

Dorothee Barth

Identität und Diversität eine Auseinandersetzung mit konzeptionellen Begriffen der Interkulturellen Musikpädagogik

Ars inter Culturas nr 2, 43-74

2013

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Наталія Павлівна Гуральник

Національний педагогічний університет ім. Михайла Драгоманова
Київ

РАЗВИТИЕ УКРАИНСКОЙ ФОРТЕПИАННОЙ ШКОЛЫ В XX СТ. МУЗЫКАЛЬНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЕ ТРАДИЦИИ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ

Ключевые слова: *украинская фортепианная школа, концертно-исполнительская практика пианистов, фортепианная методика*

Неотъемлемой составляющей эволюции европейской фортепианной школы в прошлом столетии является ее бурное развитие на Украине. Важной исследовательской задачей становится не только освещение концертно-исполнительской практики пианистов, ее роли в развитии отечественной культуры, но и пристальное рассмотрение процессов возникновения музыкально-просветительской традиции и становления фортепианной методики.

Сущность фортепианной школы

Термином «школа» в наукознании обычно определяется система теоретических идей и технологических приемов, в процессе освоения которых формируется профессиональное мастерство и личность ученика. В искусстве феномен школы имеет ряд характерных особенностей, среди которых укажем основные.

1. В процессе приобретения навыков определенного ремесла в учебно-творческих мастерских (художественных, театральных) или музыкальных классах школа выполняет функции организации обучения и наследования мастерства учителя в непосредственном профессиональном общении с ним.
2. Развитию школы способствует проведение конкурсов и фестивалей для выявления талантливой молодежи.
3. Для творческой школы характерно сосредоточение учеников вокруг ее лидера, личности талантливого педагога.
4. Доминантность традиции способствует продолжению перспективных идей через деятельность учеников, причем устаревшие методы и принципы не всегда отмирают, а продолжают развиваться, трансформируясь и обновляясь.
5. Общий для всех членов школы стиль деятельности не только желателен, как в научной школе, но и является эстетическим качеством школы и обна-

руживается как в авторском стиле исполнителя, так и в стиле личностного поведения педагога.

6. Отсутствие конфронтации программ отдельных лидеров благодаря открытости, разомкнутости способствует привлечению большего круга людей к результатам творческого труда.

Все эти особенности непосредственно проявляются и в украинской фортепианной школе. Среди ее выдающихся представителей в первую очередь назовем: В. Барвинского, Г. Беклемишева, Ф. Блуменфельда, Р. Горовиц (сестру знаменитого В. Горовца), Г. Левицкую, Т. Лешетицкого, Н. Лысенко, П. Луценко, А. Луфера, К. Михайлова, Л. Мюнцера, Г. Нейгауза, В. Пухальского, Б. Рейнгальд, С. Румшинского, Р. Савицкого, Е. Сливака, М. Старкову, В. Топилина, М. Тутковского, Б. Яворского, Ф. Якименко.

Вопросам развития отечественного фортепианного образования и исполнительства посвятили свои труды Р. Верхолаз, Ж. Дедусенко, Г. Курковский, Л. Лысенко, Л. Мазепа, Т. Рощина, Н. Руденко, М. Старкова, М. Степаненко и др. Однако в их исследованиях не было создано целостного, системного представления о феномене фортепианной школы. Результаты теоретического анализа позволяют выделить в ней шесть структурных компонентов: мотивационно-целевой, интеллектуально-творческий, коммуникативно-диалоговый, методико-технологический, исполнительский и идейно-лидерский¹. Не останавливаясь на научно-теоретической сущности всех компонентов фортепианной школы, рассмотрим в культуротворческом измерении два из них – исполнительский и методико-технологический, сосредоточившись, в первую очередь, на музыкально-просветительских традициях концертно-исполнительской практики украинских пианистов в прошлом столетии.

Музыкально-просветительские традиции украинской фортепианной школы

Исполнительский потенциал представителей фортепианной школы реализуется в значительной степени в их просветительской, концертной и конкурсной практике². Совершенствование организации музыкального образования (профессионального и общего) непосредственно влияет на повышение уровня исполнительской деятельности, что способствует культурному росту общества в целом. Этот процесс имеет обратную связь, которая обеспечивает становление и развитие авторских фортепианных методик. Таким образом, с одной стороны, известные исполнители всегда приобщались к реализации общественно значимой функции фортепианной школы – музыкальному просветительству. С другой стороны, каждый пианист индивидуально неповторимо реализовывал свой творческий потенциал и в собственных методиках преподавания игры на фортепиано.

Пристальное внимание к культуротворческой функции фортепианной школы, которая осуществляется через просветительство в системе музыкального образо-

¹ См. детальнее в: Н.П. Гуральник, *Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті музичної педагогіки: історико-методологічні та теоретико-технологічні аспекти*, Киев 2007.

² Там же.

вания, не случайно. Пианисты способны успешно выполнять эту функцию, осознавая ее социально-историческое значение в дальнейшем развитии уже существующих традиций исполнительского искусства.

Мы считаем, что в культуротворческом плане исполнительская деятельность пианистов включает: *концертное исполнительство* (сольное, ансамблевое, в составе оркестровых или хоровых коллективов); *лекции-концерты* (монографические концертные выступления пианистов с небольшими вербальными эссе, характеризующими исполняемую музыку или рисующими творческий портрет композитора, а также лекционно-концертные выступления студентов музыкально-педагогических учебных заведений перед школьной слушательской аудиторией); *исторические демонстрации* (масштабные циклы фортепианных произведений в исполнении великих пианистов – лидеров фортепианной школы); *профессиональные конкурсы* (в их рамках осуществляются не только конкурсное исполнение программы, но и концертные выступления перед слушателями разных стран после одержания победы); *открытые экзамены* (публичная демонстрация собственных музыкально-творческих достижений не только перед экзаменационной комиссией, но и перед слушательской аудиторией). Таким образом, исполнительская деятельность пианистов охватывает все формы музыкально-практической деятельности, которые реализовывают просветительскую функцию, и в конечном результате – функцию повышения культурного уровня общества.

Музыкально-просветительские традиции на Украине в прошлом столетии развивали многие пианисты: М. Альтани, С. Blumenфельд, О. Брайловский, Ф. Вольнская, Г. Ходоровский, О. Дьяков, И. Домбчевский, С. Короткевич, И. Лаврецкая, М. Лесневич-Носова, З. Левицкая, Е. Лециняк, Н. Лисенко, Ю. Лопатинский, Л. Марек, К. Маркевичева, К. Микули, Л. Паращенко, Елена и Галина Прокешивны, В. Пухальский, Н. Тутковский и др.³ По словам В. Ильницького, «музика потребує школи і науки, і вона потребує, більш як поезія, обставин внішніх, відповідних, щоби розвинулася до величавості композицій Бетховенів, Гайденів, Моцартів, вона потребує музикально-образованих слухачів, потребує образованих сил виконавчих...»⁴ (стиль изложения здесь и далее умышленно сохранен автором – Н.Г.).

Анализ первоисточников, историографии проблемы развития украинской фортепианной школы позволяет осуществить периодизацию этого процесса. Первый период (конец XIX ст. – начало XX ст.) по содержанию отличался тем, что в нем аккумулировался соответствующий опыт. Представители отечественной фортепианной школы были активными участниками почти всех (исключение составляют концерты симфонических оркестров, оперные спектакли) музыкальных событий на Украине и за ее пределами, в том числе и в регулярно действующем международном конкурсе композиторов и пианистов, основанном по инициативе А. Рубинштейна⁵.

³ См. в: А.П. Бородин, *Критические статьи*, Москва 1977, с. 319-346; К. Гримих, *Концерты пианистов*, «Музыка и революция» 1928, № 4, с. 32-33.

⁴ В. Льницький, *Листи артистичні*, «Зоря» 1880, ч. 5, с. 73.

⁵ Начиная с 1895 г. и до 1910 г. конкурс проводился один раз в пять лет по очереди в Петербурге, Берлине, Вене, Париже, Петербурге.

Исторические документы свидетельствуют о стержневой роли пианистов в просветительской работе этого периода, успех которой стал возможен благодаря таким факторам, как создание концертных организаций, появление сети музыкально-образовательных учреждений, распространение научной музыкально-теоретической мысли.

В искусствоведческой литературе по проблемам музыкального образования вопрос функционирования фортепианной отрасли в контексте ее культурно-образовательных достижений специально не рассматривался. Однако в перечне музыкальных произведений, написанных в этот период, часто перечисляется много таких, которые создавались с помощью фортепиано (клавиры опер, рукописи партитур симфонических произведений, романсов и т.д.), с использованием фортепиано (фортепианные камерные ансамбли, вокально-инструментальные произведения и др.), и, наконец, написанные специально для фортепиано сольные инструментальные произведения.

Второй период развития украинской фортепианной школы (первая четверть XX ст.) отличался реорганизационной деятельностью и был ознаменован значительными событиями в сфере фортепианного обучения. Положительную роль в развитии фортепианного исполнительства в Украине сыграла школа Лопатинской-Россовской, которая начала свою деятельность в 1913 г. В первом концерте, который был дан учениками этой школы, участвовали И. Домбчевский, Е. Лещиняк, Ю. Лопатинский и др.

С музыкальной жизнью Украины в этот период связана концертная деятельность Г. Беклемишева. Р. Глиэр, будучи директором Киевской консерватории, расширил профессорский состав и в 1913 г. пригласил по инициативе В. Пухальского на кафедру фортепиано воспитанника Московской консерватории, закончившего ее с золотой медалью по классу В. Сафонова, Г. Беклемишева (1881-1936 гг.). Свою раннюю концертную деятельность пианист совмещал с учебной еще и у Ф. Бузони в Берлине. После окончания консерватории Г. Беклемишев стал педагогом Московского Елизаветинского института, а с 1908 по 1913 гг. был профессором Музыкально-драматического училища при Московской филармонии⁶.

Г. Беклемишев был пианистом огромного таланта, яркой творческой индивидуальностью, его концерты в Западной Европе и России проходили с огромным успехом. „Новым для Киева был исполнительский стиль пианиста с его монументальностью, размахом, виртуозным владением различными видами фортепианной техники, стремлением приблизить игру к интонации живой человеческой речи, эмоциональной насыщенностью”⁷. Он увлекся грандиозностью идеи „Искусство – в массы!”, искренне реализовывал свои просветительские интенции, постоянно участвует в концертах перед рабочей аудиторией, красноармейцами, в сельских клубах, на сценах театров. Выступая на радио как пианист-солист, играя в ансамблях (большой популярностью, например, пользовалось трио в составе Д. Бертье, С. Вильконский, Г. Беклемишев) артист активно пропагандирует

⁶ Ж. Анистратенко, *Г.М. Беклемишев – педагог*, «Укр. Музыкознание» 1973, № 8, с. 209-221; Г.М. Беклемишев, *Психофизические основы современной фортепианной техники*, «Рад. Музыки» 1939, № 4, с. 35-50; Г.В. Курковский., *В.В.Пухальский та Г.М. Беклемишев*, [в:] *Питання фортепіанного виконавства*, Киев 1983, 138 с.

⁷ Ж. Анистратенко, *Г.М. Беклемишев – педагог...*

как произведения композиторов-классиков, так и современную музыку. Этот блестящий пианист часто исполняет произведения Л. Бетховена, А. Скрябина, созвучные с духом революционных перемен начала XX ст.

Вершиной просветительской деятельности Г. Беклемишева стали музыкально-исторические демонстрации (историческое название публичного исполнения больших циклов фортепианных произведений с просветительской целью). Поражает тот факт, что в период с 1923 по 1928 гг. пианист провел цикл концертов, в которых охватил огромный объем музыкального материала: „[...] киевляне услышали более двух тысяч произведений, начиная от клавишных пьес XVIII ст. и заканчивая произведениями современных авторов”⁸. Им исполнялись оригинальные фортепианные пьесы композиторов разных эпох, обработки для фортепиано оперных, симфонических, вокальных произведений, написанные Ф. Листом, Ф. Бузони, К. Сен-Сансом, а также собственные транскрипции органных произведений Д. Букстехуде и Ц. Франка.

