Anstand‘ zu wahren. Eine virtuose Spielweise erforderte Abweichungen von der geforderten ‚eleganten‘ Sitz- und Handhaltung von Frauen. Auch wenn sich im 19. Jahrhundert noch keine allgemein übliche Haltung des Instruments etabliert hatte, erlaubten professionelle Haltungen durch größtmögliche Stabilität der Gitarre den Armen Bewegungsfreiheit für Lagenwechsel oder klangfarbenreiches Spiel. Pratten verwendete zum Beispiel eine Fußbank für den linken Fuß und empfahl dies auch ihren SchülerInnen, wie in ihren Lehrwerken zu lesen ist.⁴⁷ Dadurch entstand eine Haltung mit leicht geöffneten Beinen,⁴⁸ und die Gefahr muss bestanden haben, dass durch den erhöhten Fuß ein Teil des Beines entblößt würde, was einen Tabubruch bedeutet hätte. Eine gitarristisch effiziente Sitzposition wurde zusätzlich durch den in viktorianischer Zeit wieder modern gewordenen Reifrock eingeschränkt. Pratten ließ sich auf einem Porträt von 1853 entgegen dem Zeitgeschmack in einem Kleid ohne Reifrock abbilden. Konzertgitarristinnen mussten also in der Haltung ihres Instruments zwischen Modediktat, Schicklichkeit und professioneller Spielposition abwägen und Kompromisse finden.⁴⁹

Neben dem problematisch erscheinenden Umgang mit Haltung und Kleidung beim Spielen der Gitarre konnte das Bild der entspannten, ruhigen Eleganz der *schönen Hand* in virtuoseren Spielpassagen sicherlich nicht aufrecht erhalten werden. Streckungen und Sprünge in der linken Hand und Registerwechsel sowie unterschiedliche Anschlagstechniken in der rechten Hand sorgten für reichlich Bewegung. Das könnte Gitarristinnen dazu bewegen haben, weniger virtuoseres Repertoire auf der Bühne zu bevorzugen. Darüber hinaus wurde allzu expressives Spiel von Frauen negativ bewertet,⁵⁰ was Hand in Hand mit dem Ideal der möglichst bewegungsarmen Spielweise ging. Die

⁴⁷ Vgl. Madame Sidney Pratten 1859, S. 7.

⁴⁸ Vgl. Hoffmann 1991, S. 35 und S. 60f. Die Haltung mit geöffneten Beinen war einer der Hauptgründe, weshalb das Violoncello kein Instrument war, das Frauen üblicherweise erlernen durften.

⁴⁹ Vgl. Hoffmann 1991, S. 55.

⁵⁰ Vgl. Hoffmann 1991, S. 39.

Anstrengungen des Gitarrenspiels, insbesondere der Druck der Saiten, wurden von ‚besorgten‘ Kritikern als Grund angeführt, das künstlerische Gitarrenspiel doch eher in der männlichen Sphäre anzusiedeln:⁵¹

Wegen des Druckes, den die Finger erleiden, und seiner vorzüglichen Anwendbarkeit bey Nachtmusiken, scheint es [die Gitarre] sich noch mehr für das männliche, als für das weibliche Geschlecht zu eignen.⁵²

Trotz dieser Vorbehalte gegenüber dem professionellen Gitarrenspiel konnte sich Catharina Pelzer gerade als erwachsene Frau als Konzertgitarristin etablieren. Ab ihrer Heirat mit dem Flötisten Robert Sidney Pratten am 27.09.1854 bis zu ihrem Tod 1895 war Catharina Josepha Pelzer – bzw. Madame Sidney Pratten, wie sie sich nach ihrer Eheschließung nannte – im Konzertleben Londons als Gitarristin präsent. Die Zeit davor erscheint in ihrer Konzertbiografie als Lücke, vielleicht war sie zu sehr mit Unterrichtstätigkeiten beschäftigt, oder möglicherweise spielte sie auch einfach nur private Konzerte in den aristokratischen Salons ihrer Schülerinnen und Förderinnen. Im Jahr 1856 ist der erste Beleg eines gemeinsamen Konzertes des Ehepaares Pratten zu finden – und zwar traten sie im Londoner Haus der Lady John Somerset auf, einer Mäzenin und Schülerin, die Catharina Pratten half, in London als Pädagogin Fuß zu fassen. Ab Ende der 1850er Jahre veranstaltete Catharina Pratten gemeinsam mit ihrem Ehemann unregelmäßig Konzerte, die manchmal in ihrem eigenen Haus stattfanden, oder auch in kleineren Sälen der Stadt. Beide Ehepartner gestalteten Beiträge für diese Konzerte, die durch abwechslungsreiches Programm anderer MusikerInnen ergänzt wurde. Für Robert Sidney Pratten waren die jährlichen Matineen mit seiner Frau nur ein Konzert unter vielen. Er war ein gefragter Flötist in der wachsenden Orchesterlandschaft Englands und war als Stimmführer u.a. an der *Royal Italian Opera*, der *Royal Philharmonic Society* und der *Sacred Harmonic Society* tätig,⁵³ nebenher unterrichtete und komponierte er.⁵⁴ Er entwickelte gemeinsam mit Boosey & Sons eine Flöte, die seinen Vorstellungen entsprach und von der Firma etliche Jahre unter dem Namen „R. S. Pratten’s Perfected“ vertrieben wurde.⁵⁵ Pratten war also gut vernetzt und im Londoner Musikleben etabliert. Die Ehe zwischen Robert und Catharina Pratten blieb kinderlos, und so

⁵¹ Vgl. Hoffmann/Wichmann 2012, S. 93f.

⁵² AMZ 1804, Sp. 360f.

⁵³ Vgl. Art. „PRATTEN, ROBERT SIDNEY“ 1879, S. 27.

⁵⁴ Vgl. MusW 1855, S. 253.

⁵⁵ Vgl. MusW 1856, S. 704.

konnten sie sich beide voll dem Berufsleben widmen. Catharina Pratten begann in ihrer Ehezeit vermehrt zu konzertieren und intensivierte auch andere Aspekte ihrer musikalischen Tätigkeiten wie das Komponieren und Drucken von Noten und die Konzeption ihrer ersten Gitarrenschule. Außerdem kooperierte auch sie mit Boosey & Sons in der Entwicklung eines eigenen Gitarrenmodells.

Robert S. Pratten scheint die Berufstätigkeit seiner Frau also nicht nur geduldet zu haben, sondern förderte und unterstützte sie wahrscheinlich in ihren musikalischen Unternehmungen, wie die Produktivität dieser Lebensphase Catharina Prattens dokumentiert. Eine Hierarchie in der Beziehung und in der musikalischen Arbeit des Ehepaars könnte sich durch die verschiedenen Grade an Professionalität ergeben haben. Die folgende Anekdote, die sich auf Catharina Prattens spielerische Souveränität bezieht, zeichnet ein Bild der Überlegenheit Robert Prattens als Musiker:

Upon occasions of her public performance she was frequently overcome by nervousness. Mr. Pratten then accompanied her, and, seated in the front row of the audience, he would give her confidence by gently marking the rhythm as she played, which detracted her attention from the sea of faces around her.⁵⁶

Dass Catharina Pratten auf der Konzertbühne tatsächlich so wenig Professionalität besaß, ist unwahrscheinlich – zum einen wurde in keiner Konzertkritik etwas Derartiges erwähnt, und zum anderen hätte sie dann wohl kaum über dreißig Jahre ihre Konzerttätigkeit erfolgreich fortgesetzt. Anekdoten wie diese halfen, das patriarchale Machtverhältnis zwischen den Eheleuten in der Gesellschaft klar zu stellen und zurecht zu rücken, wenn es durch die Eigenständigkeit und Berufstätigkeit Catharina Prattens vielleicht in Schieflage geraten war.

