

Ulrike Wohlwender

Von der Skizze zum Bild Musizierendes Lernen in der Klavierstunde und zuhause

Kreative Erarbeitungswege, die vom Charakter eines Stückes, seinen kompositorischen Strukturen und dem Musizieren im Fluss ausgehen, inspirieren Klavier-Spiel auf jeder Stufe des Lernens. Vielfältige Formen des Skizzierens, Variierens und Experimentierens erlauben musikalische Erfolgserlebnisse „unterwegs“ und schärfen die Sinne für differenziertes klangliches Gestalten. Ausgewählte Skizzen können darüber hinaus in Konzerten die Ohren der Zuhörer öffnen.

Der vorliegende Beitrag möchte zunächst daran erinnern, dass schrittweises Annähern an kleinere oder größere Kompositionen durch variantenreiches Musizieren im musikalischen Fluss schon seit einiger Zeit wieder stärker „in der klavierpädagogischen Luft“ liegt.¹

Die Bezeichnung „Musizierendes Lernen“, seit 1999 in Seminarbeschreibungen rund um *1 2 3 KLAVIER*² und 2003 erstmals in einem Aufsatz³ verwendet, ist dabei nur *eine* unter mehreren, die im klavierpädagogischen Diskurs bislang nicht weiter unterschieden sind. Martin Widmaier spricht von „Musizieren als Übungsmethode“⁴, Günter Philipp von „Invariantenspiel“ und „Improvisierendem Üben“⁵, Andreas Doerne von „Didaktischer Reduktion“⁶, Herbert Wiedemann von „Improvisatorischem Lernen“⁷, Sigrid Naumann von „Spielräumen“ mit „Spielregeln“⁸.

1 Unter den Vorreitern der 1920er-Jahre ist vor allem August Halm (1869–1929) zu nennen (s. u. Widmaier 2016, S. 99–111). Halms 1918/19 veröffentlichte *Klavierübung* erscheint 2019 als Reprint, herausgegeben von Thomas Kabisch und Martin Widmaier im Ortus Musikverlag, Berlin.

2 Claudia Ehrenpreis / Ulrike Wohlwender: *1 2 3 KLAVIER. Klavierschule für 2–8 Hände*, Wiesbaden 1995/97; Wohlwender/Ehrenpreis: Ausschreibung für das Seminar „1 2 3 KLAVIER – Zeitgemäßer Klavierunterricht“ am 13./14.11.1999 in der Musikschule Weimar

3 Ulrike Wohlwender: *Von Anfang an im Tempo. Ein Aspekt des Musizierenden Lernens*; in: *Üben & Musizieren* 1/2003, S. 68–70

4 Martin Widmaier: *Musizieren als Übungsmethode. Ein Protokoll*; in: EPTA-Dokumentation 2002/2003, S. 82–90

5 Günter Philipp: *Klavierspiel und Improvisation*, Altenburg 2003, S. 321–325 und S. 587–596 (in der Erstausgabe 1984 S. 137–140 und S. 405f)

6 Andreas Doerne: *Didaktische Reduktion. Ein Plädoyer für die Kunst der Vereinfachung*, *Üben & Musizieren* 6/2012, S. 8–11

7 Herbert Wiedemann: *Klavier spielend begreifen. Improvisatorisches Lernen – kreatives Spielen*, Kassel 2010

8 Sigrid Naumann: *Spielräume – Spielregeln. Leichte Klavierstücke aus vier Jahrhunderten ... entdecken, erforschen, erspielen*, Wiesbaden 2015

Allen Zugängen gemeinsam ist (sofern sie auf komponierte Werke abzielen und nicht das Improvisieren per se anstreben), dass sie von wesentlichen melodischen oder harmonischen Strukturen eines Stückes ausgehen. Der strukturelle Kern wird sodann peu à peu erweitert und verdichtet – von Anfang an in Tempi, die der Charakteristik des Stückes entsprechen. Phrasierung, kompositorische Struktur im Ganzen und im Detail, harmonische Spannung und emotionaler Gehalt sind damit von der ersten Begegnung mit einem Stück an im Fokus des Spielers.

