



Foto: Mette

Hören

Matthias Schwabe

schriebenen Weise seine ersten Erfahrungen im Instrumentalunterricht macht, lernt, daß es darauf ankommt, die Noten korrekt auf das Instrument zu übertragen. Darin sind gleich drei gravierende Irrtümer enthalten:

1. die Überbetonung des Visuellen gegenüber dem Akustischen (es geht aber nicht darum, die *Noten* auf das Instrument zu übertragen, sondern vielmehr die *Musik*, für die die Noten nur Symbole sind),

2. die Überzeugung, „richtig“ und „falsch“ seien die wichtigsten Kriterien zum Beurteilen von Musik,

3. die Überbewertung von Tonhöhen, die ja im Mittelpunkt der Notenschrift stehen. Wie oft wird der zeitliche Ablauf eines Stückes unterbrochen, um eine Tonhöhe „richtig“ zu treffen bzw. eine „falsche“ zu korrigieren!

Wie internalisiert solche Prägungen sind, ist bis in die Musikhochschulen hinein zu verfolgen. Aus meiner eigenen Studienzeit erinnere ich mich, wie wir Studenten bei Klassenvorspielen in der Rolle der Zuhörer durchaus begriffen, daß ein falscher Ton einen stimmigen Gesamteindruck keineswegs stört. Kaum saß man jedoch selbst am Instrument, ließ man sich durch jeden Fehlgriff aus dem Konzept bringen und verdarb dadurch das musikalische Ganze.

Nachfolgende Überlegungen resultieren aus meinen Erfahrungen im Klavierunterricht mit Kindern. Die meisten Aussagen lassen sich auf den Unterricht für andere Instrumente übertragen, ebenso auf den Anfangsunterricht mit Erwachsenen.

Musik ist diejenige unter den Künsten, die über das Ohr, also hörend, wahrgenommen wird. Für ausführende Musiker und Musikerinnen ist das Hören in zweierlei Hinsicht von zentraler Bedeutung: Man muß erstens die zu spielende Musik innerlich *voraushören*, denn nur so kann man sie empfinden und entsprechend gestalten. Und man muß zweitens seinem Spiel *nachhören* (sich selbst zuhören), um zu überprüfen, inwieweit man seine Klangvorstellung realisiert hat, und um das weitere Spiel darauf aufzubauen.

Wer sich Klavierschulen auf ihren didaktischen Aufbau hin anschaut, wird mit Verwunderung feststellen, daß das Hören in fast allen Fällen vollständig ausgeklammert ist. Im Mittelpunkt des päd-

agogischen Interesses steht vielmehr das Erlernen einer visuellen Fähigkeit: das Notenlesen. Selbst die Entwicklung des Spielapparats ordnet sich dem unter. Am schlimmsten aber ist, daß die gewählten Stücke für die Lesbarkeit konzipiert sind und dafür, was in diesem Rahmen fingertechnisch machbar ist. Um *Musik* geht es (von Ausnahmen abgesehen) offenbar nicht! Die wird auf einen späteren Zeitpunkt verschoben, wenn ein gewisses technisches Niveau erreicht ist.

Aber darin liegt ein fataler Denkfehler: AnfängerInnen lernen nicht nur Noten und Finger-Beweglichkeit, sie lernen auch eine Spielhaltung, ein Selbstverständnis dessen, worum es eigentlich beim Musizieren geht. Wer in der be-

Erfinden Spielen

Zum Anfangsunterricht mit InstrumentalschülerInnen

Musik ist nicht zuletzt aus der Lust am Klang entstanden. Diese und (damit verbunden) die Lust am Hinhören gilt es im Unterricht zu thematisieren, aufzugreifen und zu fördern, was vorhanden ist, bzw. zu wecken, was zu verkümmern droht. Die Prioritätenliste eines sinnvollen Instrumentalunterrichts muß daher lauten:

1. Am wichtigsten ist die Ausbildung des Hörens in allen Facetten, also

- differenziertes Hören musikalischer Details (Tonhöhen, rhythmische Vorgänge, Klangfarben, Lautstärken in allen Nuancen);
- Hören des musikalischen Ganzen (Gewichtung der Höreindrücke in Wichtiges und Unwichtiges, hörendes Verstehen des Charakters eines Musikstücks bzw. affektives Verstehen);
- sich selbst zuhören;
- innerlich voraushören, eine Gestaltungsvorstellung entwickeln.