Nach dem Tod ihres Ehemannes 1868 setzte Pratten die selbst veranstalteten Konzerte nahtlos noch im selben Jahr fort und organisierte weiterhin im unregelmäßigen Jahresabstand eigene Konzerte, die sie ab 1870 *Guitar Recital* nannte. Die meisten dieser *Recitals* fanden zunächst in den *Beethoven Rooms* statt, nachfolgend in der *Steinway Hall*. Die letzten beiden dokumentierten Konzerte in den Jahren 1890 und 1892 fanden in Brighton statt, wo Pratten sich in ihren letzten Lebensjahren oft aufhielt.⁵⁷

⁵⁶ Harrison 1899, S. 32f.

⁵⁷ Vgl. Harrison 1899, S. 64f.

Die Gitarre – ein ‚Fraueninstrument‘ des 19. Jahrhunderts?

In den Jahren, die auf den Tod ihres Mannes folgten, inserierte Pratten vermehrt, dass sie für Unterricht und Privatkonzerte zu Verfügung stehe, wie eine Annonce von Juni 1871 beispielhaft zeigt:

THE GUITAR.–MDME. SIDNEY PRATTEN begs to announce that she is at liberty to accept Engagements for playing at Morning and Evening Parties. For Terms and Lessons, address to her residence, 38, Welbeck-street, Cavendish-square, W.⁵⁸

Vermutlich brauchte sie Gelegenheitsauftritte – die sie in anderen Lebensphasen nicht öffentlich in der Zeitung anbot – um die Finanzierung ihres Lebensunterhalts zu sichern. Da Pratten laut ihrem Biograf Harrison allerdings in ihren letzten Lebensjahren einen Sekretär, eine Haushälterin und eine Gesellschafterin beschäftigte, muss sie zumindest in dieser Zeit entsprechend wohlhabend gewesen sein.⁵⁹ Sie sparte bis zu ihrem Lebensende immerhin ein Vermögen von £810 an, das ihre beiden überlebenden Schwestern Annie und Giulia neben einer großen Noten- und Instrumentensammlung erbten.⁶⁰ Mehr als zwanzig Konzerte veranstaltete Pratten unter ihrem eigenen Namen in den 35 Jahren ihrer aktivsten Zeit als Gitarristin (zwischen 1857 und 1892). Die zeitliche Abfolge ihrer Konzertkarriere ist sehr ungewöhnlich – als Kind stand sie nur einige Male in der Öffentlichkeit auf der Bühne, als Jugendliche und junge Frau sind kaum Auftritte von ihr bekannt, und erst als verheiratete Frau und in fortgeschrittenem Alter spielte sie regelmäßige Konzerte.

Während die meisten der Konzerte wie oben beschrieben in kleineren gemieteten Sälen stattfanden, sind einige auch als Salonkonzerte zu beschreiben.⁶¹ In den Sommern soll Pratten zu den Landsitzen ihrer Mäzeninnen gereist sein, wo sie Privatkonzerte spielte.⁶² 1886 erschien im *Aberdeen Weekly Journal* ein Bericht eines solchen Konzertes:

MADAME SIDNEY PRATTEN, the eminent guitariste, who is staying with Mr and Mrs Allen Mackenzie at Brackley, near Balater, has had the honour of playing

⁵⁸ The Orchestra 1871, [S. 145].

⁵⁹ Vgl. Harrison 1899, S. 39f.

⁶⁰ Vgl. Westbrook 2013, S. 297. Westbrook bezieht sich auf Funde im nationalen Nachlassverzeichnis.

⁶¹ Vgl. Musical News 1892, S. 16. Pratten spielte ihr letztes bekanntes Konzert in Brighton auf Einladung von „Mr. and Mrs. Reuben Sassoon“.

⁶² Vgl. Harrison 1899, S. 42.

to Her Royal Highness the Duchess of Albany, who expressed great pleasure at Madame Sidney Prattens beautiful performance.⁶³

Pratten beteiligte sich außerdem an mindestens zwei Wohltätigkeits-Konzerten, die für ein Kinderkrankenhaus in Birmingham und „in aid of the deaf and dumb“ veranstaltet wurden.⁶⁴ Ab 1877 standen viele ihrer Konzerte unter „Royal Patronage“, da sie zwei Töchter von Queen Victoria unterrichtete. Die Liste der Förderinnen und Mäzeninnen, die Pratten in ihrer Konzerttätigkeit unterstützten, ist lang.

Tatsächlich sind von Pratten nur Konzerte in London und im Umkreis der Stadt belegbar – Exeter und Birmingham könnten die am weitesten entfernten Konzertorte Prattens gewesen sein. Ihre Bedeutung als konzertierende Musikerin war regional also beschränkt, aber die Regelmäßigkeit und Anzahl ihrer Konzerte und ihrer Konzertbeteiligungen in anderen Aufführungen weisen darauf hin, dass sie sich als Gitarristin einen durchaus prominenten Platz im englischen Musikleben erarbeitet hatte. Nach Giulio Regondis Tod 1872 war sie zudem die einzige Londoner Gitarristin, die regelmäßig Konzerte spielte. Mit ihrer Konzerttätigkeit hielt sie die Tradition des künstlerischen Gitarrenspiels in London zu einer Zeit aufrecht, in der die Gitarre vor allem als einfaches Hausmusikinstrument bekannt war.⁶⁵

Über einige von Catharina Prattens Konzerten und Auftritten wurde in der Musikpresse berichtet. Die Kritiken und Berichte zu ihren Konzerten waren meist kurz und positiv, aber nur in seltenen Fällen aussagekräftig. Ausführlichere Berichte erschienen zu Konzerten, die Pratten selbst veranstaltete:

MADAME SIDNEY PRATTEN, who is well known as one of our best guitarists, gave a recital on Wednesday, under distinguished patronage, at the Beethoven Rooms. Madame Pratten played solos by Sor, Leonard Schulz, and compositions by herself, together with duets for two guitars by Giuliani (in conjunction with Dr. Gaisford), fully sustaining her great reputation.⁶⁶

Einige Berichte beschreiben Pratten als „one of our best guitarists“⁶⁷, als wichtige (englische) Vertreterin ihres Instruments:

Madame Pratten has long been distinguished as a guitarist of eminence, which she fully exemplified on the present occasion by her performance of solos by Sor,

⁶³ Aberdeen Weekly Journal 1886.

⁶⁴ Vgl. MusW 1865, [Titelblatt]; und MusW 1873, S. 363.

⁶⁵ Vgl. Britton 2010, S. 97.

⁶⁶ MusW 1871, S. 306.

⁶⁷ MusW 1871, S. 306.

Die Gitarre – ein ‚Fraueninstrument‘ des 19. Jahrhunderts?