Mit der Übertragung des im Profisport verbreiteten und wissenschaftlich gut gestützten „Differenziellen Lernens“ in die Pianistik und Klavierpädagogik durch Martin Widmaier⁹ haben die genannten Ansätze weiter an Bedeutung und Legitimation gewonnen. Historisch gesehen scheint das Anknüpfen an die bis Mitte des 19. Jh. selbstverständliche „Instrumentalübung als Kunsthandwerk“¹⁰ ohnehin überfällig.¹¹

Der Gedanke, skizzierende Varianten auch in Konzerten und Schülervorspielen dem Original voranzustellen, auch Zuhörern in mehreren Schichten eine hörende Annäherung an ein Kunstwerk zu ermöglichen, reifte im Rahmen der klavierpädagogischen Seminare an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart. Carolin Schreier hat den Faden aufgegriffen und im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit untersucht, inwieweit musizierte Varianten „von der Skizze zum Bild“ einem musikvermittlerischen Anspruch genügen.¹² Mit erstaunlichen Ergebnissen, wie der nachfolgende Beitrag zeigt.¹³

9 Martin Widmaier: *Zur Systemdynamik des Übens. Differenzielles Lernen am Klavier*, Mainz 2016

10 Martin Gellrich: Üben; in: Christoph Richter (Hg.): *Handbuch der Musikpädagogik*, Bd. 2 Instrumental- und Vokalpädagogik, Kassel 1993, S. 439–470

11 vgl. die „historische Spurensuche“ in Widmaier 2016, S. 55–139

12 Carolin Schreier: *Schülervorspiel 3.0. Zum Musikvermittlungspotential des Klaviervorspiels*, unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, HMDK Stuttgart 2017

13 Carolin Schreier: *Von der Skizze zum Bild. Musizierendes Lernen im Schülervorspiel*; in: *Klavier und Bewegung*, EPTA-Dokumentation 2017/18, Düsseldorf 2019, S. 128ff.

Manchmal begegnen uns Noten wie diese. Peter Heilbut hat sie zufällig gefunden und mit einem ausgesprochen liebenswerten Kommentar überliefert.¹⁴



Indem wir Analogien wagen – Kochen, Von der Skizze zum Bild, Vom Rohbau zum (Bau)Werk – weiten wir den Blick: Wie kann Lernen und Unterricht so gestaltet werden,

- dass Schüler und Lehrer¹⁵ gar nicht erst in die Lage kommen, mehr oder weniger mühsam Eingübtes reparieren zu müssen?
- dass Schüler ihren Lernprozess so weit wie möglich aus der eigenen Wahrnehmung heraus gestalten und weniger von der Wahrnehmung und Korrektur des Lehrers abhängig sind?
- dass Klavierstunden dem Weitergehen vorbehalten sind, dem Hinzufügen von Elementen und Aspekten, dem Erweitern von Spielräumen und künstlerischen Dimensionen?
- dass Üben als vielfältiges Experimentieren „im Randbereich des Lösungsraums“ verstanden und erlebt wird?¹⁶

Die Problematik hinter all diesen Fragen ist, dass Anfänger, Fortgeschrittene und auch Studierende ihre Stücke meist von Anfang an in voller Komplexität, d.h. mit allen Tönen einstudieren. Vorbereitend wird dabei lediglich mit einzelnen Händen gespielt. Das zunächst verlangsamte Tempo wird nach und nach

14 Peter Heilbut: *Klavier spielen. Früh-Instrumentalunterricht. Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis*, Mainz 1993 bzw. Reprint (Praktischer Teil), Mainz 2016, S. 270: „Jedenfalls ist hier methodische Rodung erfolgt ...“

15 ... und natürlich auch Schülerinnen und Lehrerinnen. Entsprechend auch im weiteren Text.

16 Martin Widmaier 2010; Martin Widmaier: *Falsch!? Zur Rolle von „Fehlern“ im Differenziellen Lernen*, in: Kruse-Weber (Hg.): *Exzellenz durch differenzierten Umgang mit Fehlern*, Mainz 2012, S. 93–106; Martin Widmaier: *Differenzielles Lernen. Sachgemäßes Üben im Randbereich des Lösungsraums*, Üben & Musizieren 3/2007, S. 48–51

angehoben. Erst wenn der „Text sitzt“, beginnt die genauere gestalterische und interpretatorische Arbeit mittels Tempo, vertikaler Klangbalance, horizontaler Mikrodynamik, Artikulation, Pedal etc. und die Gewichtung der Phrasen untereinander für die großräumige Architektur. – Warum nicht gerade andersherum? Mit den Phrasen und der Architektur beginnen, mit dem Grundrezept, mit einer Skizze oder dem Rohbau? Die folgenden (teilweise bekannten) Beispiele laden zum spielerischen Nachvollziehen ein und beleuchten mögliche Umgangsweisen mit dem Notentext.

