

Lautsilben statt großer Worte

Orale Notationstechniken bei Peter Eötvös' Meisterklasse Dirigieren

Nepomuk Riva

Schlagworte: Lautsilbe; Orale Notation; Oral Mnemonics; Orchesterprobe; Dirigent

This article explores the use of phonetic syllables as a means of verbal communication, based on field research conducted during a masterclass by Peter Eötvös at the 2012 Lucerne Festival. Oral notation techniques are common in many Asian and African musical cultures. They encode rhythmic patterns and timbres that cannot be adequately captured by written notation. A similar system also exists in Western musical cultures, especially in orchestral rehearsals. Using rehearsals of Charles Ives' Fourth Symphony as an example, the author analyses how student conductors use phonetic symbols to express their interpretative wishes. A manageable repertoire of phonetic symbols enables precise communication, often combined with gestures or imitations of instrumental techniques. Students' success depends on their mastery of this method. Phonemes are thus an oral communication technique that has been neglected in Western art music so far. Methods of research and analysis from ethnomusicology in non-European cultures can therefore help to better understand parts of Western musical practice.

Einleitung – Die Probe

Leonard Bernstein studierte in den 1970er Jahren mit den Wiener Philharmonikern sämtliche Sinfonien Gustav Mahlers für Fernsehaufnahmen ein und sorgte damit dafür, dass der Komponist dauerhaft in den Kanon der westlichen Klassik aufgenommen wurde. Während der Proben stieß der amerikanisch-jüdische Dirigent mit dem sinfonischen Werk des Juden Mahler bei dem Orchester mit national-konservativer Prägung auf Widerstand. In einer filmi-

schen Dokumentation dieser Arbeit inszeniert sich Bernstein eindrucksvoll als Einzelkämpfer für diesen Komponisten. Nicht nur sein expressiver Charakter und Mahlers Werk sorgen für Irritationen bei den Musikern, sondern auch die Kommunikation während der Proben scheint gestört. Das liegt unter anderem daran, dass Bernstein für seine Interpretationswünsche Lautsilben verwendet, die entweder stark geräuschhafte Klänge imitieren oder dem afroamerikanischen Scat-Singen entlehnt sind:

»(zu den Celli und Bässen) Jedes Tremolo soll... (Imitation eines kräftigen Bogenstrichs mit rechter Hand) Maximum sein. Ein kleiner Höhepunkt wie 18 hier: *rrraaa* – man kann nicht ... (Imitation eines kraftlosen Bogenstrichs mit der Hand) so spielen. Das geht nicht. [...] (zu den Violinen) *Pe pa-pa pa-pa pa-pa^h*. Diese letzten zwei Takte: sehr wichtig! *Daa bs-ds-bs-ds-bs-ds-bs-de^hm*. *Pe pa-ba pa-ba pa-ba ba-da^hm ba^hm*. – Nein, nein, nein. Nicht reden, bitte! Anhören. Das ist sehr wichtig, was ich sage jetzt. Ach, das muss klingen so: *da bi-di-bi-di bum-bum ja^h bam-bam bam* – *Da^h di-gi-di-gi tig ba^h di-gi-di-gi-di-gi-di-gi* und so weiter.« (Burton und Palmer 2005)

Die Technik, Instrumentalmusik nicht durch Tonnamen oder Solmisationssilben, sondern mit Lautsilben zu verklangeln, war nicht neu. Ein berühmtes historisches Beispiel dafür ist die Chorprobenszene in Albert Lortzings *Zar und Zimmermann* (1837), die humoristisch damit umgeht. Lautsilben lassen sich bei allen Dirigent*innen in Probensituationen seit den Anfängen des Tonfilms nachweisen und werden laut Anekdoten seit Jahrhunderten praktiziert, wie etwa eine Diskussion um das Dirigieren eines Andante zwischen Felix Mendelssohn Bartholdy und Franz Liszt in Form von *pom, pom, pom, pom* zeigt (Weingartner 1965, S. 111). Die Methode stellt eine prägnante und effektive Form dar, Rhythmus, Phrasierung und Spieltechniken zu vermitteln, ohne detaillierte verbale Anweisungen geben zu müssen. Dabei greifen die Dirigent*innen auf ein bestimmtes, mündlich überliefertes Silbenrepertoire zurück, das bis heute in keinem Handbuch zu finden ist. Bernsteins Vermittlungsproblem bestand nicht darin, dass er die Instrumentalstimmen verklangelte, sondern darin, dass er ein Silbenrepertoire verwendete, das die Musiker nicht mit klassischer Musik in Verbindung brachten. Sie verstanden nicht, was er in dieser Situation von ihnen verlangte.