Schulz, Giuliani, and some of her own compositions, in all which she displayed her executive powers in perfection, and to the evident delight of all present.⁶⁸

Zum Repertoire – Märsche und ein Lieblingsstück

In einigen Konzertberichten finden sich Hinweise zum Repertoire, das Catharina Pratten in der Öffentlichkeit präsentierte. Auffällig ist, dass sie ihre eigenen Werke in so gut wie alle Programme mit aufnahm. Daneben spielte sie Werke der angesehenen Komponisten aus der ersten Hälfte des Jahrhunderts, darunter viele Kompositionen von Sor und Giuliani. Besonders ein Werk begleitete Pratten durch ihr Konzertleben – das *Gitarrenkonzert No. 3, op. 70* von Mauro Giuliani für Terzgitarre und Orchester. Harrison schreibt, dass sie es schon in ihrer Kindheit lernte und angeblich auf Konzertreisen spielte, der erste belegbare Auftritt mit diesem Konzert war allerdings bei einer der Matineen, die sie mit ihrem Ehemann veranstaltete, im Jahr 1857. Bis 1890 sind Programme mit diesem Werk immer wieder nachweisbar, manchmal spielte Pratten auch nur den ersten oder letzten Satz. Auffällig ist die Diskrepanz zwischen den technischen und musikalischen Anforderungen eines virtuosen Werkes wie diesem oder auch anderen anspruchsvollen Stücken in ihren Programmen zu den vielen einfachen Divertimenti, Märschen, Tänzen etc., die sie auch häufig in Konzerten spielte und die von der Kritik gelobt wurden. Viele der einfacheren Stücke hatte sie selbst komponiert und in ihren Veröffentlichungen als „Madame R. Sidney Pratten’s Repertoire for the guitar – for the use of her pupils“ bezeichnet. Warum spielte Catharina Pratten bei Auftritten Werke, die eigentlich nicht als Konzertstücke gedacht waren? Mehrere Erklärungsmöglichkeiten könnten helfen, dieses scheinbare Paradox zu lösen. Wenn davon ausgegangen werden kann, dass in Gitarrenkonzerten meist LiebhaberInnen und AmateurInnen des Instruments im Publikum saßen, konnte Catharina Pratten ihre eigenen Kompositionen am besten bewerben, indem sie sie selbst spielte. Ein weiterer Grund könnte mit dem Bild der Gitarre in der Öffentlichkeit zusammen hängen. Die Gitarre war als Konzertinstrument nicht restlos anerkannt, und in Kritiken wurde oft hart über zu anspruchsvolles Repertoire geurteilt.⁶⁹ Stücke, die der Gitarre angemessen schienen und positiver beurteilt wurden, stammten eher aus Gattungen des Salon- und Hausmusikbereichs. Vielleicht war es eine bewusste Strategie Prattens, vermehrt Repertoire zu spielen, das in der öffentlichen Resonanz

⁶⁸ MusW 1873, S. 418.

⁶⁹ Vgl. Britton 2010, S. 93-96.

Wohlgefallen weckte, als mit allzu virtuosen und ‚ernsten‘ Werken als Gitarristin und als Frau die Öffentlichkeit zu irritieren.

Pädagogische Arbeit – die Gitarrenlehrerin

Die musikalische Erziehung von Mädchen wurde aus Gründen des Anstands zu einem Großteil von Frauen durchgeführt,⁷⁰ daher gab es durchaus Bedarf an Gitarrenpädagoginnen. Vermutlich agierte sogar ein großer Teil der Gitarristinnen ausschließlich als Pädagoginnen, „was in Anbetracht der modebedingten Nachfrage und den gleichzeitigen Vorbehalten gegenüber der Gitarre als Konzertinstrument nicht als Widerspruch erscheint.“⁷¹ In England waren in Zeitschriften wie *The Musical World* oder *The Athenaeum* immer wieder Annoncen von Frauen zu finden, die Gitarrenunterricht anboten, neben Pratten waren das im Laufe des 19. Jahrhunderts u.a. auch einige ihrer Schülerinnen.⁷²

Catharina Pratten selbst arbeitete ungefähr fünfzig Jahre lang als Gitarrenlehrerin. Sie begann diese Tätigkeit in den 1840er Jahren in Exeter, und nach ihrem Umzug nach London machte sie sich dort vor allem als Lehrerin adeliger oder großbürgerlicher Mädchen und Frauen einen Namen. Die pädagogische Arbeit kann als ihre Haupttätigkeit eingestuft werden, da sie wahrscheinlich ihre größte Einnahmequelle war. In unzähligen Inseraten in Musikzeitschriften und Tageszeitungen bewarb sie ihren Unterricht. Ihre Bedeutung als Gitarrenpädagogin erschließt sich einerseits aus ihrer Rolle als Lehrerin und andererseits aus ihren schriftlichen Veröffentlichungen – drei Unterrichtswerke für unterschiedliche Zielgruppen und viele Kompositionen für didaktische Zwecke. Catharina Pratten etablierte sich in London mit der Unterstützung Lady John Somersets, die an verschiedenen Stellen als Förderin Prattens in Erscheinung trat. Allan Atlas erwähnt neben Lady Somerset auch die Duchess of Wellington als hochrangige Förderin Prattens in jungen Jahren.⁷³ Über diese Verbindung könnte Pratten zur Gitarrenlehrerin der Prinzessinnen Louise und Beatrice geworden sein. Pratten verkehrte also als Pädagogin mit dem englischen Königshaus und dem Hochadel. Nach Harrisons Beschreibung akzeptierte Madame Pratten SchülerInnen aus niedrigeren Schichten aus Gründen des „Prestiges“ nicht:

⁷⁰ Vgl. Hoffmann 1991, S. 266.

⁷¹ Hoffmann/Wichmann 2012, S. 98.

⁷² Vgl. *The Manchester Guardian* 1881, S. 160. Eine Mrs. Good bietet z.B. in einem Inserat Unterricht an und nennt Catharina Pratten als Referenz.

⁷³ Atlas 2006, S. 27f.

Whether from her intimate connexions with the ‘Upper Ten’–or from other reasons–it was always Madame Pratten’s desire to maintain the *prestige* of the guitar. Although ever ready to sympathise with and assist those who were of humble origin in the world–she dreaded the idea of her instrument becoming in any way vulgarised, and insisted upon it keeping its place exclusively in the gentleman’s drawing-room. She would often discourage aspirants to whom she felt the guitar would be uncongenial, or those whose environments would not accord with its refinement.⁷⁴

Pratten musste vermutlich ihr öffentliches Bild als Lehrerin erlesener Zirkel kreieren, um ihren adeligen SchülerInnen das Gefühl von Exklusivität zu vermitteln. Dagegen sprechen ihre zahlreichen Inserate über viele Jahre hinweg, in denen sie ihren Unterricht bewarb.⁷⁵ Pratten soll im Verlauf ihres Lebens zwischen 1500 und 2000 SchülerInnen unterrichtet haben,⁷⁶ darunter nur wenige männliche Schüler, die sie „mit Blick auf eine professionelle Musikerkarriere“ unterrichtet haben soll, während sie ihre Schülerinnen auf typisch ‚weibliche‘ musikalische Tätigkeiten vorbereitete, die eher soziale Funktionen hatten.⁷⁷

Prattens Werkzahlen werden mit 150 bis 250 angegeben.⁷⁸ Ein Großteil ihrer Stücke war für ihre SchülerInnen komponiert, die vielfach auch WidmungsträgerInnen waren. Darüber hinaus veröffentlichte sie drei Unterrichtswerke. Ihre erste Gitarrenschule ist unter zwei Namen bekannt – *Guitar Tutor* (in zwei Bänden) und *Guitar School* – und erschien zum ersten Mal bei Boosey & Sons im Jahr 1859.⁷⁹ Pratten veröffentlichte 1874 auch ein etwas vereinfachtes Lehrwerk – *Learning the Guitar Simplified* – im Eigenverlag,⁸⁰ von dem bereits zu Lebzeiten 12 Auflagen in unbekannter Höhe erschienen. Außerdem veröffentlichte sie *Instructions of the Guitar tuned in E major*, ein Lehrwerk, in dem sie zum leichteren Erlernen des Instruments eine andere Stimmung vorschlägt.⁸¹ Prattens Gitarrenschulen waren sehr beliebt und vor allem *Learning the Guitar Simplified* wurde an verschiedensten Stellen als Standardwerk zum

⁷⁴ Harrison 1899, S. 71f.