Kochen



I – V – VI – III – IV – I – V⁷ – I

In einer von Holtmeier/Teriete beim Europäischen EPTA-Kongress 2011 ebenso anschaulich wie humorvoll simulierten Unterrichtseinheit des jungen Chopin bei seinem Kompositionslehrer Joseph Elsner war die *Romanesca*-Formel (Pachelbel-Bass) in F-dur sozusagen das Grundrezept für die *Mazurka* op. 68 Nr. 3.¹⁷ Zunächst sollte „Chopin“ in der linken Hand Grundtöne und in der rechten Hand dreistimmige Akkorde spielen, um aus den drei möglichen Varianten (Oktav-, Terz- und Quintlage) die Gesanglichste auszuwählen. Der Version in Oktavlage wurden sodann die folgenden Zutaten beigemischt: $\frac{3}{4}$ -Takt, Mazurka-Rhythmus (2-taktig), rechts zuerst mit dreistimmigen Akkorden, dann (bei unveränderter Stimmführung) ausgedünnt zu Sexten. Ein Wechselspiel mit Terzen gab einen Vorgeschmack auf die spätere Melodie. Alternativ zu Chopins Verteilung sind hier auch andere Abzweige denkbar ... In der linken Hand nun den einstimmigen Bass mit Quinten und Oktaven abrunden, d.h. so einfach wie möglich etwas klangvoller gestalten. Die Menge auf 16 Takte erweitern, indem der bisherige Achttakter über den gestauten und gedoppelten T. $\frac{5}{6}$ und via Doppeldominante die Dominante erreicht, bevor die Wiederholung (wie zuvor) in die Tonika mündet. Schließlich das Ganze mit Durchgängen verfeinern und

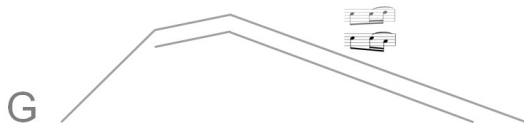
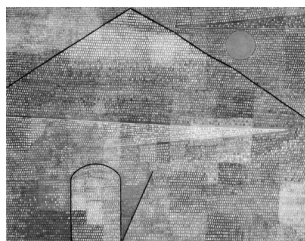
¹⁷ Holtmeier / Teriete: *Chopin & die Improvisation. Wie das Genie sein Handwerk lernte*, Europäischer EPTA-Kongress 2011, Luzern/Schweiz – dort ohne die Analogie „Kochen“; vgl. Herbert Wiedemann: *Clavier spielend begreifen*, Kassel 2010, S. 133f.

mit Septimen (kurz aufleuchtenden Zwischendominanten) würzen – womit der A-Teil soweit angerichtet wäre.



Bei dieser Vorgehensweise würde es sich anbieten, das Notenbild¹⁸ erst relativ spät ins Spiel zu bringen. Aufgabe könnte z.B. sein, Unterschiede zu einer gerade gespielten Variante zu beschreiben und peu à peu hinzugefügte Feinheiten zu entdecken.

Von der Skizze zum Bild



Wenn man gebeten würde, Paul Klees Bild *Ad parnassum* abzumalen, würde wohl kaum jemand auf die Idee kommen, rechts oder links unten mit einzelnen hellen Tupfern zu beginnen. Viel eher ist anzunehmen, dass man zunächst das Dach (oder den Berg?) und das Tor skizziert, dann die Farbflächen des Hintergrundes anlegt, diese schließlich betupft und zuletzt die Hauptlinien verstärkt und die rote Sonne darüber setzt.