Aber gerade Bernstein gab mit seiner Imitation von Scat-Singing einen Hinweis darauf, dass diese Technik in vielen Kulturen existiert. Lautsilben zur Vermittlung musikalischer Parameter, sogenannte orale Notationsfor-

men, sind in der Musikethnologie besonders in afrikanischen und asiatischen Regionen ein bekanntes Phänomen. Entweder werden sie in mündlichen Musikkulturen zur Speicherung und Weitergabe von melodisch-rhythmischen Mustern verwendet, oder sie dienen parallel zu musikalischen Notationen der Beschreibung von Parametern der Musik, die sich nicht adäquat in Texten oder Grafiken wiedergeben lassen. Stets handelt es sich nicht nur um die Imitation eines Klanges, sondern um ein präskriptives Symbolsystem, das die Musiker*innen im Unterricht mündlich erlernen.

Im Folgenden möchte ich zeigen, wie musikethnologische Forschungen in außereuropäischen Kulturen zum Verständnis oraler Techniken in der westlichen Kunstmusik beitragen können. Dabei geht es nicht um einen wertenden Kulturvergleich, sondern um das systematische Aufzeigen eines bisher unbeachteten Systems in der westlichen Musik, insbesondere im Probenprozess von Orchestern. Anhand von teilnehmenden Beobachtungen im Rahmen des Meisterkurses Dirigieren, unter der Leitung von Peter Eötvös während des Lucerne Festivals 2012, werde ich analysieren, wie seine Schüler diese Technik innerhalb ihrer Arbeit einsetzten.¹ Das Fallbeispiel von Orchesterproben unter wechselnder Leitung in Verbindung mit einer Lehr-Lern-Situation ermöglicht einen Einblick in die Bedeutung und die Auswirkungen oraler Notationstechniken im Verhältnis zu anderen mündlichen Vermittlungsformen. Auch wenn die Schüler beim Festival nicht um den Komponisten und sein Werk kämpfen mussten wie Bernstein um Mahler, zeigten sich in der Woche spannungsreiche Entwicklungen innerhalb der Gruppe und zwischen den Schülern und dem Lehrer, die auch von dem kommunikativen Verhalten gegenüber dem Orchester beeinflusst wurden.

Lautmalereien in der sprachwissenschaftlichen Forschung in Deutschland

Die stimmliche Imitation von Musikinstrumenten ist ein Phänomen, das zunächst nicht in der Musik-, sondern der Sprachwissenschaft systematisch unter dem Begriff der Lautmalerei untersucht wurde. Ab den 1930er Jahren versuchten Linguisten, eine universelle Sprachentwicklung zu konstruieren.

1 Ich danke Wolfgang Auhagen für die Beratung und Unterstützung bei meiner Projektentwicklung und dem Festival Lucerne für die Möglichkeit, alle öffentlichen Veranstaltungen während der Meisterklasse Dirigieren begleiten und aufnehmen zu dürfen.