⁷⁵ Vgl. etwa MusW 1868, [Titelblatt].

⁷⁶ Vgl. Nolan 1983, S. 93. Diese Zahl gibt allerdings keine Auskunft darüber, welche Unterrichtsverhältnisse dazu gezählt wurden.

⁷⁷ Wichmann [2011].

⁷⁸ Wichmann [2011].

⁷⁹ Vgl. MusW 1859, S. 319.

⁸⁰ Vgl. The Orchestra 1874.

⁸¹ Vgl. Nolan 1983, S. 74.

Erlernen des Instruments empfohlen. So steht in der *Encyclopadia Britannica* von 1880 folgende Bemerkung: „For the technique of the guitar Madame Sidney Pratten’s treatise, *Learning the Guitar simplified*, may be consulted.“⁸² Auch in der ersten Ausgabe des *Grove* werden Prattens Schulen als einzige Lehrwerke für Gitarre genannt: „There is an English Guitar Tutor by Mme. Sidney Pratten (Boosey, London), but those who wish to know more about the instrument technically are referred to ‘Learning the Guitar simplified,’ by the same authoress.“⁸³

Die „komponierende Frau“

Den KomponistInnenberuf im Sinne einer hauptberuflichen, spezialisierten komponierenden Tätigkeit⁸⁴ gab es in der Welt der Gitarre nicht. Auch die prominenten männlichen Vertreter des Fachs traten eigentlich immer als Interpreten-Komponisten in Erscheinung, meist zusätzlich verknüpft mit einer pädagogischen Tätigkeit. So lässt sich auch die kompositorische Tätigkeit von Gitarristinnen als Nebenbeschäftigung zu Pädagogik und/oder Konzertspiel einordnen.⁸⁵ Überlieferte Werke von Gitarristinnen können größtenteils dem Bereich der Hausmusik zugerechnet werden, komponiert für SchülerInnen oder Amateur-MusikerInnen. „As the target audience was predominantly female, the music is infused with those qualities deemed desirable in young women – prettiness, charm and simplicity.“⁸⁶ Als Herausgeberinnen eigener pädagogischer Lehrwerke und dazugehörigem SchülerInnen-Repertoire konnten sich Frauen als pädagogische Denkerinnen profilieren, die durch ihre Unterrichtskonzepte einen kleinen oder größeren SchülerInnenkreis prägten und als Multiplikatorinnen fungierten konnten.

Catharina Pratten erhielt vermutlich als Kind zwischenzeitlich Kompositions- oder zumindest Theorieunterricht von William Carnaby.⁸⁷ Darüber hinaus ist keine weitere Ausbildung in diesem Betätigungsfeld überliefert. Die kompositorischen Mittel, die ihr zu Verfügung standen, waren eher limitiert, ihre professionelle Tätigkeit beschränkte sich auf Publikationen im didakti-

⁸² Art. „Guitar“ 1880, S. 268.

⁸³ Art. „Guitar“ 1879, S. 641.

⁸⁴ Vgl. Unselde 2010, S. 91.

⁸⁵ Vgl. ebd., S. 91. Unselde spricht von der „komponierenden Frau“, im Unterschied zur „Komponistin“, von der ein höheres (und fast nie erfüllbares) Maß an Professionalität erwartet würde.

⁸⁶ Britton 2010, S. 155.

⁸⁷ Vgl. Wichmann 2011.

schen Bereich. Ihre kompositorische Arbeit war eng verknüpft mit ihrer Konzert- und Unterrichtstätigkeit. Ein Großteil ihrer Kompositionen für die Gitarre ist der privaten Sphäre zuzuordnen. Neben zahlreichen sehr einfachen Liedbearbeitungen komponierte sie viele Solo- und einige Kammermusikwerke für Gitarre. Pratten schrieb viele *Divertimenti*, kleine romantische Charakterstücke, Tänze, Märsche und *Airs*. Außerdem finden sich etliche Variationsätze in ihrer Sammlung,⁸⁸ die eher dem Virtuosen-Genre zuzurechnen sind. Die technischen Anforderungen in Prattens Stücken orientierten sich meist offensichtlich am Spielvermögen ihrer WidmungsträgerInnen. Ihr formaler Aufbau ist einfach, harmonische und thematische Entwicklungen sind limitiert. Prattens ästhetische Melodiebildung ist idiomatisch dem Instrument angepasst und entspricht dem Zeitgeschmack.⁸⁹

Catharina Prattens Werkkonzeption hat mitunter stark Romantischen Charakter – das Komponieren wird nicht als Arbeitsprozess beschrieben, sondern als ein Niederschreiben flüchtiger Ideen. So schreibt Pratten in einer Anmerkung zu ihrem Impromptu *Twilight*:

On a lovely summer evening I sat watching the Sun go down, and the twilight gradually creeping over the scene, I took up my guitar and in the gradual stillness, as my fingers strayed over the strings, this little musical sketch ‚Twilight‘ was produced. And as the gentle breeze rose and subsided, so did the sound of the strings swell and diminish.⁹⁰

Auch in Harrisons *Reminiscences* wird eine enge Verbindung zwischen dem Prozess des Komponierens mit Stimmungen, Emotionen und Ereignissen in Prattens Leben hergestellt.⁹¹ Der hier beschriebene Kompositionsprozess ist gender-behaftet. Ideen fliegen der ‚komponierenden‘ Frau zu, die sie dann in einem emotionalen Verarbeitungsprozess als kleine *Impromptus* oder *Divertimenti* zu Papier bringt. Diese Art des Komponierens steht dem männlich konnotierten rationalen Planen im Kompositionsprozess diametral gegenüber.

et cetera et conclusio

⁸⁸ Vgl. MacAuslan/Aspen 1997, S. 35-37.

⁸⁹ Um Pratten mit bekannteren Komponisten der Gitarre zu vergleichen, könnten ihre Werke in der Nähe Francisco Tárregas, Napoleon Costes und Giulio Regondis angesiedelt werden.

⁹⁰ Madame Sidney Pratten [ohne Datum].

⁹¹ Vgl. Harrison 1899, S. 59 und S. 85f.

Abseits von Pädagogik, Konzert und Komposition lassen sich noch weitere Tätigkeitsfelder von Gitarristinnen im 19. Jahrhundert beobachten. Pratten betätigte sich zum Beispiel als Verlegerin (eigener oder fremder Werke),⁹² als Unternehmerin (im Handel mit Instrumenten beispielsweise)⁹³ und engagierte sich in Wohltätigkeitsarbeit.⁹⁴

Catharina Pratten kann aufgrund ihrer umfangreichen Tätigkeiten als Gitarristin und der Professionalität, mit der sie ihren Beruf ausübte, als Ausnahmeerscheinung angesehen werden. Die Betrachtung ihrer Biografie im Hinblick auf Handlungsspielräume ergibt eine erstaunliche Vielfalt an Betätigungsfeldern, die sie trotz der eng gesteckten Grenzen der professionellen Musikausübung von Frauen im 19. Jahrhundert für sich entdecken und nutzen konnte. Die Gitarre stand Frauen als umstrittenes Konzertinstrument zwar für Musizieren im privaten Rahmen zur Verfügung, aber gerade durch den Ruf als ‚Fraueninstrument‘ war es schwierig, mit diesem Instrument als professionelle Musikerin in Erscheinung zu treten. Mit Karrieren anderer etablierter Instrumentalistinnen des 19. Jahrhunderts vielleicht nicht zu vergleichen, konnten Gitarristinnen in ihrer musikalischen Nische mit viel Ideenreichtum und Kompromissbereitschaft aber durchaus erfolgreich tätig sein – ein Phänomen, das sich eigentlich bis in die Gegenwart fortsetzt.