Entsprechend bieten sich auch für das Einstudieren von Leopold Mozarts *Burlesque*¹⁹ verschiedene Herangehensweisen an. Man könnte mit der skizzierten Melodie in Vierteln beginnen, vom Grundton über die Quinte zur Sexte und stufenweise zurück zum Grundton, zuerst nur mit der rechten Hand, dann mit beiden Händen oktavparallel. Für eine erste zweistimmige Skizze spielt die linke Hand ab dem 2. Viertel terzparallel. Das Ende der Phrase mündet dabei auch links in den Grundton g, zunächst vom (terzparallelen) Leitton *fis* aus, dann von der Dominante *d*. Wenn beide Hände die Melodietöne zu Achteln verdoppeln (rechts mit Fingerwechsel bei Tonwiederholung), kommt bereits burleske Be-

¹⁸ Chopin: *Mazurkas* (Scholtz/v. Pozniak), Peters, Leipzig/Dresden, S. 142

¹⁹ Ulrike Wohlwender: *Von Anfang an im Tempo. Ein Aspekt des Musizierenden Lernens*; in: *Üben & Musizieren* 1/2003, S. 68–70

wegung ins Spiel. Spätestens jetzt drängt sich auch der Vergleich mit *Morgen kommt der Weihnachtsmann*, *Alle Vögel sind schon da* und Schumanns *Soldatenmarsch* auf. Nach und nach können in der Melodie der eröffnende Federstrich und die Umspielungen eingefügt werden (zunächst ab T. 3, versuchsweise auch mit dem alternativen Pattern), wobei die linke Hand ein ostinates Oktavpendel G-g unterlegt. Die originale linke Hand könnte mit der Hauptlinie der rechten Hand kombiniert werden (in Vierteln und/oder in Achteln), bevor das Original erklingt.²⁰ Die nächsten fünf Takte erschließen sich auf entsprechende Weise. Nach all dem dürfte nicht nur das Auswendigspielen leicht fallen, sondern auch das Transponieren in einfache Tonarten.



Auch der Weg zu Anton Diabellis *Allegretto*²¹ könnte ähnlich beginnen: Melodieskizze in Vierteln, dabei in T. 3 Achtel, in T. 4 den Ton *h* anstelle des Vorhalts. Dazu eine zweite Stimme in parallelen Terzen und Sexten. Alternativ kann die linke Hand auch ausgehaltene Grundtöne unterlegen. Wenn die rechte Hand die Achtel, den Vorhalt und zuletzt die Sechzehntel einfügt, kann die linke Hand bei Vierteln bleiben. Sobald die linke Hand mit den Doppelklängen vertraut ist, dürfte sich alles mit Leichtigkeit zum Gesamtbild zusammenfügen lassen.



Grundsätzlich eignen sich Wege „von der Skizze zum Bild“ sowohl zum auditiven Lernen als auch zum Lernen nach Noten. Wird ein Stück nach Gehör gelernt, kann die Gedächtnisstütze aus der handschriftlich notierten einfachsten Skizze und wenigen Anmerkungen zu den nächsten Varianten bestehen oder/und aus den entsprechenden Audio-Aufnahmen. Wird nach Noten gespielt, sind Buntstifte in hellen Farben, sparsam eingesetzt, anfangs gute Helfer. Oft reicht es, die Notenköpfe der einfachsten Skizze farbig zu unterlegen (nicht zu umranden; Linien gibt es im Notensatz schon genug ...), und dies nur in den ersten

20 Haas/Salzbrunn/Schneider/Strebl/Weinhandl: *Das Tastenkrokodil. Leichte Klavierstücke für Kinder*, Wiesbaden 1988, S. 19

21 Daxböck/Schneider/Weinhandl: *Pferde! Leichte Klavierstücke mit dem Tastenkrokodil*, Wiesbaden 2004, S. 28

vier Takten. Alles Weitere lässt sich von da aus beschreiben, auch im Hausaufgabenheft. Für das *Allegretto* hieße das z.B.: gelbe Töne spielen, erst rechts, dann links, dann beide Hände. Achtelnoten einfügen usw. ... Das Interesse für das Herauslesen und Spielen der übergeordneten musikalischen Strukturen lässt sich (nicht nur) im Anfangsunterricht u.a. dadurch wecken, dass der Lehrer neue Stücke in mehreren skizzierenden Varianten vorspielt. Schüler beschreiben sodann, was sie gehört haben, wie skizziert wurde und warum wohl, wie markiert werden könnte etc. Fortgeschrittene kommen ohne Einzeichnungen aus.