2. Am zweitwichtigsten ist der Tastsinn, die Bewegungsfähigkeit, die zur Realisierung auf dem Instrument notwendig ist. Sie steht logischerweise im Dienste des zu Hörenden.

3. Die Möglichkeit, Musik mittels Notenschrift zu fixieren und zu überliefern, ist zweifelsohne eine große kulturelle Errungenschaft. Aber sie ist in diesem Falle nur drittartig! Es gibt auch hervorragende MusikerInnen, die ohne Noten aus-

kommen. Menschen, die Noten lesen können, aber das Hören vernachlässigen, werden dagegen niemals wirkliche Musiker sein. Denn Noten in lebendige Musik umzusetzen, ist ohne innere Klangvorstellung nicht möglich.

Wie aber kann ein Instrumentalunterricht aussehen, der die Ausbildung des Hörens in den Vordergrund stellt? Die nachfolgend dargestellte Herangehensweise entstand aus der Beobachtung der Kinder im Unterricht. Sie weist starke Parallelen mit der Musikvermittlung in Kulturen auf, die keine Notenschrift haben, sondern ihre Tradition praktisch vermitteln.

Über das Hören zum Musikstück

- Ich biete den Kindern grundsätzlich keine „Übungsstücke“, sondern stets Musik zum Spielen an. Zudem spiele ich ihnen mehrere (für ihr Können geeignete) Stücke vor und lasse sie selbst auswählen, welches sie am liebsten hören und lernen möchten. Das motiviert natürlich zum Üben. Viel wichtiger ist mir aber,
 - a) daß die Kinder, weil sie das Stück hören wollen, ihrem eigenen Spiel zuhören,
 - b) daß beliebte Stücke unwillkürlich das Voraushören und den Gestaltungswillen der Kinder wecken, und vor allem

c) daß ein Musikstück, wenn es ein Kind anspricht, offenbar eine Empfindung in ihm hervorruft. Die Fähigkeit, diese Empfindung im Spiel zum Ausdruck zu bringen, ist letztendlich die Quintessenz des Unterrichts. Und was soll schon ein Kind ausdrücken, das Stücke spielen muß, für die es nichts empfindet?

- Ich stelle den Kindern vorwiegend charakteristische Musik vor, in der nicht nur die Tonhöhen wichtig sind, sondern das Zusammenspiel vieler Parameter. So erfahren die Kinder, daß Musik mehr ist als nur „richtige“ Töne, und sie lernen, den Charakter eines Stückes zu begreifen und wiederzugeben.

- Ich bringe meinen SchülerInnen anfangs alle Stücke nach dem Gehör, also auswendig bei. Ich beginne mit Liedern, die ihnen bekannt sind und die sie selbst auf dem Instrument finden sollen (wobei ich einen geeigneten Anfangston vorgebe). Die Kinder spielen so unweigerlich aus ihrer inneren Klangvorstellung heraus. Nach einiger Zeit folgen unbekannte Stücke, die musikalisch einprägsam und im Aufbau klar sind. Da ich nicht der Logik des Notenlernens folgen muß, kann ich Stücke auswählen, die der motorischen Fortentwicklung des Kindes angemessen sind. Nach meiner Beobachtung kommt den meisten Kindern das Auswendigspielen entgegen. Für diejenigen,

die Schwierigkeiten damit haben, ist die Gehörschulung besonders wichtig, weil gerade sie Gefahr laufen, das Problem durch reines „Abspielen“ zu umgehen.