Abkürzungen:

AMZ	Allgemeine Musikalische Zeitung
MusW	The Musical World
NGroveD ²	Sadie, Stanley [Hg.] (2001): The New Grove Dictionary of Music and Musicians. Band 1-29. London u.a. ² 2001.

⁹² Vgl. Button 1989, S. 158. Catharina Pratten publizierte eigene Werke, veröffentlichte aber auch z.B. Stücke ihres Schülers Ernest Shand.

⁹³ Vgl. James Westbrook 2013, S. 247. Pratten vermittelte Gitarren an ihre SchülerInnen und entwickelte ein Gitarren-Modell mit der Firma Boosey & Sons.

⁹⁴ Vgl. Harrison 1899, S. 86-88. Harrison berichtet anekdotisch von Prattens barmherzigen Taten. Belegt ist Prattens Beteiligung an Benefizkonzerten z.B. für ein Kinderkrankenhaus.

Literatur:

Quellen:

- Anonym (1879): Art. Guitar. In: George Grove [Hg.]: A Grove Dictionary of Music and Musicians 1. London 1879, S. 641
- Anonym (1880): Art. Guitar In: Thomas Spencer Baynes u.a. [Hg.]: Encyclopædia Britannica 11/9. Ausgabe. New York 1880, S. 268
- Anonym (nach 1932): Memoirs of Madame Giulia Pelzer. Unveröffentlichtes Typoskript in der Appleby Collection der Guildhall School of Music and Drama in London, [verfasst nach 1932]
- Anonym (1883): Art. Pratten, Robert Sidney. In: George Grove [Hg.]: A Grove Dictionary of Music and Musicians 3. London 1883, S. 27

Sekundärwerke:

- Atlas, Allan W. (2006): Ladies in the Wheatstone Ledgers. The Gendered Concertina in Victorian England, 1835-1870. In: Royal Musical Association Research Chronicle 39 (2006), S. 1-235
- Bone, Philip J. (1914): The Guitar and Mandolin. Biographies of Celebrated Players and Composers for these Instruments. London 1914
- Britton, Andrew 2010: The Guitar in the Romantic Period. Its musical and social development, with special reference to Bristol and Bath. Dissertation am Royal Holloway College. University of London 2010
- Button, Stewart (1989): The Guitar in England. 1800-1924. New York u.a. 1989
- Clarke, Sarah (2011): The career of Ferdinand Pelzer (1801-1864) in Britain from c. 1829 until 1864 with particular reference to his work with the Spanish guitar and the singing class movement. Masterarbeit an der Open University. Milton Keynes 2011
- Harrison, Frank Mott (1899): Reminiscences of Madame Sidney Pratten. Guitariste and Composer. Bournemouth 1899
- Hoffmann, Freia (1991): Instrument und Körper: Die musizierende Frau in der bürgerlichen Kultur. Frankfurt a.M. 1991
- Hoffmann, Freia/Wichmann, Jannis (2012): Karrieren mit Hindernissen. Professionelle Harfen- und Gitarrenspielerinnen im 19. Jahrhundert. In: Phoibos 2 (2012), S. 93-110
- MacAuslan, Janna/Aspen, Kristan (1997): Guitar music by women composers. An annotated catalog. Westport u.a. 1997
- Mackensen, Karsten (2010): Art. Professionalität. In: Annette Kreutziger-Herr/Melanie Unseld [Hg.]: Lexikon Musik und Gender. Kassel 2010, S. 441-442
- Nolan, Deborah L. (1983): The contributions of nineteenth-century European women to guitar performance, composition, and pedagogy. Masterarbeit an der California State University. Fullerton 1983
- Unseld, Melanie (2010): Art. Biografie. In: Annette Kreutziger-Herr/Melanie Unseld [Hg.]: Lexikon Musik und Gender. Kassel 2010, S. 147-148
- Unseld, Melanie (2010): Art. Das 19. Jahrhundert. In: Annette Kreutziger-Herr/Melanie Unseld [Hg.]: Lexikon Musik und Gender. Kassel 2010, S. 87-97

Hannah Lindmaier

- Unsold, Melanie (2010): Art. Wunderkind. In: Annette Kreuziger-Herr/Melanie Unseld [Hg.]: Lexikon Musik und Gender. Kassel 2010, S. 527-528
- Westbrook, James (2013): Guitar making in nineteenth-century London. Louis Pannormo and his contemporaries. Dissertation an der University of Cambridge, 2013
- Wichmann, Jannis (2011): Art. Pelzer, Catharina, Catherine, Josepha, Josephine, verh. Sidney Pratten, Sydney Pratten. In: Freia Hoffmann [Hg.]: Europäische Instrumentalistinnen des 18. und 19. Jahrhunderts. <http://www.sophie-drinker-institut.de/cms/index.php/pelzer-catharina-josepha>, konsultiert am 17.12.2014

Notenausgaben:

- Madame Sidney Pratten (1859): Guitar School. London 1859
- Madame Sidney Pratten: Twilight. Impromptu, Werk Nr. 84. London [ohne Datum]

Musikzeitschriften und Zeitungen:

- Aberdeen Weekly Journal, Ausgabe 9860 (17.09.1886)
- AMZ Nr. 22, Februar 1804
- The Examiner, Ausgabe 1317 (28.04.1833)
- The Examiner, Ausgabe 1413 (01.03.1835)
- Magazine of Music (Februar 1895)
- The Manchester Guardian (06.12.1881).
- Musical News, Band 3 Ausgabe 70 (01.07.1892)
- Musical opinion and music trade review, Band 12 Ausgabe 133 (Oktober 1888)
- MusW, Band 33 Ausgabe 16 (21.04.1855)
- MusW, Band 34 Ausgabe 44 (01.11.1856)
- MusW, Band 37 Ausgabe 20 (14.5.1859)
- MusW, Band 43 Ausgabe 17 (29.04.1865)
- MusW, Band 46 Ausgabe 49 (05.12.1868)
- MusW, Band 49 Ausgabe 20 (20.05.1871)
- MusW, Band 51 Ausgabe 22 (31.05.1873)
- MusW, Band 51 Ausgabe 25 (21.06.1873)
- The Orchestra, Band 16 Ausgabe 402 (09.06.1871)
- The Orchestra, Band 22 Ausgabe 561 (26.06.1874)
- The Times, Ausgabe 20041 (08.12.1848)

Eine kleine Blume. Gedanken zur Ästhetik der Mandoline

Karl-Heinz Zarius

Hintergrund

Als Komponist und Liebhaber der Mandoline erlebe ich seit Jahrzehnten zwei korrespondierende Missdeutungen dieses Instruments. Zum einen erscheint die Mandoline vielen Musikern und Musikinteressierten als Instrument minderen Ranges, dessen Randexistenz in der Laienszene durch die Almosen Mozarts, Beethovens und Mahlers eher bestätigt als in Frage gestellt wird. Indem viele Spielerinnen und Spieler andererseits versuchen, diese Deklassierung durch auftrumpfende, vermeintlich expressive Klanggestik zu widerlegen, bestärken sie das Vorurteil. Dass beide Positionen der Mandoline und ihren künstlerischen Möglichkeiten nicht gerecht werden, soll im folgenden Essay bisweilen subjektiv zugespitzt und pointiert dargestellt werden.¹