Skizzierende Varianten haben auch beim künstlerischen Üben ihren Platz. Günter Philipp schlägt für das *Adagio* der Sonate F-dur KV 332 z.B. die beiden folgenden Reduktionen vor.²²

The image displays three musical staves, each representing a different version of the *Adagio* from Beethoven's Sonata F-dur KV 332. The staves are labeled as follows:

- a) Original:** The first staff shows the original notation. It is in F-dur (one flat) and common time (C). The tempo is marked *Adagio*. The first measure is marked *p* (piano), and the second measure is marked *cresc.* (crescendo). The notation includes complex rhythmic patterns with many sixteenth and thirty-second notes.
- b) summarisches Spiel - 1. Reduktionsstufe:** The second staff shows a first reduction. The notation is simplified, with many of the complex rhythmic patterns replaced by longer notes or rests, while maintaining the overall melodic and harmonic structure.
- c) summarisches Spiel - 2. Reduktionsstufe:** The third staff shows a second reduction. The notation is further simplified, with even longer notes and more rests, focusing on the essential harmonic and melodic elements.

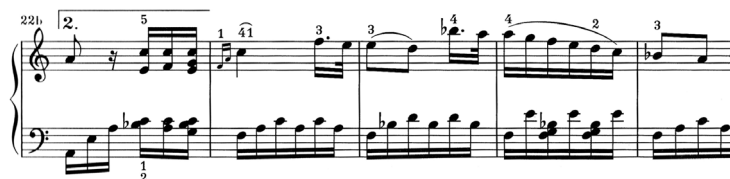
Er spricht davon, dass beim Invariantenspiel (summarisches Spiel) ein „real klingendes Idealbild“ entstehe, welches das Gehör beim „Einbinden“ der Details in die Originalausführung leite, und vergleicht die Vorgehensweise mit Kompositionsskizzen eines Malers.

Ähnlich wie in KV 332 ließe sich auch beim B-Teil von Beethovens *Für Elise*²³ vorgehen, um den Charme dieser eigentlich sehr kantablen Passage jederzeit im Blick zu behalten und um stockendes Spiel, ungewollte Akzente, laute Albertibässe etc. von vornherein zu vermeiden: linke Hand zunächst lan-

²² Philipp 2003, S. 323–325

²³ Beethoven – 9 bekannte Originalstücke (Reihe „Am Klavier“), München 2016, S. 15

ge Basstöne (Orgelpunkt *F* ...) oder Akkorde auf der „1“. Die rechte Hand zunächst stark vereinfacht (ohne Verzierungen, ohne Zweiunddreißigstel, Auftakt zu T. 23 nur Bass), nach und nach zum Original ergänzt, zuletzt den Auftakt zu T. 23. Auch zwischenzeitlich immer mit dem Anspruch: „So schön Du kannst!“



Erstmals im deutschsprachigen Raum hat Martin Widmaier auf die amerikanische Klavierpädagogin Abby Whiteside (1881-1956) aufmerksam gemacht, die mit „outlining“ („Umreißen“) und „tucking in“ („Dazwischenstecken“) ganz ähnliche Übeweisen empfahl.²⁴

Solche skizzierenden, zur originalen Komposition hinführenden Varianten, sind nicht zu verwechseln mit vereinfachenden Bearbeitungen, bei denen das Original mehr oder weniger aus dem Blick gerät.²⁵

Vom Rohbau zum (Bau)Werk



Als Rohbau für Carl Czernys *Etüde* C-dur op. 821 Nr. 4 bietet sich einerseits die zweistimmige Linienführung an (terzparallel in T. 1/2, gespiegelt in T. 3), andererseits die harmonisch-rhythmische Struktur im tänzerisch-wiegenden 6/8-Takt (linke Hand als Zusammenklänge). Es lohnt, beide Varianten zunächst konzertreif im *Vivace* und *piano dolce* auszufeilen. Parallel dazu können die 16-tel-Patterns separat geübt werden, verkürzt auf halbe Takte: präzise, mit Klangbalance – soweit, bis sie im Tempo „als fertige Fenster“ in den Rohbau eingefügt bzw. in den musikalischen Zusammenhang eingebettet werden können. Die zunächst nur halbtaktig mit Sechzehnteln aufgefüllte Variante lässt noch Raum für Wahrnehmung, Vorbereitung und muskuläre Entlastung, wo-

²⁴ Martin Widmaier 2016, S. 122f (Übersetzungen von Widmaier)

²⁵ vgl. Hans-Günter Heumann, Anne Terzibaschitsch etc.

bei das 16-tel-Pattern genauso gut in die zweite Takthälfte verschoben werden kann.