Анализ сохранившихся афиш поражает уже перечнем авторов произведений. Например, в 1924-1925 гг. были исполнены 560 произведений английских, американских, французских и немецких композиторов. Английская и американская музыка была представлена произведениями У. Берда, Д. Булля, Г. Перселла, Д. Фильда, С. Скотта, Е. Мак-Доуэлла; французская – произведениями клависинистов: Ж. Рамо, Л. Куперена, а также Г. Берлиоза, Ж. Бизе, Б. Годара, Л. Керубини, Э. Лало, Д. Мийо; немецкая – музыкой Д. Букстехуде, Й. Пахельбеля, Кирнбергера, Гассе, К. Глюка, В. Моцарта, Л. Бетховена, Ф. Мендельсона, К. Вебера, К. Таузига, Х. Бюлова, А. Гензельта, П. Хиндемита; звучала и музыка Ф. Листа.

В последующие годы (до 1928 г.) Г. Беклемишев в своих музыкально-исторических демонстрациях познакомил слушателей с произведениями отечественных авторов и с музыкой Испании, Италии, Норвегии, Дании, Швеции, Финляндии, Венгрии, Польши. Исполнение музыкальных произведений сопровождалось его собственными лекциями. Как вспоминал ученик Г. Беклемишева М. Гозенпуд, пианист „в простой и доходчивой форме рассказывал про авторов исполняемых произведений”⁹, его характеристики не претендовали на глубокий искусствоведческий анализ, однако были точными и образными.

Оценка социально-культурного значения этих концертов дана в журнале „Музыка и революция”: „Яркое исполнение талантливым профессором-пианистом огромного количества произведений (за четыре года свыше 1900) знакомит слушателей с различными стилями музыкального творчества, создает в музыкальном сознании слушателей соответствующую историческую перспективу, крайне необходимую для поднятия уровня музыкального восприятия широкой аудиторией”¹⁰.

Киевская газета „Пролетарская правда” от 8 февраля 1928 г. точно дала определение музыкально-историческим демонстрациям профессора Г. Беклемишева, назвав их „живым учебником истории”. Напомним, что в истории музыкальной культуры известны еще только два подобных случая – курс лекций по истории фортепианной литературы А.Г. Рубинштейна (Петербургская консерватория, 1888-1889 гг.), когда пианистом было продемонстрировано 877 произведений 57

⁸ Там же.

⁹ Там же, с. 212.

¹⁰ М. Гозенпуд, *Г. Беклемишев, «Музыка и революция» 1927, № 3, с. 17-18.*

авторов Англии, Франции, Италии, Германии¹¹, и курс истории фортепианной литературы, который был прочитан в 1916-1917 гг. профессором Московской консерватории Е. Богословским.

Хорошо зная творчество А. Скрябина, Г. Беклемишев активно пропагандировал в Украине его музыку, которая заняла свое место в его репертуаре. Необыкновенным событием стала организация и проведение концертов (1925 г.), посвященных А. Скрябину (десятая годовщина со дня смерти). 8 и 28 мая Г. Беклемишев и его ученики из института им. Н. Лысенко и консерватории приняли в нем участие, исполняя произведения А. Скрябина¹².

Концерты, в которых исполнялись произведения А. Скрябина, были высоко оценены самим Скрябиным, который в марте 1915 г. приезжал в Киев с концертами и позже писал в своих письмах: „Удовольствие от киевских концертов очень большое, я играл на редкость удачно... Глиэр и Беклемишев ведут старательную пропаганду моих произведений, это обеспечило мне много поклонников. Внимание консерватории меня очень растрогало”¹³.

Исторически выдающимся событием было проведение цикла из пяти концертов памяти Ф. Бузони, которые организовали Г. Беклемишев и Г. Коган, который учился у О. Штосс-Петровой и В. Пухальского, а совершенствовал свое пианистическое мастерство у Ф. Бузони. Григорий Михайлович Коган выступал с воспоминаниями про своего учителя, описывая жизнь Ф. Бузони, его композиторское творчество, характеризовал его как пианиста. В каждом концерте Г. Коган исполнял оригинальные произведения Ф. Бузони и его транскрипции произведений Й. Баха и В. Моцарта. Следует заметить, что в этих выступлениях принимали участие и ученики Г. Беклемишева Е. Сливак и Р. Эльвова¹⁴.

Музыкальную культуру Украины обогатил еще один цикл тематических концертов, посвященных Й. Баху. К 175-й годовщине со дня смерти великого композитора Г. Беклемишевым было организовано шесть концертов из оригинальных произведений Й. Баха и транскрипций Ф. Бузони, Ф. Листа, К. Сен-Санса. Исполнялись произведения для клавира соло, камерные ансамбли и др. Основным исполнителем был Г. Беклемишев, слушателям того вечера посчастливилось услышать в его исполнении Фантазию и фугу *g moll*¹⁵.

Своей музыкально-просветительской деятельностью как активный организатор и участник развития культуры слушательской аудитории вошел в историю и директор Киевской консерватории, Р. Глиэр. Так, в августе 1915 года в связи с приближением фронта Киевскую консерваторию эвакуировали в Ростов-на-Дону. Там за короткий период украинский композитор и музыкальный деятель Р. Глиэр сумел из студентов консерватории и местного музыкального училища собрать симфонический оркестр и провел ряд концертов. Солистами выступали педагоги Ю. Турчинский, В. Пухальский, Р. Глиэр и др. После возвращения в Киев 26 и 30 марта 1916 г. состоялись два концерта оркестра консерватории, солистами в которых выступили студенты фортепианного отделения. Подчерк-

¹¹ См. подробнее в книге Ц. Кюи *История фортепианной музыки*.

¹² Ж. Анистратенко, *Г.М. Беклемишев – педагог...*, с. 211.

¹³ А.Н. Скрябин, *Письма*, ред. А. Каперова, Москва, *Музыка* 1965, № 739, с. 262.

¹⁴ Ж. Анистратенко, *Г.М. Беклемишев – педагог...*, с. 211.

¹⁵ Там же.

нем, что просветительская деятельность способствовала усовершенствованию исполнительского мастерства студентов и стала составляющей их музыкально-педагогической подготовки.

Особенную роль в становлении и развитии фортепианной школы Киевской консерватории сыграла деятельность Ф. Blumenфельда (в Киеве с 1920-1922 гг.) и Г. Нейгауза (1919-1923 гг.), „которые способствовали расцвету музыкальной жизни Киева”¹⁶, а также Г. Беклемишева, В. Пухальского, Н. Тутковского. Подчеркнем, что в первой четверти XX ст. музыковеды стали уделять больше внимания анализу процессов развития фортепианной школы, детально раскрывая характерные черты стилей, жанров фортепианной музыки.

Одним из лучших представителей плеяды музыкальных „просветителей”, одухотворенных искусством Антона Рубинштейна, по праву можно назвать В. Пухальского, который относился к А. Рубинштейну с огромным уважением. В. Пухальского, этого выдающегося пианиста, А. Рубинштейн назначил „пожизненным членом жюри международных Рубинштейновских конкурсов”.

Много усилий приложил В. Пухальский для развития „культурно-просветительской музыкальной работы в провинции”. Он начал свою творческую музыкально-педагогическую деятельность в конце XIX ст., плодотворно работал до 30-х годов XX ст. Г. Коган так оценивал состояние Киевской музыкальной культуры в этот, второй по нашей систематизации, период: „если Киев из глухой провинции с захудалыми музыкальными классами превратился до начала войны в значительный центр с консерваторией, которая занимает первое место после столичных, то главная заслуга в этом деле принадлежит В.В. Пухальскому”¹⁷.

Третий период (конец 20-х – 30-е гг.) развития украинской фортепианной школы ознаменовался некоторой стабилизацией содержания образования. В историю фортепианного искусства вошел молодой, талантливый пианист А. Брайловский (1896-1976 гг.), который закончил класс В. Пухальского и стал продолжателем школы Т. Лешетицкого и Ф. Бузони. Он считался лучшим исполнителем музыки Ф. Шопена, отличился организацией цикла концертов, в которых исполнил все произведения польского композитора. В честь его выдающихся заслуг в Бельгии в 1936 г. была основана премия имени А. Брайловского, которую вручали лучшему пианисту года.

В этот исторический период получило дальнейшее развитие конкурсное дело – в Европе утверждается статус международных конкурсов пианистов: им. Ф. Шопена в Варшаве (с 1927 г.); им. Ф. Листа в Будапеште (с 1933 г.); им. Э. Изай в Брюсселе (с 1938 г.). На этих конкурсах демонстрируются не только исполнительские, но и методические достижения украинской фортепианной школы, что стало толчком для позитивной динамики ее развития.

Говоря о региональных музыкально-просветительских традициях украинской фортепианной школы слует упомянуть инициативу дирекции государственной гимназии Львова: проведение для учеников 1-3 классов средних школ лекций-концертов под названием „Развитие украинской музыки”. С целью реализации этих лекториев в жизнь дирекция гимназии обратилась к известному музыкаль-

¹⁶ Ю.А. Ольховський, *Нариси історії української музики*, Киев 2003, с. 429.

¹⁷ Г.М. Коган, *В.В. Пухальский. (К 80-летию со дня рождения)*, «Музыка и революция» 1928, № 3, с. 36.

ному деятелю А. Рудницкому (1902-1975 гг.)¹⁸, который с радостью согласился взять на себя сложную и почетную миссию. Цикл просветительских лекций-концертов предполагал ежемесячные выступления перед учениками с отдельными концертными программами, тематика которых охватывала (в пределах избранной на конкретный момент выступления общей темы) веки развитие украинской музыкальной культуры. Первый концерт такого цикла состоялся в 1936 г. в присутствии трех тысяч школьников. Приглашена была пианистка Г. Левицкая. Она исполнила призывания Н. Лысенко, а лектор, А. Рудницкий, делал необходимые пояснения к каждому номеру выступления, обращая внимание на формы и жанры, художественное значение музыкальных произведений. По словам З. Вильшанецкого „присутняя молодь була захоплена мистецьким виведенням програми [...] і з запертим віддихом слухала як прелекції та пояснення, так і музично-вокальних точок”¹⁹.

В четвертый период, охватывающий 1940-1950 гг., украинская фортепианная школа стала утверждаться как национальный феномен, самостоятельная музыкальная отрасль. На фортепианных отделениях специальных музыкальных заведений готовили специалистов с квалификацией „педагог-пианист”²⁰. Продолжало развиваться конкурсное дело; оно охватывало все сферы исполнительства. Стала расширяться и география – свое исполнительское мастерство украинские пианисты демонстрировали на таких конкурсах, как: им. М. Лонг-Ж. Тибо в Париже (с 1943 г.); им. Ф. Бузони в Больцано (с 1949 г.); им. Бельгийской королевы Елизаветы в Брюсселе (с 1951 г.); им. Р. Шумана в Берлине (с 1956 г.).

Этот период ознаменован и основанием в Москве Международного конкурса им. П.И. Чайковского (1958 г.), одного из популярнейших международных соревнований, в котором активнейшее участие принимали украинские пианисты. Конкурсное дело стало опосредованным проявлением развития методики отечественной фортепианной школы, целью которой было вывешение талантливой молодежи, приобщение ее к дальнейшей просветительской работе для воспитания музыкальной культуры общества, раскрытия возможности реализовывать себя в концертно-исполнительской практике и дальнейшей методической работе.

Среди лидеров украинской фортепианной школы зачастую были универсальные личности, которые совмещали творческую работу композитора, дирижера, органиста, певца и т.п.²¹. В этой связи заслуживает внимания педагогическая деятельность выдающегося музыканта XX ст., заслуженного деятеля искусств Украины, профессора Арсения Николаевича Котляревского²², который широко ис-

¹⁸ Антон Иванович Рудницкий (1902-1975 гг.) – укр. пианист, композитор, дирижер, музыковед. Музыкальное образование получил до 1926 г. во Львовской консерватории: класс ф-но В. Курца та Е. Лялевича и Высшей музыкальной школе в Берлине: класс ф-но Э. Петри.