- Wenn die Kinder bekannte Lieder spielen, zeige ich ihnen die infrage kommenden Begleitakkorde (bei kleinen Händen genügen Zweiklänge, z. B. c-g, h-g, c-a) und lasse sie über das Hören selbst herausfinden, wann welcher Akkord paßt. Ich halte es für einen Fehler, theoretisch abzuhandeln, welche Melodietöne mit welchen Akkorden zusammenpassen. Das verleitet die Kinder zum Nachdenken und lenkt sie vom Hören ab. Ein Gefühl für Harmonik bildet sich bald heran, ebenso die Fähigkeit des (harmonischen) Vorahörens.

- Neu erlernte Stücke sind stets mit Arbeit verbunden und klingen meist entsprechend. Daher ist mir das Spielen von Repertoire sehr wichtig. Erst Stücke, die schon „verdaut“ sind, überzeugen. Das Erlebnis, ein Stück wirklich zu musizieren, möchte ich vom frühest möglichen Zeitpunkt an vermitteln.

Vom Hören zum Notieren

Das Erarbeiten von Stücken nach Gehör braucht Unterstützung durch Spiele, die sich der Differenzierungsfähigkeit des Hörens widmen. Malen die Kinder das Gehörte auf, erhält die Notation einen ganz neuen Stellenwert, nämlich als Verdeutlichung des Hörvorgangs.

- Ausgangspunkt ist die Lust an der Gehördifferenzierung: Klangquellen mit geschlossenen Augen erraten und imitieren; Richtungen erraten, aus denen Klänge kommen etc. Kinder lieben solche Spiele und entwickeln dabei ein Unterscheidungsvermögen, das man durch entsprechende Aufgabenstellung immer weiter steigern kann.

- Das Tonhöhenempfinden ist bei vielen SchülerInnen zunächst unzureichend ausgeprägt. Ist ein Ton hell oder dunkel? Geht eine melodische Linie aufwärts oder abwärts? Solche Aufgaben können immer weiter differenziert werden (engerer Tonraum, kürzere Motive). In verschiedenen Versionen aufgemalt (helle/dunkle Farben, Gebirge, Leitern etc.) fällt der Übergang zur Notenschrift leicht.

- Rhythmus muß erlebt werden, nicht

berechnet. Dazu eignen sich anfangs am besten große Bewegungen: gehen/laufen, klatschen, trommeln. Denn die instrumentaltypischen feinmotorischen Bewegungen setzen voraus, daß ein Rhythmusgefühl bereits verinnerlicht ist. Zentrales Anliegen ist die Fähigkeit, den Grundschatz zu empfinden und die Rhythmen stets in Relation dazu zu setzen. Die SchülerInnen sollen nicht Tondauern abzählen, sondern verstehen, ob ein Rhythmus mit dem Grundschatz geht oder dagegen, ob er den Grundschatz halbiert, verdoppelt, drittelt etc. Daher lasse ich Rhythmen lange Zeit in zwei Zeilen aufschreiben: in einer Zeile das Metrum, in der anderen den Rhythmus.

- Von diesem Grundmaterial aus führen weitere Schritte zum Beherrschen der Notenschrift: kleine Musikdiktate bzw. Vom-Blatt-Singen mit drei (später fünf) vorgespielten Tonhöhen, kleine Vom-Blatt-Stücke mit interessanter Begleitung durch die Lehrkraft, kleine (nach Gehör!) selbsterfundene Stücke mit begrenztem Tonvorrat, Notation bekannter einfacher Lieder nach Gehör etc. Ich lasse den Kindern dafür viel Zeit. Erst ganz allmählich fließt das Notenlesen in das Erlernen neuer Stücke ein, indem die Kinder z. B. bei einem neuen Stück die Melodiestimme selbst herausfinden. Gleichzeitig wird das regelmäßige Vom-Blatt-Spielen immer anspruchsvoller. Letztlich sollen die Kinder ihre Stücke selbst nach dem Notentext erarbeiten können.

Hören und Tasten

Es gibt mehrere Aspekte des Tastsinns, die in unterschiedlichem Grad mit dem Hören verbunden sind.