Physiognomie

Wenn Gidon Kremer seinerzeit sinngemäß sagte, man solle auf der Geige nicht singen, sondern geigen, dann markiert diese zunächst irritierende These ein zentrales Problem des Instrumentalspiels: den Zusammenhang gestalterischer Metaphern und der spezifischen künstlerischen und klanglichen Möglichkeiten und Bedingtheiten des jeweiligen Instruments. Die Registerunterschiede beim Hammerflügel des frühen 19. Jahrhunderts oder die dynamischen Ressourcen des modernen Steinway lassen an die klangliche Vielfalt und Fülle des symphonischen Orchesters denken, das Violoncello kann dunklen, baritonalen Purpur verströmen und die Querflöte lässt die sommerlichen Lerchen Eichendorffs jublieren. Indes: Klavier, Cello und Flöte behalten ihre Identität, ihren Geist, ihre individuelle Sprache, die zwar vielfältige Anregungen aufnehmen, aber letztlich nur aus der Differenzierung ihres je eigenen

¹ Einige Thesen meiner Ausführungen berühren kritische Positionen innerhalb des Mandolinendiskurses. Ich möchte auf zwei Beiträge hier ausdrücklich verweisen: zur Thematik Geige – Mandoline: Harris 2010; zur Thematik Plektron und Tremolo: Wagner 2010.

charakteristischen Potentials schöpfen und nur in diesem ihren Ausdruck voll entfalten kann.

Die neapolitanische Mandoline² hat trotz gleicher Stimmung und Oktavlage klanglich keine Verbindung zur – gestrichenen – Geige. Dieser Tatbestand relativiert die Annahme, Violinliteratur sei prinzipiell gut auf der Mandoline darstellbar. Grifftechnische Analogien korrespondieren mit zum Teil unüberbrückbaren Klangdifferenzen. Näher stehen der Mandoline die Laute, zu deren Familie sie ja gehört, die Gitarre oder das Cembalo. Verglichen mit diesen Verwandten verschiedenen Grades ist der Klang der Mandoline aber zarter, heller, kühler und vergeht schneller. Durch den akzentartigen, pointierten Einschwingvorgang haben die Töne Präsenz und eine gewisse Leuchtkraft, sind aber doch durch Fragilität und eine intime Empfindlichkeit charakterisiert.

Der vordergründige Vergleich mit verwandten Instrumenten verfehlt die eigentlichen Qualitäten der Mandoline. Hier sei als erstes auf die Vielfalt der Klangfarben verwiesen. Die Skala der Anschlagstellen eröffnet eine Fülle von klanglichen Nuancen und Schattierungen, die nur den exponiertesten Streichquartetten von Mauricio Kagel, Helmut Lachenmann und Luigi Nono ihr subtiles Kolorit am Rande der Wahrnehmbarkeit geben. Beschaffenheit, Haltung und Bewegung des Plektrons und verschiedene Formen des Anschlags mit den Fingern differenzieren weiter den Klang. Sensible Varianten des Tremolos und des Fingersatzes ergänzen das Farbspektrum der Mandoline. Und all dies erscheint nicht erst im Anforderungsprofil avancierter Werke der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, es entfaltet seine Feinheiten in den *Preludes* von Raffaele Calace und gibt der Interpretation älterer Kompositionen den changierenden Glanz geschliffener Steine. Aber vergleichbar dem Clavichord verlangen das Spiel wie das Hören der Mandoline eine geschärfte Sensibilität für das Detail, das erst in einem intimen räumlichen Aufführungskontext voll zum Tragen kommt. Die Ästhetik der Mandoline ist eine Ästhetik der feinsten Nuance, deren Kenntnis Rainer Maria Rilke für den Dichter fordert:

[M]an muß fühlen, wie die Vögel fliegen, und die Gebärde wissen, mit welcher die kleinen Blumen sich auftun am Morgen.³

² Die folgenden Ausführungen betreffen insbesondere die neapolitanische Mandoline. Eine Übertragung auf die Mandola oder die sogenannte Barockmandoline bedürfte eigener Studien.

³ Rilke 1962, S. 17.

Gestaltungsparameter

Gemeinsam mit ihren Verwandten aus der Lauten- und Gitarrenfamilie, aber diesen an klanglicher Feinstruktur zum Teil überlegen, verfügt die Mandoline über differenzierte Register, abhängig von der Anschlagstelle des Plektrons: Nat. – *naturale* – in der Umgebung des Schalllochs, met. – *metallico* – in der Stegnähe und s.t. – *sul tasto* – auf dem Griffbrett bis in die Nähe der greifenden Finger der linken Hand bilden grobe Orientierungspunkte, die terrasierte Wechsel oder fließende Übergänge ermöglichen und damit der Verdeutlichung der Form ebenso dienen wie der klanglichen Nuancierung melodischer Gestalten oder kontinuierlicher modulatorischer und affektiver Veränderungen. Offene oder latente Polyphonie und motivische Ziselierung erlangen durch die Farbvaleurs der Register räumliche Mehrdimensionalität. Dabei ist es von der Klangphysiognomie des jeweiligen Instruments, seiner Besaitung sowie der Dynamik und dem klanglichen Kontext im Ensemble abhängig, welche Farbe die interpretative Gestaltungsabsicht am besten zum Ausdruck bringt.

Der Klangcharakter des Instruments wird deutlich beeinflusst durch das Plektron. Seine Materialität, Elastizität und Oberflächenstruktur formen den Klang der Mandoline wie die Beschaffenheit des Bogens den Klang der Geige. Den Stricharten und ihrer individuellen Gestaltung entsprechen die klassischen Anschlagstechniken und ihre je eigene künstlerische Ausführung. Gerade die scheinbare Sprödigkeit des Plättchens fordert und fördert eine äußerste Verfeinerung des Klangwillens, des Ohrs und einer geradezu mikroskopischen Motorik, die sich im Anschlag mit den Fingern der rechten und linken Hand organisch fortsetzt. Eine besondere Rolle spielt diese Anschlagkultur beim mehrstimmigen Spiel von der tatsächlichen oder suggerierten Gleichzeitigkeit bis zu rhythmisch, dynamisch und klangfarblich unterschiedlichen Formen des Arpeggios. Polyphone oder harmonisch-energetische Prozesse können auf diese Weise plastisch differenziert entfaltet und phrasiert oder im Gegenzug, wie bei den charakteristischen langen Harfenarpeggio-Passagen bei Calace, in flimmernde oder schimmernde, quasi monochrome Flächen aufgelöst werden.