¹⁹ З. Вильшанецкий, *Перший шкільний концерт*, «Діло» 1936, ч. 68, с. 3.

²⁰ Л.К. Токар, *Національна ідея як внутрішня сутність і самовираження нації*, «Українознавство» 2003, № 2-3 (7-8), с. 46-49; В.В. Топилин, *Диплом об окончании Харьковского Музыкально-театрального института* (1936), ЦДА-МЛМУ, Ф. 369, Оп. 1, Д. 3, Л. 1.

²¹ В первую очередь назовем Ф. Бугамелли (пианист, вокалист, композитор, дирижер), В. Косенко (композитор, пианист); В. Пухальского (композитор, исполнитель, педагог); И. Слатина (композитор, исполнитель, педагог) и др.

²² Арсений Николаевич Котляревский (1910-1994 гг.), украинский пианист, органист, дирижер, педагог. Заслуженный деятель искусств УССР (1954 г.). Музыкальное образование получил в Ленинградской консерватории, класс фортепиано и органа И. Браудо.

пользовал фортепиано в своей работе. Котляревский прекрасно играл на рояле. Может именно потому „его, казалось бы, обыкновенные лекции по истории музыки, на которые собирались студенты со всех отделений, факультативные занятия, ожидалось нами как праздник”²³.

Необычным проявлением таланта и профессионализма этого музыканта было и то, что „Арсений Николаевич легко увлекал не только [...] музыкантов-профессионалов, а и любую аудиторию – детскую или взрослую. Причем, выступал он, как и перед нами – один, т.е. вдвоем – он и рояль”²⁴. Своей музыкально-просветительской деятельностью А.Н. Котляревский обогатил музыкальную культуру второй половины XX столетия.

В процессе исторического развития содержание фортепианного обучения в высшем учебном заведении, расширялось за счет подготовки студентов к просветительской деятельности, что не мешало повышению уровня исполнительского мастерства, наоборот, способствовало дальнейшему расцвету фортепианной школы. Такая форма реализации исполнительского мастерства широко использовалась на протяжении XX ст. в общем музыкальном воспитании молодежи.

Пятый период (1960-1980 гг.) ознаменован развитием музыкальной теории, а также организацией музыкально-педагогических отделений в системе высшего педагогического образования, накоплением эмпирического материала для дальнейшего научно-теоретического обобщения практического опыта пианистов-исследователей. Это связано с утверждением и расширением теоретических лекционных курсов по истории и теории фортепианного исполнительства, украинского музыкального творчества; рождением новых методико-технологических педагогических направлений, в т.ч. – методики музыкального воспитания; появлением новых учебных дисциплин музыкального цикла (музыкальная педагогика, музыкальная психология); обогащением фортепианного репертуара новыми произведениями украинских композиторов; специальным изучением проблем фортепианной методики.

Это был период развития музыкально-эстетического воспитания молодежи в Украине. Обучение игре на фортепиано (на других музыкальных инструментах), музыкально-теоретические дисциплины были включены в общую систему учебно-воспитательной работы в общеобразовательной школе²⁵, что помогало воспитанию музыкальных вкусов молодежи, повышению общего культурного уровня общества.

Шестой, современный период развития украинской фортепианной школы (с 1991 г.) стал самодостаточным как подлинно украинский. Подчеркнем, что традиция просветительской деятельности пианистов конца XIX ст., которая зародилась как внеучебная концертно-лекционная деятельность, стала неотъемлемым атрибутом содержания музыкального образования и в полной мере реализовалась в фортепианном обучении.

Подчеркнем, что представители фортепианной школы всегда активно приобщались к решению музыкально-просветительских задач, в каждый конкретный

²³ Г. Конькова, *Спрага музики: паралелі і час спогадів*, [Кн.] 1, Киев 2001, с. 21-22.

²⁴ Там же, с. 202 и [Кн.] 2, Киев 2002, с. 160.

²⁵ Т.Л. Беркман, *Методика обучения игре на фортепиано*, Москва 1977, с. 102.

исторический период возлагали на себя ответственность за культурное развитие общества и достойно ее реализовывали.

В процессе исторического развития (с возникновением музыкальных подразделений: музыкальных факультетов и институтов искусств в структуре педагогического образования) содержание фортепианного обучения расширялось за счет подготовки пианистов к просветительской деятельности, что не мешало повышению уровня их исполнительского мастерства, наоборот, способствовало дальнейшему развитию фортепианного искусства, культуротворческой миссии пианистов за счет их непосредственного участия в эстетическом воспитании молодежи, как компонента профессиональной деятельности учителя музыкального искусства общеобразовательных школ (ведущими педагогами-пианистами, которые внедряли в разные годы в практику музыкального воспитания эти позиции, стали С. Борисова, Т. Гордейчева, И. Феруз, Н. Руденко, О. Рудницкая, И. Коршунова, О. Кузнецова, Е. Курышев, Н. Лысина, О. Реброва, Т. Свистельникова и др.).

В конце XX ст. творческий, исполнительский потенциал представителей украинской фортепианной школы используется недостаточно, что обусловлено экономическим и социально-культурным спадом. Прошло много времени от первых выступлений пианистов в открытых просветительских концертах, но проблема недооценки этой деятельности, ее социальной значимости осталась. Причина кроется, по нашему мнению, не в уровне сложности или неудачных пробах ее решения, а в том, что это гуманистическое явление не может быть до конца исчерпано за период жизнедеятельности одного поколения музыкантов.

Становится очевидным, что фортепианная школа является отдельным субъектом в решении проблемы развития музыкальной культуры. Успешность деятельности этого субъекта зависит от особенностей исторического периода, культурного развития общества, гражданской позиции пианистов, которые сегодня могут взять на себя ответственность за результат. Напомним, что в XIX-XX ст.ст. представители фортепианной школы несли бремя такой ответственности на своих плечах и успешно с ней справились.

Эпизодическое проведение музыкально-просветительских вечеров не могут дать стойкий позитивный результат для общества. Обеспечить результативность можно за счет обращения специального внимания на этот вид деятельности учебных заведений. Поскольку исполнителями социального заказа являются в значительной степени пианисты (по своему базовому музыкальному образованию), становится понятно, что фортепианное обучение является самостоятельным субъектом культуротворчества в обществе за счет расширения его содержания посредством привлечения учащихся к просветительской деятельности.

Подчеркнем, что XX ст. стало периодом наиболее частого использования фортепиано, периодом проникновения его в музыкально-культурный быт и образование украинцев, а значит, во все сферы музыкальной жизни. Фортепианная культура получила признание в обществе, и этот факт заслуживает осознания его приоритетности в характеристике различных явлений музыкальной культуры и музыкального образования.

Сложным и противоречивым был исторический путь развития музыкально-педагогической культуры Украины в XX ст., в контексте которого осуществлялось развитие отечественной фортепианной школы. В целом участие в ее станов-

лении и развитии принимали композиторы, музыкальные деятели многих стран. Мы часто упоминаем имена выдающихся исторических личностей (Ф. Бузони, А. Глазунов, А. Гольденвейзер, А. Есипова, Т. Лешетицкий, Ф. Лист, Л. Николаев, Э. Петри, С. Рахманинов, Антон и Николай Рубинштейны, В. Сафонов, К. Черни и др.), представителей других национальных школ, о которых нельзя умолчать. Они непосредственным своим участием способствовали расцвету отечественной фортепианной школы или имели сильное влияние на развитие музыкальной культуры Украины (благодаря прогрессивным идеям, дружественным отношениям, совместной концертно-просветительской деятельности, личному методическому влиянию). Особенно это относится к периоду становления украинской фортепианной школы как самостоятельной музыкальной отрасли. Потому нельзя не вспомнить, например, Ф. Бузони, который некоторое время был профессором московской консерватории, а также повлиял на профессиональное развитие украинских пианистов. Тоже самое можно сказать и о Ф. Листе, которого с Украиной сближают творчество и личные святы²⁶.

На протяжении всего XX столетия становление и развитие украинской фортепианной школы осуществляется в контексте ее национального самоопределения, начиная от корифеев (В. Барвинского, Л. Колессы, В. Косенко, З. Левицкой, Н. Лысенко, П. Луценко, В. Пухальского, И. Слатина, Н. Тутковского) и заканчивая современными ее представителями.

Непосредственную связь просветительская деятельность, распространение фортепианного исполнительства и его расцвет имеет с методиками обучения игры на фортепиано. Эта проблема будет рассмотрена ниже с позиций ее (методики) эффективности.

Методические ориентиры украинской фортепианной школы

Разработке методических проблем фортепианного обучения посвящены работы многих украинских исследователей, представителей пианистической школы, преподавателей музыкально-педагогических факультетов университетов (И. Аксельруда, Ж. Анистратенко-Хурсиной, Ж. Дедусенко, Н. Зимогляд, З. Йовенко, Н. Кашкадамовой, Е. Курышева, Л. Лысенко, Н. Лысиной, С. Науменко, Г. Николаи, О. Овчарук, Г. Падалки, Е. Ребровой, Н. Руденко, О. Рудницкой, В. Шульгиной и др.).

Концепция обращения к анализу методических позиций отдельных пианистов и целых методических систем основывается на целесообразности распространения знаний в этой области, ознакомления с опытом конкретных пианистов, их достижениями и ошибками. Необходим осознанный, критический подход к методике – не как сборнику рутинных правил, а как к предмету творчества каждого педагога-пианиста, который способен создать собственную методико-технологическую программу своей педагогической деятельности в рамках фортепианной

²⁶ Подробнее см. об этом в цикле статей Ф. Либермана *К вопросу о недоразумениях в области фортепианной педагогіки* в «Русской музыкальной газете» за 1912: № 40, с. 810-814; № 41, с. 833-838; № 45, с. 915-919, 945-950; № 46, с. 980-984; № 51, с. 1133-1136; № 52, с. 1153-1158.

школы XX ст. Нельзя не согласиться с Г. Нейгаузом, который считал, что хрестоматийная методика, в которой преобладают рецепты (так называемые „твердые правила“), „будет всегда лишь примитивной [...], упрощенной методикой, которая потребует ежеминутного, в условиях столкновения с реальной жизнью, развития, домысливания, уточнения, оживления, – словом, диалектичного преобразования”²⁷.

Можно согласиться с мыслью выдающегося австрийского педагога Э. Прейснера, который предполагал, что „записанные методы обычно дают несовершенное представление о практике”²⁸. Подчеркнем, что знакомство с различными методиками необходимо не для того, чтобы механически переносить их в условия других культур, разных национальных фортепианных школ, не считаясь с традициями музыкальной или музыкально-педагогической культуры, уровнем их распространения проветительской деятельности. Знание разных методик будет плодотворным благодаря его свойству активизировать мышление педагога, приучать его к размышлениям и творческому поиску.

Позволим себе привести следующую мысль, которая образно воссоздает полноту, противоречивость, иногда непредсказуемость, а значит сложность процесса индивидуально-неповторимого творческого овладения пианистами фортепиано. „Сначала был хаос. Затем Бог создал небо, воду и т.д. вплоть до человека, а с помощью последнего Господь дошел и до создания современного фортепиано. Но хаос, существовавший во времена от нас столь отдаленные не перестает царить и до сих пор в области фортепианной педагогики”²⁹. „Само стремление к порядку там, где его нет, многие из интересующихся фортепианной педагогией, надеюсь, найдут заслуживающим внимания”³⁰.

Изучение исторических документов и периодики позволяет выяснить пути развития методики обучения игры на фортепиано во всей ее противоречивости. На стыке XIX и XX столетий (период до 1905 г.), следом за неумолимым развитием технического прогресса произошли перемены и в „музыкальной педагогии”. „Что считалось в наших лет 15 тому назад кульминационной точкой технической трудности, у пианиста последних дней сходит за безделушку”³¹. В цикле своих статей Ф. Либерман подчеркивал, что, помимо преодоления технических трудностей, от пианиста требовалось понимание исполняемой музыки, наличие общей и музыкальной культуры, поскольку одной музыкальной подготовки недостаточно. По мнению известного педагога „современный пианист должен обладать сведениями, почерпнутыми из других наук: чем шире его кругозор, тем проникновеннее его музыкальное исполнение”³².