- Der Anschlag bedarf eigentlich unbedingt des Hörens. Zum Hören und Ausführen eines guten Klaviertons ist allerdings ein Maß an Differenzierungsfähigkeit im Klangfarbenhören wie in der Feinmotorik nötig, das Kinder zunächst überfordert. Deshalb verlasse ich mich anfangs auf die Tendenz der Kinder, den Lehrer unbewußt zu imitieren, und bemühe mich, beim Vorspielen und beim Vierhändigspielen ein gutes Vorbild zu sein. Erst wenn ich die Zeit für gekommen halte, wird der Anschlag ein wichtiges Thema.

- Ein Instrumentalist sollte die Fähigkeit entwickeln, innerlich vorgestellte Musik

unmittelbar auf sein Instrument übertragen zu können, ohne über die dafür notwendigen Handgriffe nachdenken zu müssen. Dies geschieht u. a. durch regelmäßiges Spielen nach Gehör. Hilfreich sind aber auch „Blindspiele“: Töne suchen, Motive imitieren, Akkorde greifen etc. bei geschlossenen Augen, also ganz auf den Tastsinn konzentriert, auf das Greif-Gefühl, das mit einem bestimmten Höreindruck zusammenhängt.

- Der virtuose Aspekt der Spielbewegung ist m. E. gar nicht mit dem Hören verbunden. Der Bewegungsimpuls erhält hier als Sinneswahrnehmung eine ganz eigene Berechtigung. Ihn zu „trainieren“, die Geschicklichkeit auszuprobieren, macht Kindern Spaß. Man kann eine Menge Spiele entwickeln, die sich mit den notwendigen Bewegungstypen eines speziellen Instruments beschäftigen.

Improvisieren – spontanes Erfinden nach Gehör

Die Improvisation nimmt in meinem Unterricht einen besonderen Stellenwert ein. Das Selbsterfinden ist ja in allen anderen Kunstformen eine Selbstverständlichkeit, auch schon im Kindesalter. Daß dem in der Musik nicht so ist, hängt u. a. mit der allgemein üblichen Schriftform zusammen, von der sich die meisten zu recht überfordert fühlen. Die Improvisation bietet die Möglichkeit des direkten Erfindens, sozusagen einer musikalischen Alltagssprache. Diese Fähigkeit, sich musikalisch unmittelbar zu äußern, ist alleine schon eine Qualität, die eigentlich in keinem Unterricht fehlen sollte. (Aber welche LehrerInnen hatten schon die Möglichkeit, sie selbst zu erwerben?) Daneben hat das Improvisieren in mehrfacher Hinsicht einen großen Nutzen für die musikalische und instrumentaltechnische Entwicklung der SchülerInnen.

- Wer Erfahrung mit dem Selbst-Erfinden von Musik macht, erwirbt dabei ein ganz anderes Verständnis für musikalische Vorgänge als durch reine Reproduktion vorgegebener Musik.

- Viele SchülerInnen entwickeln beim Improvisieren ein Maß an musikalischer Überzeugungskraft, die sie in vorgegebener Musik – befangen durch all die Vor-

gaben – nicht erreichen. Das betrifft vor allem rhythmische Präzision und die Nuancierung der Gestaltung.

- Improvisieren ist ohne eigenen Gestaltungswillen gar nicht möglich. Wer improvisiert, muß eine (zumindest ungefähre) Vorstellung davon haben, was erklingen soll, muß voraushören.

- In der Improvisation zu zweit entwickelt sich das Aufeinander-Hören und -Reagieren, wichtige Qualitäten für die Kammermusik, die mit improvisationsgeübten SpielerInnen ein ganz eigenes Erlebnis ist: Man erspart sich viele Absprachen und kann spontane Einfälle problemlos gemeinsam realisieren.