Die Darstellungsweise in Graustufen eignet sich besonders für digitale Medien, z.B. Apps, die verschiedene Varianten (ggf. Levels) eines Stückes zur Auswahl stellen. Der Kontext, das Bauwerk im Ganzen, bleibt dabei immer sichtbar. Hellgrau getönte Noten werden zunächst nicht mitgespielt. Steht der Rohbau, werden sie ihrem musikalischen Sinn entsprechend (Hintergrund, Details) eingefügt und klanglich abschattiert.

Besondere kompositorische Elemente können im digitalen Notenbild auch farblich unterschieden werden. In der vollständig abgedruckten Variante der Etüde ist z.B. die Überleitung in T. 4 hellgrün gehalten, alle Vorschlagnoten sind hellrot.



Die entsprechende technische Umsetzung ist sicher keine ferne Zukunftsmusik. Musikalischen und pianistischen Anspruch vorausgesetzt, dürfte der Aufwand überschaubar sein. Zum Kern der Sache gelangt man allerdings auch mit einer experimentierfreudigen Haltung und ggf. Buntstiften. Zu überlegen ist in jedem Fall die Koppelung mit Audio-Dateien. Inhaltliche Pionierarbeit hat hier bereits Ai Sakae geleistet, die im Rahmen ihrer Masterarbeit für fünf Stücke aus *Toll in Moll* bis zu drei Skizzen erstellt, notiert und eingespielt hat.²⁶ Unabhängig davon sind Andreas Doerne und Oliver Krämer dabei, eine App zum auditiven

²⁶ Ai Sakae: *Toll in Moll im Ohr. Auditives und differenzielles Lernen mit Audioaufnahmen*, Masterarbeit, HMDK Stuttgart, i. V.

Lernen zu entwickeln, die ebenfalls verschiedene Varianten eines Stückes zur Verfügung stellt. Video-Tutorials zum „Hörlabor Klavier“ sind bereits verfügbar.²⁷

Die Analogien „Kochen“, „Von der Skizze zum Bild“, „Vom Rohbau zum (Bau)Werk“ mögen anschaulicher als geläufige Bezeichnungen wie „Gerüst“ und „Skelett“ sein. Und natürlich kommen sie augenzwinkernd zum Einsatz). Vor allem aber wollen sie weiter greifen: Klavierstunden und Klavier-Spielen/Üben zuhause als vielfältiges Entfalten, Verstehen und Differenzieren von musikalischen Ideen und kompositorischem Material. Auch eine Generation von Klavierpädagoginnen und Klavierpädagogen, die ohne Improvisation aufgewachsen ist, kann solche Wege gehen und vermitteln.²⁸

Musizierendes Lernen, hier als übergreifender Begriff verwendet, meint also:

- von Anfang an in einem Tempo, das der Charakteristik angemessen ist
- im musikalischen Fluss
- von einer Skizze ausgehend ... über diverse Spiel-Varianten ... zur originalen Komposition
- nach Gehör oder von Noten
- Koordination LH / RH im Skizzen-Stadium
- einfachste Skizze so sparsam wie möglich mit Buntstiften markiert ODER Skizze und weitere Varianten ausnotiert, Nebenstimmen ggf. hellgrau abschattiert (ggf. digital)
- für Anfänger, Fortgeschrittene, Profis

Der tiefere Sinn besteht u.a. darin, von Anfang an „in touch“ mit dem musikalischen, emotionalen und ästhetischen Kern eines Stückes oder Werkes zu sein, Schülerinnen und Schülern von vorneherein eine möglichst große Wahrnehmung und Selbständigkeit zu ermöglichen, Flexibilität anzubahnen, die vor einseitiger Automatisierung (und damit vor erhöhtem Lampenfieber) schützt, Brücken von fertigen Stücken zum Improvisieren zu bauen und retour, die Ohren weiter zu öffnen, Muskulatur und Gelenke vor unnötiger Ermüdung und Überlastung im „Dauer-tutti“ zu bewahren – und natürlich späteres Reparieren zu vermeiden (s.o.).