Теоретическое обеспечение обучения на фортепиано в начале XX ст. было несовершенным. В своих методиках музыканты опирались, прежде всего, на собственную исполнительскую, в том числе просветительскую, практику, опыт своих преподавателей и маститых мастеров музыкального исполнительства (как из-

²⁷ Г.Г. Нейгауз, *Об искусстве фортепианной игры*, Москва 1961, с. 74.

²⁸ E. Preussner, *Allgemeine Musikerziehung*, Heidelberg 1959, с. 92.

²⁹ Ф. Либерман, *К вопросу о недоразумениях...*, № 40, с. 810.

³⁰ Там же, с. 812.

³¹ Ф. Либерман, *К вопросу о недоразумениях...*, № 45, с. 950.

³² Там же.

вестно, выдающиеся пианисты преподавали игру на фортепиано так, как сами играли в концертах). Для проведения занятий преподаватели пользовались теоретическими положениями из литературы, которая бытовала в то время, в основном – „школами игры”.

Следует напомнить, что в развитии теории и методики фортепианного обучения большое значение имели преподавательская практика, которая зарождалась в частных школах. Частные педагоги отличались широкой эрудицией, владали комплексом методических знаний, имели высокий общий уровень культуры, благодаря чему в этих школах обеспечивалось серьезное музыкальное образование. К тому же яркая индивидуальность педагогов, их музыкально-общественная и просветительская деятельность влияли на дальнейшее развитие методики отдельных музыкальных специальностей, в том числе клавишных инструментов.

Анализируя методическое обеспечение учебного процесса нужно отметить, что теоретическим знаниям еще не уделялось необходимого внимания. Хотя уже появлялись многопрофильные школы, увеличилось количество преподавателей. В содержание программ музыкальных учебных заведений добавлялись теоретические занятия, разные исполнительские практики (участие в концертах, тематических вечерах). Все это, в современном понимании, нельзя считать достаточным уровнем организации музыкального обучения, но в тот исторический период подобная организация обучения сыграла нужную роль.

Значительное оживление музыкальной жизни осуществлялось благодаря особой активности любителей музыки. Среди них были такие музыканты, исполнительские и творческие навыки которых приближались к уровню профессионального мастерства. Поэтому среди любителей фортепианного исполнительства наблюдалась потребность выхода за пределы домашнего музицирования, желание поделиться своими исполнительскими достижениями со слушателями или другими музыкантами-исполнителями. Стало очевидным, что для дальнейшего успешного культуротворчества надо было развивать сеть музыкальных школ.

На высоком европейском уровне преподавал фортепиано Л. Марек в собственной музыкальной школе во Львове. На Западной Украине пользовалась популярностью частная школа игры на фортепиано, которая была известна своими выступлениями в концертах „Львівського Бояна”, – школа Елены и Галины Прокешивых. Пройдя учебную практику в школе И. Лаврецкой и методический курс известного учителя Кароля Микули, они пользовались заслуженной славой концертных исполнителей и учителей игры на фортепиано.

В музыкальной школе при Киевском отделении Императорского русского музыкального общества (ИРМО) одним из пяти отделов был „класс игры на фортепиано с изучением методы преподавания”³³. Напомним, что не только игрой на фортепиано, а и методикой ее преподавания было возможно овладеть в частных школах (например, в известной школе М. Лесневич-Носовой), а по желанию ученики оставались еще на один год для овладения практическими педагогическими умениями.

Освещая в целом методические ориентиры украинской фортепианной школы, следет остановиться на их региональных особенностях. Если о методиках пре-

³³ М.І. Кузьмін, *Українська школа музичної майстерності (коротка історична довідка)*, Киев 1968, с. 89.

подавания игры на фортепиано представителей Киевской фортепианной школы существует много исследований, то методические идеи лидеров других региональных школ следует рассмотреть подробнее.

В начале XX столетия среди лидеров Львовской фортепианной школы³⁴, имеющей богатые европейские традиции, выделялись Леопольд Мюнцер (1901-1943 гг.) и Василий Александрович Барвинский (1888-1963 гг.). Они сохраняли и развивали творческие и методические принципы своих педагогов, соответственно для Л. Мюнцера – Е. Лялевича (Львов), Э. Штойермана и Э. Зауера (Вена), а для В. Барвинского – В. Курца (Львов), Я. Гольфельда и В. Новака (Прага).

Яркий представитель украинской ветви Львовской фортепианной школы Василий Барвинский вошел в историю украинской музыкальной культуры как доктор музыкологии, известный композитор и педагог, деятельность которого исследуется и поныне. Он сохранял методические традиции своих педагогов: не отделял художественное развитие от технического, при разучивании музыкальных произведений уделял первоочередное внимание деталям, придерживался эстетики напевного звукоизвлечения, внимательно относился к метроритмической пульсации³⁵.

Авторская методика фортепианного обучения В. Барвинского имела свои приоритеты. Так, он отдавал предпочтение художественному развитию учеников, смещая акценты даже в технических заданиях. Например, в конструктивных этюдах К. Черни В. Барвинский видел и источник художественных находок, которые должны были переноситься в концертные этюды Ф. Шопена и Ф. Листа, и средство совершенствования полифонического слуха на пути к многоголосной фактуре произведений Й. Баха. В. Барвинский уделял достойное внимание усовершенствованию педальной техники с целью ее дальнейшего использования в интерпретации музыкальных произведений различных жанров.

Одно из главных средств воспитания свободы пианистического аппарата педагог видел в использовании гибкости запястья без расслабления пальцев, но со свободной пластикой всего тела исполнителя. В. Барвинский предлагал осваивать музыкальный материал с опорой на поиски жанрово-стилистических особенностей соответствующего творческого направления и считал важнейшими средствами раскрытия содержания произведения его интонационное развертывание и логику метро-ритмической пульсации. Педагог проявлял особую заботу о качестве туше, ведении мелодической линии, привлекая слуховое внимание пианистов к каждому ее проявлению, будь то напевная романтическая главная партия с гармоническим сопровождением или мелодика басов.

В развитии методических принципов Одесской региональной фортепианной школы особое место занимает педагогическая деятельность Марии Митрофановны Старковой (1888-1970 гг.)³⁶, которая начинает работать в Одесской консерва-

³⁴ Подробнее о ее традициях, обобщенных согласно историческим и географическим особенностям, и характерных отличиях ее 11 представителей см. в: Н.П. Гуральник, *Українська фортепіанна школа...*

³⁵ Развернутую информацию о В. Барвинском можно найти в сборнике научных статей: *Василь Барвінський в контексті європейської музичної культури. Статті та матеріали*, ред. О. Смоляк, Тернопіль 2003.

³⁶ См.: Ю.І. Некрасов, *Педагогіч та виконавські принципи професора Одеської консерваторії М.М. Старкової*, [в:] *Проблеми виконавської інтерпретації інструментальних творів український композиторів*, ред. Г.Ю. Ніколаї, Суми 1995, с. 40-43.

тории с 20-х годов прошлого столетия. Европейскую известность своему педагогу принес Я. Зак, который с блеском выступил в 1937 г. в Варшаве на III Международном конкурсе им. Ф. Шопена, став лауреатом I премии. Можно предположить, что методические ориентиры, которыми руководствовалась М. Старкова, были унаследованными ею от всемирно известной фортепианной школы Лешетицкого – Есиповой, поскольку ее педагогом был любимый ученик Анны Есиповой В. Дроздов.

В систему методических принципов М. Старковой, которые не утратили своей актуальности и сегодня, входили:

- индивидуальный подбор репертуара, в который входили классические и современные произведения, включая украинские, с учетом эстетических потребностей профессионального обучения;
- использование опережающего метода касательно стилистических и художественных характеристик музыкального произведения, а особенно – ожидающихся технических сложностей;
- осознание необходимости точного раскрытия композиторского замысла, исключая слепую, формальную реализацию авторских указаний, что предполагает глубокое проникновение в текст произведения;
- овладение всеми элементами пианистического мастерства (непринужденность фразировки, ритмическая чуткость, совершенное туше, тонкая педализация, развитый гармонический слух, яркое художественное воображение, глубокое понимание логики и стиля исполняемой музыки).

Множество методических советов М. Старковой касались развития музыкальной памяти и реализации принципов сознательности в обучении, постепенного усложнения учебного репертуара, взаимосвязи всех элементов музыкальной выразительности.

Среди основателей Харьковской фортепианной школы в первую очередь назовем Павла Кондратовича Луценко (1873-1934 гг.), первого ректора Музыкального института (1918-1919 гг.), позже – Музыкальной академии (1920 г.) и Музыкального института с техникумом (1921 г.), первого руководителя кафедры фортепиано. Он удачно соединял концертную, педагогическую и методическую деятельность. На его педагогические принципы оказали влияние известные педагоги-пианисты (Орловский, А. Шульц-Эвлер, Е. Едличка) и тесное общение с выдающимися музыкантами, идеи которых он переплавил в своей методике (Ф. Бузони, Л. Буслер, Л. Годовский, Е. Петри и др.)³⁷.

Для методики Павла Кондратовича Луценко было характерным: раскрытие авторского замысла, стилевая достоверность; рациональный подход к решению сложных технических заданий (подбор логичной, сверх удобной аппликатуры, освоение виртуозных эпизодов за счет овладения отдельными мелкими фрагментами и т.д.); внимательное прослушивание всех деталей (цезур, артикуляции, фактуры и т.п.), отработка отдельных эпизодов в разных темпах, ритмах, динамике; использование виртуозных фрагментов из произведений мировой классики для формирования пианистической техники; развитие творческой инициативы

³⁷ Подробнее см. в: Л.Ф. Лисенко, *Л.Ф. Павло Кондратович Луценко та його учні: Шляхи формування харківської піаністичної школи*, Харьков 1997.

студентов в поисках собственной интерпретации; блестящая демонстрация студентам эпизодов изучаемых фортепианных произведений на память. Среди учеников П.К. Луценко были такие известные пианисты, педагоги, композиторы, как А. Жук, М. Тиц, В. Топилин, Л. Фейгина и др.

Выдающимся лидером Харьковской региональной фортепианной школы была Регина Самойловна Горовиц (1899-1984), сестра всемирно известного пианиста Владимира Горовца, которая, закончив в 1919 г Киевскую консерваторию в классе В. Пухальского и С. Тарнавського, более 50 лет проработала в Харьковской консерватории (позднее – Харьковском институте искусств).

Принципиальные методические позиции Р. Горовиц подробно, с благодарных позиций ее ученицы, описала в своей монографии Н. Руденко³⁸. Для методики Р. Горовиц были характерны: «поющее фортепиано»; свобода пианистического аппарата как результат полной свободы мышц всего тела пианиста; «дышащая кисть», которая обеспечивает возможность достижения певучего звучания рояля; серьезная работа внутреннего слуха пианиста; старательное прочтение нотного текста с обязательным учетом авторских указаний; усовершенствование технических возможностей пианиста (работа над гаммами, упражнениями, этюдами) в единстве с образным содержанием музыкальных произведений; стимулирование самостоятельной деятельности пианистов, формирование широкого общего и музыкального кругозора; внимание к качественному показу на инструменте и др.³⁹.

Заключение

К концу XX ст. созрели новые методы научного знания и их применения в практике обучения (альтернативные программы, авторские методики, целые фортепианные школы); стало популярным использование в музицировании технических средств (синтезаторов, электро-клавишных инструментов и др.). Поэтому мы поставили цель: раскрыть богатый потенциал фортепиано, обратить внимание на высокие художественные возможности этого самобытного, сложного, многотембрового, любимого множеством музыкантов музыкального инструмента, с помощью которого осуществлялось и сейчас осуществляется музыкальное обучение и воспитание молодежи, чтобы избежать возможной потери его в потоке инновационных технологий и поиска модернистского звучания электронных заменителей природного звучания этого величественного универсального инструмента.