Wie sieht nun ein sinnvoller Improvisationsunterricht aus? Je elementarer der Ansatz ist, um so mehr können sich die SchülerInnen auf das Musizieren konzentrieren. Zuviele Vorgaben technischer Art (Tonvorrat, Harmonieschemata) führen letztlich zur selben Befangenheit wie bei vorgegebenen Stücken. Ich verfolge mit meinen SchülerInnen vorwiegend zwei Formen der Improvisation:

1. einfache Melodie- und Begleitungsschemata, die wir auf dem Klavier lange Zeit zu zweit durchführen, was die Aufgaben fingertechnisch erheblich vereinfacht. Dabei gilt auch hier: gespielt wird nicht nach Harmonielehreregeln, sondern nach Gehör.

2. das Spiel mit Tönen und Klängen: Als Grundlage dienen häufig assoziative Vorgaben (Tierschritte, Märchenfiguren, gemalte Bilder, Naturvorgänge etc.), die dazu geeignet sind, die Phantasie anzuregen. In diesem Stil ist die Tonhöhe als Ausdrucksebene eher untergeordnet, wichtiger sind Klangfarbe, Register (hell-dunkel), Dichte, Tempo, Artikulation etc. (Auf Streichinstrumenten geht das besonders gut, sie sind farblich am variabelsten.) Diese Art des Improvisierens ist mir besonders wichtig, weil es – gerade bei assoziativen Vorgaben – dabei weniger um Einzelheiten geht als vielmehr um die Gestaltung des Ganzen, um den Charakter von Musik. Kategorien von „richtig“ und „falsch“, und damit die Verlagerung der Aufmerksamkeit auf Nebenschauplätze, tauchen gar nicht erst auf.

Bedingung für eine gute Vorgabe ist, daß sie einen geeigneten *Anlaß* zum Improvisieren bietet. Hier verhält es sich ähnlich wie in der verbalen Sprache; auf die Aufforderung: „Sag’ mal irgendetwas!“ fällt

mir nichts Nennenswertes ein. Werde ich dagegen nach etwas Konkretem gefragt, bilden sich die Worte ganz von alleine. Auch das Improvisieren bedarf eines Themas, das meinen Gestaltungswillen anregt. Dann werden die musikalischen Ideen nicht lange auf sich warten lassen. Ein solcher Anlaß kann natürlich auch eine mitreißende musikalische Idee sein, z. B. eine „fetzige“ Begleitfigur, die das Kind ohne große Worte zum Melodiespiel animieren wird. Überhaupt ist das gemeinsame Improvisieren ein wichtiger Weg, den SchülerInnen lebendiges Musizieren durch das eigene Spiel praktisch (nonverbal) nahezubringen.

Lernen durch Spielen

Beim Improvisieren tritt eine Unterrichtsform in den Vordergrund, die in der gesamten von mir vorgestellten Arbeitsweise eine wichtige Rolle einnimmt: das Spiel. Daß Spielen eine ganz ernsthafte Form der Erkenntnisgewinnung sein kann (nicht muß!), dürfte sich mittlerweile auch in musikpädagogischen Kreisen herumgesprochen haben. Welch gewaltige Lernprozesse vollbringen Kinder in ihrem alltäglichen Spiel!

Egal, ob es sich um die Entwicklung der Motorik, der Sprache oder des Sozialverhaltens handelt, das Spiel als Ort des Probierens, Experimentierens, Erfahrungens-Sammelns ist dabei unverzichtbar. Auf einige besondere Gesichtspunkte beim musikalischen Lernen durch Spiel sei dabei hingewiesen:

- Spielen ist eine lustvolle Form des Lernens. Gerade deshalb ist es für die Musik so geeignet. Denn Musik überzeugt nur, wenn sie gespielt wird. Klingt sie nach Arbeit und Disziplin, läßt sie völlig kalt. Um gleich einem möglichen Einwand vorzubeugen: Wie lustvolles Spielen zugleich mit großer Ernsthaftigkeit, konzentrierter Hingabe und inniger Empfindung geschehen kann, empfehle ich jedem Zweifler an Kindern zu beobachten, die in ihr Spiel wirklich vertieft sind.