Eine spezielle Anschlagstechnik bestimmt häufig die Vorstellung des Mandolinenklangs, obwohl sie erst im 19. Jahrhundert an Bedeutung gewann: das Tremolo. Die Tonverlängerung durch möglichst schnelle Repetition ist eine Klangmöglichkeit der Mandoline, kann aber den langen gestrichenen Violinklang ebenso wenig imitieren, wie das Geigentremolo mit dem kontinuierli-

chen Ton identisch ist. Auf der Mandoline ist wie auf den anderen Zupfinstrumenten, dem Cembalo und dem Clavichord, ein kontinuierlicher langer Ton nicht realisierbar. Das Tremolo verlängert zwar den Ton, gibt ihm aber gleichzeitig einen eigenen Charakter. Ähnlich wie beim Violintremolo bekommt der Klang eine spezielle nervöse Unruhe, deren Ausdrucksvielfalt der Mandoline ein weiteres Klangrepertoire eröffnet. Die Palette reicht vom unmerklichen Einschweben über Flüstern, Murmeln und Wispern, über verschiedene Stufen der emotionalen Erregung bis zu expressiven Grenzwerten, wo sich die Heftigkeit der Spielbewegung mit der extremen Beanspruchung des zerbrechlichen Instruments zu Klängen am Rande des Ausdrucksspektrums der Mandoline verbindet. Diese Bandbreite des Tremolos erfordert, fernab vom rein mechanischen Repetitionstempo, eine äußerst differenzierte Gestaltungsfähigkeit und Technik, die Dichte, Dynamik und Farbe als Teil der künstlerischen Darstellung nuanciert einsetzen und variieren kann. Nur so sind z.B. die ausgedehnten Tremolostrecken in den *Preludes* von Calace in ihrer ganzen Ausdrucksvielfalt angemessen zu realisieren.

Genau wie bei der Violine kommt dem Fingersatz über die korrekte Reproduktion der notierten Tonhöhen hinaus eine zentrale Bedeutung als Klangträger zu. Das Timbre der einzelnen Saiten und seine Varianten in den verschiedenen Lagen eröffnen klangliche Spielräume, die melodische Gestalten, polyphone Gewebe und motivische Strukturen differenziert beleuchten und ihren kompositorischen Sinn verdeutlichen helfen. Dur-Moll-Wechsel können expressiv getönt, Bariolage-Figurationen zum brillanten Feuerwerk werden.

Flageolett, Vibrato, Portamento und Glissando komplettieren die Anteile der linken Hand an der Nuancierung des Mandolinentons.

Metaphern

Die musikalische Bedeutung der Artikulation und Phrasierung stellt eine Verbindung her zwischen der Gestaltung der Einzelklänge und ihrer Abfolge und der Sprache. Diese Korrespondenz ist seit Jahrhunderten Teil des Diskurses über Musik.⁴ Rhetorik, Syntax, Semantik, Klangrede, Sprachmelodie, Cantabilität bezeichnen angenommene Struktur-, Bedeutungs- und Klanganalogien instrumentaler und gesprochener oder gesungener musikalischer Informationen. Die wechselseitige Übernahme genuiner Beschreibungskategorien unter-

⁴ Vgl. Harnoncourt 1982; Karbusicky 1986; Wellmer 2000.

stellt die sachliche Angemessenheit von Metaphern für die begriffliche Fassung schwer benennbarer Klangphänomene. Dies gilt nicht nur für die Gegenüberstellung von Musik und Sprache oder Gesang, auch in anderen Ausdrucksbereichen werden Bilder als Anregung, Modell oder Präzisierung sowohl für das Instrumentalspiel als auch für ein interpretatives Verstehen herangezogen. Dieses assoziative Repertoire sei in sechs Komplexen umrisshaft angedeutet, die unendlich nuanciert und erweitert werden können:

- vokale Äußerung:
 - flüstern, murmeln, erzählen, stammeln, deklamieren, beschwören, rufen, lachen ...
 - summen, trällern, singen in verschiedenen Ausprägungen vom Lied über Rezitativ und Arie bis zu Hymnus und Schlager ...
- musikalische Allusionen:
 - Tanz, Lied, Choral, Charakterstück, Marsch, Notturmo, Etüde ...
 - tatsächliche oder scheinbare Zitate diverser Gattungen, Stile, Epochen, Regionen ...
 - instrumentale Klang- und Ausdruckscharaktere wie Flöte, Oboe, Horn, Dudelsack, Glockenspiel ...
 - kammermusikalischer oder orchestraler Klang ...
- Klänge der Natur und der Technik:
 - Rufe und Melodien der Vögel ...
 - Tröpfeln, Murmeln, Plätschern, Tosen des Wassers ...
 - Säuseln, Schmeicheln, Rauschen des Windes ...
 - Sirren der Ähren, Rascheln der Blätter, Knacken der Äste ...
 - Sausen, Rattern und Stampfen der Maschinen, Ticken der Uhren, Piepen elektronischer Geräte ...
- Bewegungs- und Ausdrucksmuster:
 - gehen, schlendern, schleichen, hasten, trippeln, hüpfen, marschieren ...
 - traben, galoppieren, flattern, schweben ...
 - graziös, elegant, geschmeidig, schwerfällig, gemächlich ...
- optische Eindrücke:
 - Farben, Helligkeitsgrade, Materialien, Texturen, Punkte, Linien, Flächen, geometrische Figuren ...
- Empfindungs- und Haltungstypen:

- schüchtern, ängstlich, mutig, wild, ungestüm, majestätisch, bedrückt, behäbig, sinnend, grüblerisch ...

Während die ersten drei Komplexe akustische Vorstellungen definieren, beschreiben die letzten drei kinetisch-motorische, optische und psychische Bilder. Alle sind musikalisch transformierbar, zum Teil in italienischen oder deutschen Ausdrucks- und Tempobezeichnungen gefasst und differenzieren im Verein mit analoger Dynamik und Agogik das unabsehbare Spektrum nuancierter Gestaltungsmerkmale, die von überprüfbaren Parametern wie Artikulation und Phrasierung über Feinheiten der Klangfarbe bis zu schwer bestimmbar atmosphärischen und psychisch-expressiven Tönungen reichen.

Die kleine Blume

Das Archiv möglicher Metaphern erscheint ebenso vielfältig und präzise wie unspezifisch, wenn es auf ein bestimmtes Instrument bezogen wird. Wie der Atem als Quelle der Klangproduktion und -gestaltung die Blasinstrumente prinzipiell in die Nähe von Stimme und Gesang rückt, so bietet die Möglichkeit des geformten Legatospiels den Streichinstrumenten zumindest eine offenkundige Analogie zur vokalen Tonerzeugung. Gezupfte und geschlagene Instrumente müssen das Legato, d.h. eine cantable melodische Darstellung, einen singenden, beseelten, warmen Ton durch eine jeweils instrumenteneigene Klangformung ersetzen. Dabei fehlt allen genannten Instrumentengruppen grundsätzlich die für jede gesungene Sprache typische Klangdifferenzierung der Vokale und Konsonanten und damit das sprachbedingte Repertoire der Farben und Artikulationen, das jede Gesangslinie unverwechselbar und unnachahmlich moduliert. Instrumentales Musizieren muss also auf Möglichkeiten der Vokalität entweder verzichten oder diese durch je eigene Gestaltungsdetails ersetzen. Diese Notwendigkeit einer kreativen Transformation betrifft auch alle anderen oben beschriebenen Assoziationsfelder. Die tendenziell unendliche Fülle der klanglichen Möglichkeiten der Mandoline beantwortet dialektisch die Defizite des Instruments. Alle Metaphern bringen Bilder und Vorstellungen ins Spiel, die die Klangphantasie bereichern, ohne in der Umsetzung unmittelbar narrativ hörbar zu werden. An die Stelle eines womöglich misslingenden Versuchs der identischen Abbildung tritt das Als-ob einer individualisierten mimetischen Annäherung. In der ihr eigenen fragilen Sensibilität kann die Mandoline einen Hauch der inneren Bilder vermitteln, ohne ihre charakteristische Distanz zu leugnen. In der Andeutung des Versprechens ist die Fülle der Metaphern prägnanter als im Trug der Unmittelbar-

keit. Auf der Suche nach dem Geistigen in der Musik werden nur in dieser ästhetischen Abstraktion abgründige und spirituelle Räume ahnbar⁵, und wir können „berührt werden vom Jenseits, vom Höheren in uns und außerhalb, [...] vom Kuß des Engels.“⁶

Nachbemerkung

Ich danke Marga Wilden-Hüsgen, die vor fünfunddreißig Jahren meine Liebe zur Mandoline weckte und durch ihre unermüdliche künstlerische, wissenschaftliche und pädagogische Arbeit vertiefte, sowie meiner Enkelin Lotte Nuria Adler, die schon als Siebenjährige auf ihrer Mandoline von den morgendlichen Gebärden der kleinen Blumen zu erzählen verstand.