В музыкальном образовании, в обучении игре на любом музыкальном инструменте акцент, как правило, смещается на индивидуальность личности музыканта. Успех обучения игре на фортепиано в значительной степени зависит от педагогических идей и методических позиций выдающихся мастеров, педагогов-пианистов, под творческим руководством которых осуществляется овладение учениками искусством художественного исполнения на фортепиано. Класс фортепиано в истории развития обучения, становления фортепианных методик стал своего рода инфраструктурой профессиональной деятельности преподавателя

³⁸ Н.И. Руденко, *Регина Самойловна Горовиц и ее уроки*, Киев 2001, с. 255.

³⁹ Там же, с. 15.

фортепиано, создателя своей специфической, неповторимой, даже уникальной учебной атмосферы, в которой одновременно осуществляется личностное, исполнительское, пианистическое, методическое становление будущих специалистов. Иначе говоря, фортепианный класс является особым музыкально-творческим пространством в учебном заведении искусств (от музыкальных школ до музыкальных академий и институтов искусств в структуре педагогического образования), в котором наследуются традиции, трансформируются и рождаются новые идеи, раскрываются и совершенствуются творческие позиции и авторские методики молодых педагогов-пианистов как последователей своих „материнских” фортепианных школ.

Summary

DEVELOPMENT OF UKRAINIAN PIANO SCHOOL IN 20TH CENTURY: MUSICAL AND EDUCATIONAL TRADITIONS AND METHODOLOGICAL GUIDELINES

Rapid development of Ukrainian piano school is an inseparable part of European piano school's evolution in the 20th century. The article is aimed at describing pianists' performance practice and its role in the development of national culture as well as at surveying the genesis of musical educational tradition and establishment of piano methodology. Ukrainian piano school is defined as a phenomenon of cultural and the 20th century 6 periods are singled out. Special attention in the structure of piano school is drawn to musical educative activities, its development having facilitated reconceptualization of the content of piano education and teaching methodology throughout different periods. The author emphasizes that piano schools leaders and their followers realized their intellectual and creative potential in various performing activities and original teaching techniques. Piano class is considered as a special musical and creative space at an arts educational establishment where traditions are kept and transformed, new ideas emerge, creative views of young music teachers, who are the followers of *mother* piano schools, come to life and develop.

Key words: *Ukrainian piano school, pianists' performance practice, piano methodology*

II

Wielokulturowość i regionalizacja jako czynniki kształtujące obszary kultury, muzyki, edukacji muzycznej i humanistycznej w Europie

Dorothee Barth

Universität der Künste
Berlin

IDENTITÄT UND DIVERSITÄT EINE AUSEINANDERSETZUNG MIT KONZEPTIONELLEN BEGRIFFEN DER INTERKULTURELLEN MUSIKPÄDAGOGIK¹

Schlagwörter: *Identität, Diversität, interkulturelle und multikulturelle Musikerziehung*

Einleitung

Die Begriffe „Diversität“ und „Identität“ haben unterschiedliche (Begriffs-) geschichten; dennoch können sie in gegenseitigem Bezug für die Theorie und Praxis der (Interkulturellen) Musikpädagogik² nutzbar gemacht werden. Wie auch andere Begriffe, die im öffentlichen Diskurs als Deutungsmuster³ verbreitet sind, werden Diversität und Identität zum einen in der Alltagssprache verwendet, in der sie nicht klar definiert sind, und zum anderen im wissenschaftlichen Diskurs. Nicht immer sind beide Ebenen – die der Alltagssprache und die der Wissenschaft – trennscharf voneinander abgesetzt, doch wie genau sie aufeinander bezogen sind, ist nicht einfach nachzuvollziehen. Sicher wäre es wünschenswert, wenn eine in der Wissenschaft für plausibel befundene Bestimmung eines Begriffes so nun auch in der Alltagssprache seine Verwendung fände – doch das trifft selten zu; eher verwirren alltagssprachliche Vorstellungen den Diskurs in der Wissenschaft⁴. Der vorliegende Text möchte dazu beitragen, die Begriffe

¹ Erstveröffentlichung (mit Änderungen) in: B. Alge, O. Kraemer, *Beyond borders: Welt-Musik-Pädagogik. Musikpädagogik und Ethnomusikologie im Diskurs*, Augsburg 2012.

² Auch hier gibt es unterschiedliche Bezeichnung: Inter-, multi- oder transkulturelle oder interkulturell orientierte Musikpädagogik. Ich schließe mich hier der meistens verwendeten Lesart an und benutze den Begriff der „Interkulturellen Musikpädagogik“. Im Detail aufgearbeitet ist die Verwendung der Begriffe bei: D. Barth, *Nicht Ethnie, nicht Bildung, sondern Bedeutungszuweisung. Plädoyer für einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff*, [in:] *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik* (Musikpädagogische Forschung, Band 27), hrsg. v. N. Schläbitz, Essen 2007, S. 31-52.

³ Zum Begriff des Deutungsmuster vgl. G. Bollenbeck, *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*, Frankfurt am Main 1996.

⁴ Zum Beispiel geistert der Begriff „außereuropäische Musik“ nicht nur durch die Alltagssprache, sondern auch immer noch durch zeitgenössische musikpädagogische Literatur, selbst wenn die In-

Identität und Diversität zu klären und ihren Sinn und Nutzen für die Theorie und Praxis der Interkulturellen Musikpädagogik deutlich zu machen.

Diversität in der Interkulturellen Musikpädagogik

Der Begriff Diversität ist in jüngster Zeit aus dem englischen Sprachgebrauch in die deutschsprachige Pädagogik übernommen worden (vor allem im Kontext der „cultural diversity“); seine pädagogische Umsetzung steht vor allem seit der Universal Declaration on Cultural Diversity (der allgemeinen Erklärung zur kulturellen Vielfalt) der UNESCO aus dem Jahre 2001 auf der Agenda der deutschen Kultur- und Bildungspolitik. Auch im englischen Sprachraum scheint er relativ neu und ersetzt dort zunehmend den so unterschiedlich verstandenen und gebrauchten Begriff multikulturell⁵. Möglicherweise aufgrund dieser relativ kurzen Geschichte wirkt der Begriff frisch und unverbraucht und ist daher in der Regel noch positiv besetzt. Da aber im jeweiligen Kontext, in dem der Begriff Diversität oder diversity verwendet wird, nicht immer klar ist, wer oder was eigentlich von wem oder was und vor allem in welcher Hinsicht „divers“ ist, beruht die positive Konnotation zuweilen eher auf einem diffusen Wohlwollen als auf der Zustimmung zu theoriebezogener Argumentation.

In vorliegendem Text wird die Dehnbarkeit im Gebrauch des Begriffes der Diversität eingegrenzt durch das Attribut „kulturell“. Letztlich findet dabei aber nur eine Verlagerung der Frage, wer oder was eigentlich von wem oder was und vor allem in welcher Hinsicht „kulturell divers“ ist, in Richtung Kulturbegriff statt. Übersetzt man den Begriff Diversität vorsichtig mit Verschiedenheit wird daher deutlich, dass bereits im deskriptiven Modus eine genauere Bestimmung des Kulturbegriffs nötig wird. Nur dann überhaupt können Modi der kulturellen Verschiedenheit beschrieben werden.

Doch damit nicht genug: Der Begriff der kulturellen Diversität wird – weder in der Alltagssprache noch im wissenschaftlichen Diskurs – mitnichten nur deskriptiv verwendet. Nicht immer wird ein gesellschaftlicher oder sozialer Zustand „nur“ beschrieben, häufig wird versucht, die festgestellte Tatsache einer kulturellen Vielfalt mit normativen Handlungssetzungen zu verbinden: „[...] diversity [erg.: in American schools] is not a choice, but our responses to it certainly are“⁶. In dem hier umgrenzten Bereich wäre also zu fragen, worauf sich der Begriff der kulturellen Diversität (also der kulturellen Vielfalt) in der Interkulturellen Musikpädagogik bezieht und welche normativen Setzungen mit der Beschreibung kultureller Diversität verbunden sind. Ich vermute, dass auf Grund der nicht immer zureichend vorgenommenen Präzisierung, ob man sich, wenn man von Diversität spricht, auf einer deskriptiven oder einer normativen Ebene befindet, auch Bernd Clausen seine Kritik formuliert, dass nämlich die deutsche

terkulturelle Musikpädagogik (als zuständige Wissenschaft) seit vielen Jahren hinreichend Argumente geliefert hat, dass „außereuropäisch“ historisch eurozentristisch gemeint war und gegenwärtig weder kategorial noch sachlich zutreffend ist.

⁵ Vgl. H. Schwippers, *Facing the music. Shaping music education from a global perspective*, Oxford 2010, S. 28-30.

⁶ Gary Howard, hier zitiert nach P.S. Campbell, J. Bannermann, *Anatomy of Mused 452. A Course Called Ethnomusicology in the Schools*, „Diskussion Musikpädagogik“ 2010, H. 48, S. 35-40, Zitat: S. 37.

Übersetzung von „diversity“ mit „Vielfalt“ zu wenig zielgerichtet sei – und daher (ich interpretiere:) zu sehr auf einer deskriptiven Ebene verbleibt. „Denn anders als „Vielfalt“ enthält Diversität“, so Clausen, „eine Gerichtetheit, da sich das Individuum aktiv Zugänge zu unterschiedlichen sozialen Räumen verschaffen kann...“⁷.

Um also erstens auf der deskriptiven Ebene zu klären, wer oder was eigentlich von wem oder was und vor allem in welcher Hinsicht verschieden ist, muss – wie oben gesagt – der Begriff kulturell im Sprachgebrauch einer Interkulturellen Musikpädagogik diskutiert werden: Sprechen wir von Kindern und Jugendlichen, die jeweils unterschiedliche Migrationshintergründe haben? Sprechen wir von musikalischen Praxen, die auf der ganzen Welt stattfinden (z.B. from „Indian rag and sargham of sight-singing, to polyrhythms from West African cultures such as the Akan and Yoruba, and to the rich harmonies of Georgian choral works“⁸)? Oder sprechen wir von verschiedenen Musikstilen, die in einem Klassenraum, in der Schule, in der schulischen Umgebung, der Region oder in Deutschland gehört oder praktiziert werden (z.B. Volksmusik, Samba, Kunstmusik, Mainstream, heavy metal, Hip-Hop, Dubstep)?

Bekanntlich können aus Deskriptionen keine Normen abgeleitet werden. Um aber zweitens auch auf einer normativen Ebene erörtern zu können, welche „Antworten“ im pädagogischen Rahmen auf eine konstatierte kulturelle Verschiedenheit sinnvoll gegeben werden können, sollen in vorliegendem Text Zielvorstellungen der Musikpädagogik herangezogen und reflektiert werden. Denn jede pädagogische Absicht oder Handlung beruht auf normativen Überzeugungen, und wenn die Musikpädagogik nicht Auskunft geben könnte über ihre Ziele und Wertvorstellungen, wäre sie nicht handlungsfähig. (Dabei kann ein Ziel natürlich auch sein, den Schüler/innen einen möglichst großen eigenen Handlungsspielraum zu geben oder ihre musikalischen Praxen nicht zu bewerten.) In der Regel folgen die Normen der Musikpädagogik bestimmten Vorstellungen, was musikalische Bildung sei und wie man musikalisch gebildet werden könne.

Im vorliegenden Text nun möchte ich also den Versuch machen, diese normativen Setzungen – also die Bestimmungen, wie man mit kultureller Verschiedenheit in der Interkulturellen Musikpädagogik umzugehen habe – an den Identitätsbegriff zu binden und zu zeigen, dass kulturelle Diversität im Musikunterricht dann ein sinnvolles Konzept sein kann, wenn es – unabhängig davon, ob mit Kultur Jugendkulturen, Ethnien musikalische Praxen oder Systeme gemeint sind – Angebote zur Identitätsbildung bereit stellt.