- Spielen ist eine paradoxe Form des Lernens. Wer spielt, lernt zwar, aber niemand spielt, um zu lernen. Im Gegenteil: wer das Lernziel in den Vordergrund rückt, wird zum Spielverderber. Ein Spiel funktioniert daher nur, wenn ein überzeugender Spannungsablauf im Mittelpunkt steht und das, was eben doch da-

KLAVIER- UNTERRICHT MIT SPASS



Matthias Schwabe
»Schluckauf oder Wie die Heuschrecke Klavierspielen lernte«

Materialien für den Klavierunterricht,

Band 1: BA 6622 - DM 21,-

Eine Ideen- und Spielesammlung mit Improvisations-, Finger-, Hör-, Tasten- und Notenspielen sowie Klavierstücken für einen abwechslungsreichen, modernen Klavierunterricht mit 5- bis 10jährigen Kindern.

Wanda Wayward
Forgotten Creatures - Vergessene Urtiere

Leichte Stücke für Klavier
BA 6657
DM 14,50



Auf einer Expedition durch das Urtierreich lernen die jungen Klavierschüler in kurzen charakteristischen Klavierstücken vergessene Urtiere wie den Lobo, das Hexaceps und viele andere mehr kennen. Eine heitere und pädagogisch wertvolle Ergänzung und Bereicherung des Klavierunterrichts.



Matthias Schwabe
Musik spielend erfinden

Improvisieren in der Gruppe für Anfänger und Fortgeschrittene
125 Seiten, kartoniert

ISBN 3-7618-1040-7 · DM 29,80



Bärenreiter
http://www.baerenreiter.com

bei gelernt wird, nur nebenbei geschieht.

- Spielen ist also ein prozeßbetonter Vorgang, kein resultatbezogener. Genau das macht es so wichtig für die Musik. Übungen zielen darauf, etwas „richtig“ zu machen und fördern damit die Haltung, ein Musikstück korrekt „abzuliefern“. Beim Spielen dagegen ist die Aufrechterhaltung der Spannung entscheidend (nicht immer im Sinne von Dramatik, also Beethoven, sondern manchmal auch im Sinne von zeitloser Hingebtheit, also Satie). Damit eröffnet sich ein Zugang zu dem, was Musik ausmacht (und was man leider allzu oft vermißt).

- Spielen ist eine experimentelle Lernform. Im freien Spiel der Kinder ist zu beobachten, wie sie Verhaltensweisen ausprobieren, Erfahrungen verarbeiten und eigene Lösungen testen. Wenn es gelingt, solches „Freispiel“ in den Umgang mit dem Instrument zu integrieren, ist eine sehr selbständige Lernform gewonnen. Ein Lehrer oder eine Lehrerin kann Freispiel nicht „anordnen“ – das wäre ein Widerspruch in sich selbst. Er oder sie kann aber Freiräume und geeignete Situationen schaffen.

- Auch im Spiel mit vorgegebenen Regeln ist kein Lehrer, sondern ein gleichberechtigter Spielpartner gefragt. Als Lehrer stelle ich die Spiele nur vor; bei der Durchführung aber würden pädagogische Anwendungen meinerseits das

Spiel unweigerlich verderben. Spiel beruht auf Freiwilligkeit (niemand kann ein Spiel erzwingen!). Daher werden die SchülerInnen bald selbst aussuchen, welche der vorgestellten Spiele sie durchführen wollen. Hat der Lehrer einen reichen Vorrat an guten Regeln, entsteht eine besondere Art von Rollenverteilung: Er stellt geeignete Spiele (und Stücke, s. o.) vor, regt an, die Schülerin äußert, was sie besonders anspricht. So entsteht ein Grad von Partnerschaftlichkeit, in der der Wissensvorsprung des Lehrers ebenso seinen Platz hat wie der Respekt vor der Fähigkeit der Schülerin, selbst zu spüren, was ihr guttut.