27 Andreas Doerne: *Hörlabor Klavier*; <https://www.youtube.com/user/docsound111>, abgerufen am 11.12.2018; s.a. www.musikschullabor.de

28 Lied- und Songbegleitung eröffnet weitere niederschwellige Zugänge.

Komplexitätsfälle und Wald-Bäume-Problem

Die beiden Begriffe weisen auf zentrale musikalische und koordinatorische Herausforderungen beim Üben und beim Konzertieren hin. Das Wald-Bäume-Problem meint dabei die Balance von größeren Zusammenhängen und Details sowie die Balance von Vorder- und Hintergrund. Wer immer „tutti“ übt, verliert wohl leichter den Überblick als jemand, der sich einzelnen Aspekten einer Komposition mit spezifischen Aufgaben annähert (nicht nur mental), so z.B. Phrasierung und Architektur mittels Skizzen oder Rohbau. Die Orientierung bleibt auch im Dickicht erhalten, wenn man Landkarten in größerem Maßstab kennt und sie nicht nur zum Einstieg nutzt, sondern auch in späteren Übephasen wieder zur Hand nimmt. Skizzen dienen gewissermaßen als „Folien“, anhand derer Hauptlinien und Nebenstimmen, Mikrodynamik und Klangbalance etc. feinjustiert werden.

Man kann davon ausgehen, dass Aufgabenstellungen mit reduzierter (erst nach und nach gesteigerter) Komplexität eine bessere Fokussierung der Wahrnehmung auf das jeweils angestrebte musikalische Ziel ermöglichen, dass dagegen hohe Komplexität kontraproduktiv für gezielte Aufmerksamkeit ist und zugleich für größere Anspannung sorgt. Jeder kennt die Momente beim Üben, wenn entweder die Gedanken abschweifen oder keine Verbesserung mehr spürbar ist. Meist ist dann die Komplexitätsfalle zugeschnappt.

Im Unterschied etwa zum „Prinzip der rotierenden Aufmerksamkeit“ von Gerhard Mantel²⁹ wird beim Musizierenden Lernen mit dem Aufmerksamkeitsfokus auch die Aufgabenstellung angepasst. Entscheidend für die Motivation zum häuslichen Üben mit skizzierenden Varianten ist, dass diese in der kommenden Klavierstunde vom Lehrer angehört werden – zunächst anstelle des vollständigen Originals. Werden solche Übeweisen lediglich empfohlen, werden die Übewege schnell wieder verflachen. Stattdessen könnte der Wunsch lauten: „Nächste Woche bitte alles, nur nicht das Original.“ Skizzen werden also zur verbindlichen Hausaufgabe und bekommen einen künstlerischen Eigenwert: „konzertreif“, „so schön Du kannst“.

* * * * *

29 Gerhard Mantel: *Cello üben. Eine Methodik des Übens für Streicher*, Mainz 1987, S. 173; Widmaier berichtet, dass Mantel bei entsprechenden Demonstrationen je nach Aufmerksamkeitsfokus den betreffenden Parameter intensivierte, durchaus im Sinne von Übervarianten (Widmaier 2016, S. 146f.).

FAQs zum Musizierenden Lernen in der Klavierstunde und beim Üben zuhause

Ist ML auf Werke in eher klassischer Satzweise begrenzt?

Werke klassischer Komponisten sind ein guter Ausgangspunkt, um Erfahrung mit Rohbauten, mit Skizzen und beim Kochen zu sammeln. Schüler und Studierende berichten, dass sie Werke aller Epochen deutlich schneller, sicherer und mit größerer Musizierfreude einstudieren, seitdem sie mit skizzierenden Varianten und differenziell üben.

Führen das Denken in Klangfarben und das Instrumentieren nicht zum selben Ziel wie ML?