Identität

Anders als beim Begriff der Diversität währt die Diskussion um den Identitätsbegriff in der Pädagogik bereits so lange, dass verschiedene, auch gegensätzliche Theorien deutlich abgrenzbar sind. Ausgehend vom wörtlich verstandenen Bild von Identität als Dieseligkeit, Einerleiheit, ein Sich-selbst-gleich-bleiben war für die Identitätsforschung seit den 60er Jahren vor allem die Theorie des in Deutschland geborenen und um 1933 nach Amerika emigrierten Erik Erikson prägend. Im damaligen Amerika konnte er davon ausgehen, dass sich die Menschen in einem stabilen und sicheren ge-

⁷ B. Clausen, „Vielfalt“ in *musikbezogenen Diskursen*, [in:] *Perspektiven einer Interkulturellen Musikpädagogik*, hrsg. v. B. Jank, J.A. Rodriguez-Quiles, Potsdam 2009, S. 124-133, Zitat: S. 132.

⁸ P.S. Campbell, J. Bannermann, *Anatomy of Mused 452...*, S. 35.

sellschaftlichen Umfeld entwickeln und dass daher die gesamte Lebenserfahrung eines Menschen zu einem Gefühl innerer Einheit wachsen kann. So definierte der Psychoanalytiker die Ich-Identität im wörtlichen Sinne als ein Gefühl für ein inneres Sich-Selbst-Gleichsein, ein Wissen um die eigene Unverwechselbarkeit. Nach Erikson baut ein Kind während des Heranwachsens aus verschiedenen Erfahrungen eine Persönlichkeit auf, die sich im Erwachsenenalter stabilisiert, die das ganze Leben lang gleich bleibt und so weitere Erfahrungen aufnimmt und verarbeitet⁹. Doch diese Theorie von Identität als einem kohärentem Subjekt entspricht heute weder den aktuellen gesellschaftlichen Erfordernissen noch ist sie empirisch haltbar – gleichwohl ist sie im Alltagsverständnis verbreitet: Wenn sich ein in Deutschland geborener Mensch mit türkischstämmigen Eltern weder als Türke noch als Deutscher fühlt, wird dies allzu oft als Identitätsverlust interpretiert, obwohl er möglicherweise über eine stabilere oder besser ausbalancierte Identität verfügt als mancher Deutschstämmige.

In Theorien zur personalen Identität, die im Konstruktivismus und im symbolischen Interaktionismus¹⁰ ihre Wurzeln haben, liegt die Identität eines Menschen weder qua Geburt fest noch ist sie ein nach der Pubertät abgeschlossener Vorgang, der einen Menschen unabänderlich definiert. Vielmehr geht man davon aus, dass Identitäten konstruiert werden, dass sie wählbar und veränderbar sind und Ambivalentes integrieren können. Die Bildung von Identität, so Heiner Keupp, ist eine „permanente Verknüpfungsarbeit, die dem Subjekt hilft, sich im Strom der eigenen Erfahrungen selbst zu begreifen“¹¹. Unter kultureller Identität nun versteht man das Zugehörigkeitsgefühl eines Individuums oder einer sozialen Gruppe zu einem kulturellen Kollektiv. Es geht nicht um Zugehörigkeiten, die durch äußere Merkmale bestimmt würden, sondern um Zugehörigkeitsgefühle, die in modernen Gesellschaften im weiten Sinne wählbar und veränderbar sind und auf der Entscheidung des Individuums beruhen. Und so wie die personale Identität verschiedene Zugehörigkeitsgefühle ausbalancieren muss, beschreibt die Theorie der kulturellen Identität, dass sich ein Individuum verschiedenen kulturellen Kollektiven zugehörig fühlen kann. Daher ist es in den aktuellen theoretischen Entwürfen konstitutiv für den Begriff der personalen und der kulturellen Identität, dass „deutende Erklärungen“ gefunden werden müssen für die Person, als die man sich entwirft, und für die Zugehörigkeitsgefühle zu den kulturellem Kollektiven, mit denen man sich identifiziert. Wenn sich das Individuum mit unterschiedlichen Kulturen identifiziert, müssen eventuell auftretende Ambivalenzen reflektiert, interpretiert und gegebenenfalls ausgehalten werden.

Die moderne Identitätsforschung hält für das Phänomen dieser Identitätsentwicklung verschiedene Begriffe bereit: Da ist die Rede von Identität als reflexivem Projekt¹², der reflexiven Biographie, der Bastel- oder Wahlbiographie¹³. Verbreitet ist auch die Rede von einem intern pluralisierten, multiplen oder fragmentierten Subjekt, von

⁹ Z.B. E.H. Erikson, *Identität und Lebenszyklus*, Frankfurt/Main 1974.

¹⁰ Vgl. H.J. Kaiser, *Kulturelle Identität als Grenzerfahrung*, „Zeitschrift für kritische Musikpädagogik“ 2008, S. 47, <http://www.zfkm.org/08-kaiser.pdf> (12.12.2011).

¹¹ *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*, hrsg. v. H. Keupp, Th. Ahbe, W. Gmür, R. Höfer, Hamburg 2002, S. 190.

¹² Vgl. G. Böhme, *Selbstsein und derselbe sein. Über ethische und sozial-theoretische Voraussetzungen von Identität*, [in:] *Identität, Leiblichkeit, Normativität*, hrsg. v. A. Barkhaus, M. Mayer, Frankfurt am Main 1996, S. 322-340.

¹³ Vgl. G. Gamm, *Die Vertiefung des Selbst oder das Ende der Dialektik*, [in:] ebenda, S. 341-356.

Patchwork-Identitäten¹⁴, von Identitätskonstruktionen. Und auch wenn man sich mit der Idee, aus einem Patchworkmuster zu bestehen, nicht recht anfreunden kann, so bleibt den verschiedenen Bildern bzw. Bezeichnungen doch gemeinsam, dass die Vorstellung einer unveränderbaren Identität ersetzt wird durch die Überzeugung, dass eine Identität gewählt, erfunden, verändert, konstruiert – eben selbst gestaltet – wird. Und dass es notwendig ist – um das Ziel einer „ausbalancierten“ und stabilen Identität zu erreichen –, dass das Individuum in einem „Aushandlungsprozess zwischen dem Einzelnen und seiner Umwelt“¹⁵ sich selbst und seine Position in der umgebenden Welt reflektieren, Widersprüche aushalten, Erklärungen und Deutungen seiner selbst und seiner Position finden kann.

Identität und (Musik-)Pädagogik

Die Pädagogik ist eine normative Wissenschaft: Ausgehend von bildungstheoretischen Überzeugungen kann sie Orientierungen geben dafür, was gut und förderlich für die Erziehung und Bildung junger Menschen ist und was eher schwierig oder hinderlich. So ist es im Rahmen der Identitätstheorie im normativen Sinne „gut“, über eine ausbalancierte Identität zu verfügen, mit der man Selbst-Sicherheit gewinnt und den Anforderungen der modernen Welt gewachsen ist. Entsprechend soll die Ausbildung einer stabilen Identität in pädagogischen Kontexten (so gut es geht) unterstützt werden. Es ist „schwierig“, wenn zu viele verschiedene Einflüsse auf einen jungen Menschen einströmen, wenn die Orientierung im „Supermarkt der Identitätsangebote“ verloren geht und man daher zu schnellen und schlichten Lösungen greift. Denn zu schnell wird man in diesem Falle das, von dem man sich abgrenzt, als Bedrohung empfinden und es abzuwehren suchen. Die (pädagogisch ungewünschte) Abgrenzung von anderen Kulturen gerät in der Regel dann besonders radikal, wenn auch die Zugehörigkeit zu einer Kultur in einem radikalen Sinne überbetont wird. Dies ist allerdings häufig eher ein Zeichen dafür, den modernen Anforderungen nach einer ausbalancierten Identität nicht gewachsen zu sein. So kann die Suche nach schlichten Lösungen gegenwärtig häufig zum Beispiel in rechtsextremen, islamistischen oder anderen fundamentalistischen Überzeugungen enden. Folglich besteht ein pädagogisches Ziel darin, Schüler/innen zu unterstützen, verschiedene kulturelle Zugehörigkeitsgefühle nicht als bedrohliche Situation für sich und andere zu interpretieren, die nach radikalen Entscheidungen ruft, sondern als Chance und Normalität in einer modernen Gesellschaft.

Vielleicht mag man hier kritisch nachfragen¹⁶: Überschätzt da ein Schulfach nicht seine Einflussmöglichkeiten? Ist anstelle der schulischen Bemühungen letztlich nicht der Einfluss der Peergroup für die Identitätsbildung ausschlaggebend? Aber wo, so meine Entgegnung aus musikpädagogischer Perspektive, liegt die Alternative? Die Bemühungen einstellen? Den Fokus von einer Schüler-Orientierung wieder zurück auf eine

¹⁴ Vgl. H. Keupp, *Bedrohte und befreite Identitäten in der Risikogesellschaft*, [in:] ebenda, S. 380-403 und derselben, *Diskursarena Identität. Lernprozesse in der Identitätsforschung*, [in:] *Identitätsarbeit heute*, hrsg. v. H. Keupp, R. Höfer, Frankfurt am Main 1997, S. 11-39.

¹⁵ *Identitätskonstruktionen...*, S. 190-191.

¹⁶ Diese kritischen Nachfragen stellte zum Beispiel Raimund Vogels in seinem Ko-Referat auf der Tagung in Rostock.

Kunstwerkorientierung richten? Oder den Musikunterricht ganz sein lassen? Natürlich kann das Schulfach Musik weder die ganze Welt verbessern noch eine verlorene Seele retten. Doch ob der Ort, an dem junge Menschen einen erheblichen Teil ihres Lebens verbringen und sich dort u.a. auch mit gesellschaftlichen Umgangsformen vertraut machen, als unterstützend, interessiert, verständnisvoll und respektierend erlebt wird oder nicht, kann durchaus Weichen stellen. Vielleicht nicht mehr, aber eben auch nicht weniger.

Der Umgang mit Musik spielt für die Bildung einer personalen und einer kulturellen Identität eine zentrale Rolle – dies ist in der musikpädagogischen Literatur in zahlreichen Studien beschrieben und erforscht worden. Häufig liegt der Fokus dann auf den so genannten Jugendkulturen, die teilweise sogar um eine bestimmte Musikrichtung herum entstehen (Punk, Techno). Die Jugendlichen, die sich mit einer Musikkultur identifizieren und ebenso von anderen abgrenzen, unterscheiden sich nicht nur in ihren musikalischen Präferenzen, sondern auch u.a. durch Kleidung, Accessoires, Sprache, Gestik, Tanzstil. In musikpädagogischen Studien wurde gerade in der jüngeren Zeit der Trend beschrieben, dass Jugendliche sich nicht mehr über mehrere Jahre hinweg einer Jugendkultur zugehörig fühlen, sondern ihre Orientierungen wechseln, mitunter sogar mehrfach am Tag. Da der Begriff der *Kultur* an dieser Stelle mitunter zu schwerfällig oder sehr gewaltig klingt, ist man in der Literatur zunehmend dazu übergegangen, den Begriff der Jugendkultur durch den der Jugendszene zu ersetzen, der die Schnelligkeit, die Schnelllebigkeit und die Nicht-Ortsgebundenheit besser auszudrücken scheint. Diese Beobachtung ergänzt empirisch die oben dargestellte Theorie zur kulturellen Identität, dass es nämlich wesentlich für die Identitätsarbeit ist, Zugehörigkeiten zu verschiedenen (musikalischen) Kulturen vor sich selbst zu deuten und zu integrieren.