Ein solcher Freiraum für die SchülerInnen

Konkrete Spielideen des Autors zu den angesprochenen Themen sowie geeignete Stücke sind dem Heft

■ **Schluckauf oder Wie die Heuschrecke Klavierspielen lernte. Materialien zum Klavierunterricht (Kassel 1992) zu entnehmen.**

Der zweite Band
■ **Wenn der Wasserhahn erzählt wird im Frühjahr 1998 erscheinen.**

wird unter Instrumentallehrern und -lehrerinnen nicht unumstritten sein. Ich halte ihn aber aus mehreren Gründen für sehr wichtig:

- aus Gründen der Motivation. Wer an der Gestaltung mitbeteiligt ist, wird sich viel intensiver auf den Unterricht einlassen.

- aus Gründen der „Zielgenauigkeit“. Die aktive Teilnahme des Kindes stellt ein ständiges Feed-back dar und ermöglicht es mir, seiner Individualität weitestgehend gerecht zu werden.

- aus Gründen der Authentizität musikalischen Tuns. Lebendige Musik entsteht nur, wenn die Persönlichkeit der SpielerInnen einen wichtigen Stellenwert in der Musik und damit auch im Unterricht einnimmt.

Ziel aller musikpädagogischen Bemühungen ist nach meiner Überzeugung nicht das Kind, das in technisch perfekter Manier musikalisch alles nachzuplappern vermag, was Erwachsene ihm bis ins Detail vorgeschrieben haben, sondern vielmehr das Kind, das im Hören soweit sensibilisiert, in der eigenständigen Gestaltungsfähigkeit soweit gefördert und als Person soweit ernst genommen wurde, daß es authentisch sein und authentisch musizieren kann, Musik zu seiner Musik macht; seine Aussage findet – auf welchem instrumentaltechnischen Niveau auch immer.

ANZEIGE

13. INTERNATIONALE HÄNDEL-AKADEMIE KARLSRUHE 1998

in Zusammenarbeit mit der Staatlichen Hochschule für Musik Karlsruhe und dem Badischen Staatstheater Karlsruhe

21. Februar bis 6. März 1998

Künstlerische Leitung: Generalintendant Pavel Fieber

KURSE:

Andrea Bischof, Wien, Barock-Violine · Phoebe Carrai, Boston, Barock-Violoncello · Jesper B. Christensen, Basel, Cembalo/Generalbaßpraxis ·
Monika Frimmer, Schwarmstedt, Barock-Gesang · Eckhard Lenzing, Efringen, Barock-Fagott · Ludger Lohmann, Stuttgart, Orgel ·
Hermann Max, Dormagen, Chorleitung · Martin Stadler, Zürich, Barock-Oboe · Karel van Steenhoven, Amsterdam, Blockflöte

Während der Akademie wird das Passionsoratorium „Das Lied des Lammes“ von Johann Mattheson unter der Leitung von Jesper Christensen einstudiert und von den Kursteilnehmern gemeinsam mit den Dozenten aufgeführt.

Konzertmeister: Anton Steck

SYMPOSIUM

„Ist die Theorie Praxis oder die Praxis Theorie?“

über das Passionsoratorium „Das Lied des Lammes“ von Johann Mattheson (Hamburg 1723)

Jesper B. Christensen, Basel · Dr. Reinhold Kubik, Wien · Prof. Dr. Silke Leopold, Heidelberg · Prof. Dr. Hans-Joachim Marx, Hamburg · Dr. Ulrich Peters, Karlsruhe

Gesprächsleitung: Prof. Dr. Siegfried Schmalzriedt, Karlsruhe

28. Februar 1998 – 10.00 Uhr im Badischen Staatstheater Karlsruhe

Die 21. Händel-Festspiele des Badischen Staatstheaters Karlsruhe finden in der Zeit vom 19. Februar bis 1. März 1998 statt.

– Änderungen vorbehalten –

Prospekte und Auskünfte: INTERNATIONALE HÄNDEL-AKADEMIE KARLSRUHE, Geschäftsführer
Wolfgang Sieber, Baumeisterstraße 11, 76137 Karlsruhe, Telefon (07 21) 37 65 57, Fax (07 21) 37 32 23