Literatur:

Primärwerk:

Rilke, Rainer Maria (1962): Die Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge. München 1962

Sekundärwerke:

Harnoncourt, Nikolaus (1982): Musik als Klangrede. Salzburg 1982

Harris, Keith David (2010): Die Mandoline und die Violine – Äpfel und Birnen? In: Phoibos 1/2010, S. 149-167

Karbusicky, Vladimir (1986): Grundriß der musikalischen Semantik. Darmstadt 1986

Möller, Hartmut (1995): Die Musik als Abbild göttlicher Ordnungen. In: de la Motte-Haber, Helga [Hg.]: Musik und Religion. Laaber 1995, S. 33-60

Stockhausen, Karlheinz (1998): Freiheit – Das Neue – Das Geistig-Geistliche. In: Neue Zeitschrift für Musik 4/1998, S. 18-25 (online unter http://schott-campus.com/wp-content/uploads/2015/05/Stockhausen_Freiheit.pdf, eingesehen am 18.08.2015)

Wagner, Silvan (2013): Schildpatt-Tremolo und Roland-Abschlag: Die beiden klangästhetischen Paradigmenwechsel im Zupforchester des 20. Jahrhunderts. In: Phoibos 2/2013, S. 7-41

Wellmer, Albrecht (2000): Versuch über Musik und Sprache. München 2000

⁵ Vgl. Möller 1995, vor allem S. 45.

⁶ Stockhausen 1998, S. 25.

Autorinnen und Autoren

Clara Dicke

Clara Dicke absolvierte ihr Studium im Hauptfach Harfe mit künstlerischem sowie künstlerisch-pädagogischem Schwerpunkt an der Hochschule für Musik Saar. Neben regelmäßigen Solo- und Orchesterengagements konzertiert die Harfenistin rege in unterschiedlichen Formationen im In- und Ausland. Außerdem leitet sie eine Harfenklasse im Großraum Saar-Lor-Lux. Zurzeit bildet sie sich im Bereich Jazz und Elementare Musikpädagogik fort.

E-Mail: clara@claradicke.de

Keith Harris

Interpret, Dirigent, Lehrer, Komponist und Autor. Von 1980-1990 Solokonzerte von London bis Tokio. 1986-1998 Landesmusikleiter BDZ Hessen – Dirigent Hessisches Zupf- und Jugendzupforchester. Gastdirigent JZO BW, EGMYO. Leiter von vier Conventions der CMSA sowie drei mal bei FAME (Australien). 1989-1998 Lehrbeauftragter für Mandoline (Hauptfach) Staatliche Hochschule für Musik Heidelberg-Mannheim. Weltweite Dirigier- und Lehrtätigkeit. Leiter des Austrian Cecilia Ensembles.

E-Mail: keithharris@gmx.de

Gertrud Maria Huber

Gertrud Maria Huber ist Musikerin und Musikwissenschaftlerin. Studium am Institut für Volksmusikforschung und Ethnomusikologie der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien. 2014 Promotion PhD mit Auszeichnung, Diplomstudium an der Hochschule für Musik Nürnberg-Augsburg/Richard-Strauss-Konservatorium München, freischaffende Künstlerin, internationaler Konzerttätigkeit, freiberufliche Musiklehrerin u.a. Gastdozentin an der Bundesakademie für musikalische Jugendbildung Trossingen, Vortragstätigkeit und Veröffentlichungen.

E-Mail: gertrud.huber@gmx.net

Christoph Jäggin

Geboren 1956 in Romanshorn, studierte Musik (Hauptfach Gitarre) in Winterthur und Wien. Lehrer wie Karl Scheit (Gitarre) und Hermann Siegenthaler (Musikpädagogik) haben ihm Wege gewiesen. Zahlreiche Publikationen (Notenausgaben, CD's, Aufsätze etc.), Konzerte in Europa, Asien und Südamerika, diverse Forschungsprojekt im Bereich der Gitarristik (u. a. Bibliographie „CH-Gitarre“, siehe <http://www.christophjaeggin.net/schriften.htm>). Unterrichtstätigkeit über Jahrzehnte an der Zürcher Hochschule für Musik (Professur), heute freischaffend.

E-Mail: ch.jaeggin@bluewin.ch

Hannah Lindmaier

Hannah Lindmaier hat in Köln und Detmold klassische Gitarre, Musikpädagogik und Musikwissenschaft studiert. Für ihre gender-orientierte musikwissenschaftliche Forschungsarbeit erhielt sie ein Stipendium der Musikhochschule Köln. Sie arbeitet als freie Musikjournalistin für den WDR in Köln, erteilt Gitarrenunterricht an einer kommunalen Musikschule und ist als freischaffende Musikerin tätig.

E-Mail: han_lind@hotmail.com

Mirjam Schröder

konzertiert als Solistin und Kammermusikerin auf den großen Bühnen im In- und Ausland. Während ihrer Studien in Brüssel bei Susanna Mildonian, in Detmold bei Catherine Michel und Godelieve Schrama wurde ihr Harfenspiel mit verschiedenen Preisen ausgezeichnet, u.a. beim Internationalen Musikwettbewerbs der ARD München, dem Concorsi Arpista Ludovico Madrid und dem Reinl-Wettbewerb. Seit 2015 ist sie Professorin für Harfe an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien.

E-Mail: info@mirjamschroeder.com

Silvan Wagner

Studium der Musik in Wuppertal mit Hauptfach Mandoline. Studium der Germanistik und evangelischen Theologie in Bayreuth. Stipendiat der Bayerischen Eliteförderungen, Promotion und Habilitation im Fach Ältere Deutsche Philologie. Veröffentlichungen in Germanistik und Musikwissenschaft. Historisch informierte Aufführungspraxis von mittelalterlichem Minnesang und Sang-

versepik. Regelmäßig tätig als Komponist, Regisseur, Konzertmusiker und Dozent.

E-Mail: Silvan.Wagner@gmx.de

Jannis Wichmann

Jannis Wichmann, geb. 1985. 2006 bis 2010 Studium Musik und Sozialwissenschaften an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 2010 bis 2015 Bachelorstudium Konzertgitarre an der Hochschule für Künste Bremen. Seit 2015 Studium des Künstlerischen Masters Konzertgitarre an der Hochschule für Künste Bremen. Seit 2010 Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Sophie Drinker Institut Bremen.

E-Mail: jannis.wichmann@sophie-drinker-institut.de

Karl-Heinz Zarius

geboren 1941 in Düsseldorf; Studium der Fächer Schulmusik, Violine, Komposition, Philosophie, Latein; Arbeit als Gymnasiallehrer; seit 1970 im Hochschuldienst; 1977-2006 Professor für Musikpädagogik und Neue Musik an der Hochschule für Musik und Tanz Köln, Standort Wuppertal; Kompositionen u.a. für Mandoline, Gitarre, Zupforchester; künstlerische und pädagogische Arbeit im In- und Ausland; zahlreiche Publikationen zur Musikpädagogik und zur Neuen Musik.

E-Mail: zarius@t-online.de