Alltägliche Beobachtungen und wissenschaftliche Untersuchungen bestätigen, dass die Wahl der musikalischen und kulturellen Zugehörigkeit als wichtiger Teil der personalen und kulturellen Identitätsbildung nicht unabhängig ist vom äußeren sozialen Druck. So konnte Renate Müller in ihrer Studie „Soziale Bedingungen der Umgehensweisen Jugendlicher mit Musik“¹⁷ u.a. nachweisen, dass je stärker der soziale Außendruck in einer (Lern-)gruppe ist, desto größer auch die Bereitschaft ist, sich dem dort akzeptierten Musikgeschmack anzupassen. Die sozialen Beziehungen in konkreten Situationen schaffen die Möglichkeiten, wie der einzelne das Symbolsystem Musik zur Identitätskonstruktion nutzen kann und kontrollieren sie gleichzeitig. In restriktiven sozialen Gruppen ist der „Gebrauch“ von Musik daher keinesfalls Ausdruck einer individuellen ästhetischen Präferenz, sondern beschränkt sich auf den Ausdruck von Zusammengehörigkeit. Andererseits – so ein weiteres Ergebnis der Untersuchung – können Jugendliche umso freier mit Musik umgehen, je mehr die soziale Bedeutung von Musik nicht den Zusammenhalt nach innen und die Abgrenzung nach außen repräsentiert, sondern tatsächlich als Ausdruck einer individuellen Einzigartigkeit interpretiert wird¹⁸.

Doch in der Tat stellt Identitätsarbeit nicht nur einen inklusiven, sondern auch einen exklusiven Prozess dar; schließlich grenzt man sich von jenen ab, die anders sind, als man selbst sein möchte. Und auch wenn Vorsicht mit radikalen Abgrenzungen geboten ist – Grenzziehungen gehören durchaus zur Entwicklung einer stabilen Identität. Und

¹⁷ R. Müller, *Soziale Bedingungen der Umgehensweisen Jugendlicher mit Musik*, Essen 1990.

¹⁸ Ebenda, S. 72-73.

zwar sowohl die Abgrenzung von musikalischen Praxen als auch von deren Mitgliedern bzw. Teilnehmern. Da sich Schüler/innen und Lehrer/innen in der Regel verschiedenen (musikalischen) Kulturen zugehörig fühlen, ist es evident, dass hier Grenzen gezogen und immer wieder neu gesichert werden. Doch trotz der Akzeptanz der notwendigen Grenzziehung bleibt die pädagogische Intention, auch das, was als anders, als man selbst sein möchte, wahrgenommen wird, zu respektieren und wertzuschätzen. Kaiser spricht in diesem Zusammenhang von der „Permeabilität“, d.h. von der ‚Durchlässigkeit‘ von Identitäten: „Durchlässigkeit meint in diesem Zusammenhang jenes Ausmaß, mit dem eine Person ‚Andersartigkeit‘ akzeptiert ohne diese als Angriff auf die eigene Identität oder gar als deren Infragestellung zu empfinden“¹⁹.

Dies gilt auch für einen Interkulturellen Musikunterricht: Die Schüler/innen sollen erfahren, dass sie keine radikalen Entscheidungen treffen müssen, welche Musik „die ihre“ ist und welche nicht, sondern sie können Erklärungsmodelle entwickeln, warum sie sich mit unterschiedlichen musikalisch-kulturellen Praxen identifizieren. Wenn sie sich von für sie befremdlich oder unschön klingenden Musiken und ggf. auch von den Menschen abgrenzen wollen, die die Musik praktizieren, dann sollen sie Menschen und Musik dennoch respektieren lernen und sie nicht bekämpfen. Dabei ist – wie oben beschrieben – ein gutes soziales Klima innerhalb der Lerngruppe wichtig, welches überhaupt erst eine offene Identitätsbildung und verschiedene musikalisch-kulturelle Zugehörigkeitsgefühle ermöglicht.

Kulturelle Diversität und kulturelle Identität im Rahmen einer Interkulturellen Musikpädagogik

Welchen Beitrag kann die Interkulturelle Musikpädagogik nun konkret leisten, um Kinder und Jugendliche im Musikunterricht in der Ausbildung einer stabilen, ausbalancierten Identität zu unterstützen? Das heißt: Wie können sie unterstützt werden in ihrer aktiven Konstruktionsleistung, in ihrer Fähigkeit, Wahlmöglichkeiten zu sehen, begründet auszuwählen, ambivalentes zu integrieren und für die jeweils individuellen Entscheidungen deutende Erklärungen zu finden?

Die Freiheit, die eigene personale und kulturelle Identität, also sich selbst, zu entwerfen, kann überhaupt nur wahrgenommen werden, wenn tatsächlich realistische Wahlmöglichkeiten vorhanden sind und als solche identifiziert werden. Dafür müssen Kinder und Jugendliche die Chance sehen und ergreifen wollen, dass sie ihre Wahlmöglichkeit und damit eben auch ihren Freiraum erweitern, wenn sie verschiedene (musikalische) Kulturen kennen lernen und sie als musikalische Praxis erleben und erfahren. Erst dann können sie sich diesen musikalischen Kulturen ganz oder teilweise zugehörig empfinden oder sich von ihnen abgrenzen.

Um Räume für Wahlmöglichkeiten zu schaffen, müssen die Musiklehrenden überlegen, welche musikalischen Kulturen sie zur Thematisierung im Musikunterricht aussuchen wollen. In Deutschland im 21. Jahrhundert ist in einer globalisierten Gesellschaft kulturelle Diversität – deskriptiv verstanden – definitiv gegeben. Es gibt kaum

¹⁹ H.J. Kaiser, *Kulturelle Identität...*, S. 8 (S. 51). Kaiser bezieht sich hier auf die Studie von Renate Müller.

eine musikalisch-kulturelle Praxis, die nicht via Youtube mitten in den Musikraum geholt werden könnte; und es gibt kaum ein Land, aus dem nicht Migranten nach Deutschland eingewandert sind. Um also eine Auswahl von Musikkulturen treffen zu können, muss wohl zunächst nach den Kriterien gefragt werden, die dieser Auswahl zu Grunde gelegt werden könnten. Und der Reflexion der Kriterien wiederum ist noch eine weitere Frage vorgeschaltet: Was überhaupt definiert eine musikalische Kultur?

Im letzten Abschnitt sollen daher nun drei Ansätze vorgestellt werden, die sich durch ihren jeweiligen Kulturbegriff und dadurch auch in ihrer Auffassung darüber, was kulturelle Diversität sei, unterscheiden²⁰. Anschließend werden die Ansätze befragt, ob und inwiefern sie identitätsstiftende Angebote bereit stellen können und wo jeweils Chancen, aber auch Risiken liegen. Auf diese Weise wird die deskriptive Ebene, auf der kulturelle Verschiedenheit beschrieben wird, verbunden mit normativen Setzungen, die weiter oben bereits aus dem Identitätskonzept abgeleitet wurden.

1. Wenn in der interkulturellen Musikpädagogik von kultureller Diversität die Rede ist, können damit die Musiken gemeint sein, die auf der ganzen Welt erklingen, und deren ungeheurer Reichtum und Vielfältigkeit allen Schüler/innen im Klassenraum nahe gebracht werden soll.

Diese Position steht in der Tradition der Musikpädagogik der 70er Jahre in Deutschland, als erstmals die damals so genannten außereuropäischen Musikkulturen Einzug in deutsche Musikbücher und Klassenzimmer fanden. Für die damals innovative Thematisierung fremder Musikkulturen gab es unterschiedliche Motivationen: Zum einen sollten sich die Schüler/innen mit ungewöhnlichen Klängen befassen, weil es letztlich um eine Veränderung der Hörgewohnheiten und damit auch um eine Vorbereitung auf die Wahrnehmung der „Neuen Musik“ ging. Die Musik der fernen Kulturen wurde im Musikunterricht gehört und wirkte häufig exotisch, fremd und befremdlich auf die Schüler. Eine zweite Motivation war eine stark verbreitete Beachtung asiatischer Lebensformen; viele Jugendliche interessierten sich zu dieser Zeit für asiatische und speziell indische Kultur – übrigens auch berühmte Musiker wie z.B. die Beatles, Embryo oder Yehudi Menuhin.

Die Art und Weise, wie Musikkulturen der Welt heutzutage für den Musikunterricht aufbereitet und thematisiert werden, hat sich seitdem sehr gewandelt. Auch wenn es in Unterrichtsmaterialien zuweilen immer noch zu Exotismen und eurozentristischer Arroganz kommt, haben sich in der Regel die Ansätze durchgesetzt, deren Sinn für die Schüler/innen nachvollziehbar wird, da sie – wenn auch manchmal in einem weiten Sinne – Angebote zur Identitätsbildung machen. Entscheidend dazu beigetragen haben die konzeptionellen Überlegungen von Irmgard Merkt, Volker Schütz und Wolfgang Martin Stroh.

Irmgard Merkt formulierte als erste den so genannten „Schnittstellenansatz“, der auf die Gemeinsamkeiten zielt, die in unterschiedlichen Kulturen vorhanden sein können und bei denen der Unterricht ansetzen sollte. Erst in einem weiteren Schritt sollte dann das Trennende kennen gelernt werden. Außerdem propagierte Merkt die Priorität des eigenen musikalischen Tuns vor dem Hören oder dem Nachdenken über Musik²¹. Die-

²⁰ Zur genaueren Ausdifferenzierung des Kulturbegriffes vgl. D. Barth, *Ethnie, Bildung...* und dieselbe, *Nicht Ethnie, nicht Bildung...*, S. 31-52.

²¹ Vgl. I. Merkt, *Interkulturelle Musikerziehung*, „Musik und Unterricht“ 1993, 9, S. 4-7.

se Überlegungen überführte Wolfgang Martin Stroh in seinen „erweiterten Schnittstellenansatz“, der zunächst von sinnlichen Basiserfahrungen ausgeht, die es in allen Musikkulturen gibt, um dann mittels der Methode der szenischen Interpretation eine musikkulturelle Praxis handelnd zu erfahren. Schließlich soll dann der Blick zurück auf die eigene Situation in Deutschland gerichtet und die Erfahrungen sollen reflektiert werden²². Inhaltlich beschäftigt sich Stroh vor allem mit musikalisch-kulturellen Traditionen, die von Schüler/innen sinnvoll szenisch interpretiert werden können – also eher mit volksmusikalischen Traditionen (Tarantella, Klezmer, Capoeira) als zum Beispiel mit Kunstmusik.

Volker Schütz schließlich hat das Konzept der Transkulturalität in die Diskussion gebracht und damit auch auf die Identifikationsangebote verwiesen, die in einer „fremden“ Musikkultur verborgen sein können²³. Mehr als Stroh aber hat er seinen Blick auf die musikalischen Schnittstellen gerichtet (z.B. die rhythmische Erfahrung in afrikanischer Musik) als auf kulturelle Gemeinsamkeiten (wie z.B. „Hochzeit“ oder „Tod“). Schütz machte darüber hinaus deutlich, dass Menschen aufgrund ihres transkulturellen Verfasstseins ohnehin über musikalische Schnittstellen verfügen und somit nicht nur an einer, sondern an mehreren unterschiedlichen Kulturen teilhaben können.

Wenn folglich mit kultureller Diversität der musikalische Reichtum der Welt gemeint ist, ist die Zusammenarbeit zwischen Musikpädagogik und Musikethnologie eng und intensiv. In besonderem Maße nämlich ist die Musikpädagogik hier auf die Hilfe der Musikethnologie angewiesen, insofern dass zum Beispiel sachlich korrekte Informationen zur Musik und ihrer Einbettung in kulturelle Kontexte bereitgestellt, Vorschläge zu vertretbaren Reduktionen gemacht und konkrete Musikbeispiele aufbereitet werden. Es soll nicht unerwähnt bleiben, dass sich Musikpädagogen mitunter auf ein musikethnologisch vermintes Gelände begeben, wenn sie allzu bedenkenlos „quasi“ afrikanisch tanzen, trommeln und singen oder durch schülerorientierte Reduktion eine fremde musikalische Praxis bis hin zur Unkenntlichkeit verändern. Vielleicht mögen die Musikethnologen sich ein wenig damit trösten, dass auch den der Werkästhetik verpflichteten Musikwissenschaftlern reduktionistische Gewalt angetan wird, wenn in durchaus gelungenen Stunden des Klassenmusizierens „Born to be wild“ auf Blockflöten oder der Anfang der 5. Sinfonie Beethovens auf Keyboards musiziert wird.