Das geistige Durchdringen der Werke ist wohl auf ähnliche Weise gefordert. Der tätige und spielerische Umgang mit Komplexität und dem Wald-Bäume-Problem dürfte allerdings zu stärkeren ästhetischen, emotionalen und künstlerischen Erfahrungen führen. Wissenschaftliche Untersuchungen im Sport haben gezeigt, dass das differenzielle Lernen dem Mentalen Lernen überlegen ist³⁰ – vermutlich aufgrund der vielfältigeren Wahrnehmungsgelegenheiten.

Bei skizzierenden Varianten ergeben sich häufig andere Fingersätze. Wäre es nicht besser, von Anfang an mit „richtigen“ Fingersätzen zu spielen?

Wegen der unterschiedlichen rhythmischen Dichte der verschiedenen Skizzen dürfte es kaum zur Kollision der motorischen Programme kommen. Mittelfristig werden Fingersatzvarianten die Flexibilität und das spieltechnische Reaktionsvermögen eher fördern. Letztlich muss man abwägen zwischen der (momentanen) Irritation und dem Gewinn durch das direktere Erfassen der musikalischen Essenz. Manchmal lassen sich auch für Skizzen die Fingersätze des originalen Werkes verwenden (vgl. Czerny op. 821 Nr.4).

Kommt das Langsam-Spielen mit bewusster Hör- und Bewegungskontrolle nicht zu kurz?

Üben in verlangsamten Tempi und Üben im Originaltempo verfolgen unterschiedliche Ziele. Beide Ansätze können sich ergänzen.

Was tun, wenn Jugendliche/Erwachsene ein Stück von Anfang an nur „richtig“ spielen/üben möchten?

Ohne Neugier keine Motivation. Ohne Erfolgserlebnisse keine weitere Motivation. – Es kommt also zunächst darauf an, Schülerinnen und Schüler in der Klavierstunde für ML zu begeistern und ihnen exemplarische Erfolgserlebnisse zu

30 Widmaier 2016, S. 105 und S. 145

ermöglichen. Als Hausaufgabe könnte anfangs „als Experiment“ *eine* konkrete Skizze verabredet werden. Das Original „im tutti“ würde derweil zurückgestellt (s.o. ... und vermutlich zusätzlich „heimlich“ geübt, frei von Erwartungsdruck). Darüber hinaus können Lehrerinnen und Lehrer von eigenen Erfahrungen berichten und Passagen aus Ihrem eigenen Repertoire vorüben.

Was tun, wenn Eltern erwarten, dass ihre Kinder die Stücke gleich „richtig“, d.h. vollständig spielen?

Jedes pädagogische Konzept braucht nicht nur die Akzeptanz der Eltern, sondern auch deren (ideelle) Unterstützung, wenn die Impulse aus dem Unterricht zuhause auf fruchtbaren Boden fallen sollen.³¹ Am besten, Sie nehmen die Eltern von Anfang an mit ins Boot, indem Sie Ihre Unterrichtsziele, -inhalte und -methoden transparent machen.

Ist ML auf Fortgeschrittene begrenzt?

Kinder haben viel Freude an immer wieder neuen Varianten ihrer Stücke (verschiedene Strophen, Begleitmuster, Transponieren, Hände tauschen etc.). Voraussetzung ist allerdings, dass schon die ersten Klavierstücke musikalisch attraktiv sind und ihre kompositorische Struktur leicht erkennbar und entsprechend wandlungsfähig ist. Problematisch sind einstimmige Melodien rund um *c*¹, wie sie sich in vielen ersten Bänden von Klavierschulen finden.³²

Last but not least

Nur wer Musizierendes Lernen, Differenzielles Lernen, skizzierende Varianten etc. selbst praktiziert und als Bereicherung empfindet, kann die Begeisterung dafür weitergeben.³³ Alles andere ist graue Theorie.

31 Ulrich Mahler: *Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht*, Mainz 2011, S. 144–152 (Elternarbeit)

32 Ulrike Wohlwender: *Von Anfang an Musik? Klavierschulen unter der Lupe*, in: *Mit Hand und Fuß. Zum Berufsalltag des Klavierpädagogen*, EPTA-Dokumentation 2016/17, Düsseldorf 2018, S. 110–133

33 vgl.: Martin Widmaier: *Zur Systemdynamik des Übens. Differenzielles Lernen am Klavier*, Mainz 2016, S. 41–53 (Selbstversuch Widmaiers mit Liszts Transkription des Schubert-Liedes *Du bist die Ruh*)