Nichtsdestotrotz können im Sinne einer Interkulturellen Musikpädagogik „Musikkulturen der Welt“ im Musikunterricht anspruchs- und sinnvoll thematisiert werden; das Erleben kultureller Vielfalt, musikalischen Reichtums und musikalisch-kultureller Schnittstellen können den Horizont der Schüler/innen weiten und Erfahrungen ermöglichen, die mit der üblicherweise im Unterricht behandelten abendländischen Kunstmusik oder angloamerikanischen Pop-/Rockmusik nicht zu machen wären. Eine positive Wahrnehmung der musikalisch-kulturellen Diversität kann die Möglichkeiten zur Konstruktion einer eigenen Identität, und damit zu Selbstbewusstsein und Selbstbestimmtheit, erweitern. Allerdings hat keine Musik einen Wert an sich, der vermittelt werden

²² Vgl. z.B.: W.M. Stroh, *Der erweiterte Schnittstellenansatz*, [in:] *Musik – Pädagogik – Dialoge. Festschrift für Thomas Ott*, hrsg. v. A. Eichhorn, R. Schneider, München 2011, S. 307-317.

²³ V. Schütz, *Interkulturelle Musikerziehung. Vom Umgang mit dem Fremden als Weg zum Eigenen*, „Musik und Bildung“ 1997, 5, S. 4-7 und derselber, *Transkulturelle Musikerziehung*, [in:] *Musik transkulturell erfahren. Anregungen für den schulischen Umgang mit Fremdkulturen*, hrsg. v. M. Claus-Bachmann, Bamberg 1998, S. 1-6.

soll, weder die abendländische Kunstmusik noch die Musiken der Welt. Wenn die Schüler/innen bei der unterrichtlichen Thematisierung einer Musik der Welt nicht identitätsstiftende Angebote erkennen können, ist sie ein sinnloses Thema. In einem ähnlichen Sinne heißt es in dem „Bericht über die menschliche Entwicklung der UNDP (United Nations Development Programme“), dass kulturelle Vielfalt kein Wert an sich sei, sondern erst in der positiven Verbindung mit kultureller Freiheit, mit der Möglichkeit, eine Wahl zu treffen ihre humanistische Qualität gewinne²⁴.

2. Wenn in der interkulturellen Musikpädagogik von kultureller Diversität die Rede ist, können damit die im Klassenzimmer anwesenden Schüler/innen gemeint sein, insofern etliche von ihnen einen Migrationshintergrund haben.

Dieser Migrationshintergrund kann für die Schüler/innen sehr prägend sein – entweder, weil sie sich ihrem einstigen Herkunftsland tatsächlich verbunden fühlen und sich mit seinen kulturellen Traditionen identifizieren oder weil sie jeden Tag damit konfrontiert werden (egal, wie „deutsch“ sie sich fühlen). Dies kann vom gut gemeinten deutlichen Sprechen oder anderen Zeichen positiven Rassismus über rassistisch motivierte, abfällige Bemerkungen reichen bis hin zu verdeckten oder öffentlichen Diskriminierungen in der Fahrschule, im Sportverein, in der Schule oder beim Behördengang. Da diese Kinder und Jugendlichen mit dem Gefühl groß werden, „anders“ zu sein, richten sie sich in einem „Zwischenraum“ ein; sie fühlen sich in ihrer besonderen Lage nicht angenommen, ausgegrenzt, ausgelacht, bedroht und diskriminiert²⁵. Gleichzeitig werden ihre Verhaltensweisen allzu oft auf kulturelle, religiöse, familiäre oder nationale Traditionen zurückgeführt, die die Familie quasi im Gepäck aus dem Herkunftsland mitgebracht hat. Ihr Verhalten wird auf ihre „Abstammung“ zurückgeführt; es gibt zu wenig Raum und ein zu geringes Interesse für individuelle Entwicklungen, Urteilsbildungen und kulturelle Verortungen. Tatsächlich aber benötigen sie wie alle anderen Jugendlichen in der Pubertät Hilfe und Unterstützung bei der schwierigen Aufgabe, einerseits überhaupt erst herauszufinden, wer man selbst eigentlich ist bzw. wer man sein möchte (also eine personale Identität zu entwickeln), und andererseits zu wählen, wem man sich zugehörig fühlen möchte (eine kulturelle Identität zu bilden). Um stabile Identitätsbildungen zu unterstützen, die hilfreich und nötig sind für erfolgreiche Bildungsbiografien und eine bessere Integration, muss dann eben auch der Musikunterricht Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in ihrer kulturellen Eigenart und Einzigartigkeit, in ihren individuellen kulturellen Verortungen versuchen zu verstehen, zu akzeptieren und zu fördern. Das funktioniert nicht über kulturelle Zuschreibungen („Bring doch mal ein Lied aus deinem Heimatland mit!“), sondern

²⁴ Vgl. UNPD (2004): *Kulturelle Freiheit in unserer Welt der Vielfalt. Bericht über die menschliche Entwicklung*, Berlin, S. 33, zitiert nach: <http://www.kulturglossar.de/html/v-begriffe.html>.

²⁵ Im Juni 2009 hat das Institut für Demoskopie Allensbach zum Beispiel die Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage vorgelegt, in der im Auftrag der Bertelsmann Stiftung insgesamt 1.581 Menschen mit Migrationshintergrund über ihre Situation in Deutschland befragt wurden. Trotz eines insgesamt positiven Trends wird deutlich, dass sich türkischstämmige Menschen und Zuwanderer aus Russland weniger anerkannt fühlen als Menschen aus anderen Herkunftsländern. Institut für Demoskopie Allensbach (2009): *Zuwanderer in Deutschland. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von Menschen mit Migrationshintergrund*, http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-9DF753D8-0CF7A05/bst/xcms_bst_dms_28825_28831_2.pdf.

über Projekte, in denen die Jugendlichen sich öffnen und ihre musikalischen Vorlieben, ihre kulturellen Verortungen einbringen können („Was ist dein Lieblingssong?“). In einer offenen und erfahrungsorientierten unterrichtlichen Inszenierung können so auch die Lehrenden neue Einsichten über „ihre“ Schüler/innen gewinnen.

3. Wenn in der interkulturellen Musikpädagogik von kultureller Diversität die Rede ist, kann damit gemeint sein, dass der Blick auf die Vielzahl unterschiedlicher musikalischer Kulturen fällt, die in der Schule, im Ort, in der Stadt oder in der Region gespielt, gehört und praktiziert werden.

Es wurde bereits festgestellt, dass Menschen nur dann die Freiheit zur Wahl ihrer kulturellen Zugehörigkeitsgefühle und damit zur Konstruktion ihrer Identität haben, wenn sie aktiv und selbstbestimmt ihre eigenen Potentiale erkennen und Auswahlmöglichkeiten sehen können. Für die heutige Schülergeneration sind die vorhandenen Auswahlmöglichkeiten zum großen Teil medial vermittelt – mit Hilfe des Computers verlässt man das eigene Zimmer und scheint Teil einer Kultur werden zu können, die auf der ganzen Welt praktiziert wird. Umso wichtiger können daher die Suche und die Erforschung des kulturellen Nahraums sein, denn dort stehen ganz andere musikalisch-kulturelle und zwischenmenschliche Erfahrungsmöglichkeiten bereit als die medial vermittelten. Wenn Schüler/innen sich selbst auf den Weg machen und Orte und Menschen aufsuchen, die Musik machen, wenn sie mit ihnen sprechen, bei einer Probe zuhören oder sogar mitsingen, mit tanzen oder mitspielen, können Erfahrungsprozesse von großer Tiefe in Gang gebracht werden – gerade auch, wenn es sich um Erfahrungen handelt, die nicht vom Lehrer im Musikunterricht vermittelt werden. Denn erinnern wir uns daran, dass für die in der Konstruktion ihrer Identität um Grenzziehungen bemühten Schüler/innen ja gerade die Musikkultur der Lehrkraft eine willkommene Abgrenzungsmöglichkeit bietet.

Dieser dritten hier vorgestellten Auffassung kultureller Diversität liegt ein weiter Kulturbegriff zu Grunde, mit dem sowohl die Musikkulturen der Welt beschrieben werden können – sofern sie in der Region praktiziert werden – als auch die Jugendkulturen, die im Klassenraum oder in der Region auffindbar sind. Sei es also die Feuerwehrkapelle, der Kirchenchor, das Saz-Orchester oder die Bauchtanzgruppe – da alle musikalischen Kulturen in der Region ihre Heimat haben, werden die Schüler/innen irgendwo Anknüpfungspunkte oder Schnittstellen zu ihrem eigenen Leben und ihren kulturellen Erfahrungen finden. Die neu entdeckten und erforschten kulturellen Praxen können sie bei Interesse weiter verfolgen und vielleicht sogar zum Teil ihrer eigenen kulturellen Identität werden lassen oder sie können sich von ihnen – bei allem Respekt – abgrenzen. In jedem Falle werden die Schüler/innen das Gefühl haben, dass es bei der Erforschung des kulturellen Nahraums um ihr eigenes Leben geht und dabei die Chancen von Identitätsangeboten sehen.

„Hör ich verschieden oder hören wir gleich?“

Zum Schluss meiner Überlegungen möchte ich kurz auf die Frage eingehen, mit der dieser Text überschrieben ist – wird doch eine auf den ersten Blick eher einleuchtende Vorstellung (dass eine Person mit ihrer bestimmten Fähigkeit oder Angewohnheit,

Musik wahrzunehmen, dies in jeder Hörsituation auf die gleiche Art und Weise tut und dass auf der anderen Seite unterschiedliche Menschen Musik auch unterschiedlich wahrnehmen), mit einer auf den ersten Blick eher unverständlich wirkenden Aussage konfrontiert. Doch jenseits eines bewussten Eyecatcher-Effektes wird in dieser Frage auch die zentrale Idee dieses Textes pointiert zusammengefasst.

„Ich höre verschieden“, wenn ich mich mit unterschiedlichen musikalischen Kulturen identifizieren kann, die auch zu einer jeweils unterschiedlichen Praxis des Hörens einladen. Die kulturelle Identität wird gekennzeichnet durch die Auswahl aus einem kulturell diversen Angebot und dem Ausbalancieren verschiedener und mitunter sogar unterschiedlicher Zugehörigkeitsgefühle. „Wir hören gleich“, wenn sich Menschen, die in anderer Hinsicht kulturell verschieden (divers) sind, dennoch in einer gemeinsamen Praxis des Hörens gleichen und eine gemeinsame kulturelle Identität empfinden. Diese Musikkulturen sind wählbar, veränderbar und keinesfalls ethnisch festgelegt. Und in diesem Sinne kann „kulturelle Diversität“ auch für den Musikunterricht ein sinnvolles Konzept sein, wenn – unabhängig ob mit *Kultur* Jugendkulturen, Ethnien musikalische Praxen oder Systeme gemeint sind – Angebote zur Identitätsbildung bereit gestellt werden.

Summary

IDENTITY AND DIVERSITY. AN EXAMINATION OF TWO CENTRAL CONCEPTS OF INTERCULTURAL MUSIC EDUCATION

The concept of diversity entails the development of strategies that capitalize on the diverse cultural potential of the members of a heterogeneous group and explores that potential in a constructive way. In principle, this might be a good idea but it runs the risk of binding cultural potentials within so-called multicultural (learners) groups (of pupils) to their origins/descents, thus strengthening positive racism. In contrast, the new concept of identity operates in terms of a *plural* or *fragmented* self, or a *patchwork biography*, in which the individual is no longer bound by the predetermined factors of one's identity, such as gender, place of residence, profession of parents or origin/descent. Rather, one has to solve the task of constructing one's identity over and over again throughout one's whole life, balancing and integrating different senses of cultural belonging. This article presents both concepts referring to multicultural learners/learning groups. It also discusses whether the theoretical base of diversity and identity rule themselves out in the end or whether there are common assumptions, which reflects the precepts of *intercultural music education*.

Key words: *identity, diversity, intercultural, multicultural music education*