Lautmalerische Wörter erscheinen in vielen Sprachen und die Absicht war, aus ihnen die Grundlage der Begriffsbildung abzuleiten (Bühler 1934; Oehl 1933; Strehle 1956). Die Linguistik beschäftigte sich dabei hauptsächlich mit der Beziehung zwischen Lauten einer Sprache und Geräuschen und Klängen der Umwelt. Präskriptive musikalische Aussagen werden in den Untersuchungen nicht thematisiert. Dennoch bieten die Forschungsergebnisse Anregungen für die Untersuchung von Lautsilben in der Vermittlung von Instrumentalmusik. So arbeitet Wilhelm Oehl Grundtypen von Lauten heraus, die er mit bestimmten Bedeutungen, Bildern und Handlungen verbindet. Einige davon sind im Silbenrepertoire von Dirigent*innen zu finden, wie z.B. etwa »tak« (Oehl 1933, S. 195), dem er die Bedeutung von »greifen, berühren« und »stoßen, anstoßen« zuschreibt. Strehle (1956) bezieht die Mimik bei der Wortaussprache in die Analyse der Lautmalerei mit ein und behandelt den Tastsinn der Zunge und die Lippenbewegung als gleichwertig zum akustischen Bild. Seine These ist, dass bei vielen deutschen Wörtern die Bedeutung durch die Lautbildung visuell ausgeführt wird, z.B. der Kussmund beim Wort »küssen«, oder dass die Bedeutung sensorisch im Körper des Sprechers gefühlt werden kann, z.B. die Vibrationen von »summen« im Mund-Nasen-Raum. Vergleichbares habe ich bereits in der Lautsprache von Dirigent*innen in einem anderen Kontext nachgewiesen, wenn sie bestimmte Blas- oder Zupftechniken mit ihren Lippen- und Zungenbewegungen nachahmen (Riva 2015).

Auch wenn Lautsilben zur Nachahmung von Instrumenten in der Linguistik kaum erwähnt werden, müssen sie auf einem stabilen System beruhen. Sie könnten ansonsten trotz wechselnden Personals in Orchestern nicht sinnvoll verwendet werden. Das Grundgerüst der verwendeten Silben in der deutschen Sprache lässt sich ansatzweise anhand literarischer Werke, insbesondere der Dichtung, nachweisen. In meiner Auswertung von Gedichten verschiedener Autoren (u.a. von Armin, von Fallersleben, Heine, Keller, Morgenstern, Thoma, Uhland) zeigen sich bereits gewisse Übereinstimmungen der für die einzelnen Instrumente verwendeten Silben (Directmedia Publishing 2002). Es wird deutlich, dass unter den Vokalen [a] und [i] bevorzugt verwendet werden, [u] und [o] nur bei tief klingenden Instrumenten oder bei Schlagwerk. Diphthonge kommen zum Einsatz, wenn sich die Klangfarbe im Tonverlauf ändert. Bei den Konsonanten wird versucht, das Einschwingverhalten eines Tones nachzuahmen, entweder kurz und prägnant mit [t] oder weich mit stimmhaften [d] oder [r]. Doppelkonsonanten am Ende, besonders mit nasalem Charakter wie [ŋ], deuten auf ein langes Ausschwingverhalten eines Tones hin. Daneben existieren eine Reihe von individuellen Silben, die bereits eher symbolisch

den Klang der Instrumente abbilden wie *tuut* (Trompete) oder den Bezug zum Instrumentennamen deutlich machen sollen wie *fidele* (Fidel).

Holzblasinstrumente

Flöte	<i>dill dill</i> <i>duidldidum</i>
Pfeife	<i>tio tio tio</i> <i>tio tjo, tio tjo, tiotinx</i>

Blechblasinstrumente

Trompete	<i>tra ra ra ta rum</i> <i>trara pump biedepump</i> <i>Trom trom! Trari, trara!</i> <i>trum, trom, trum!</i> <i>tuut trumm</i>
Horn	<i>Ra ri ra ri ra ri ra ru!</i> <i>tra-ra, tra-ra</i> <i>Tatara ta, Tatara ta</i>

Streichinstrumente

Geige	<i>ging ging ging</i>
Fidel	<i>rum didl dum</i> <i>dudel didel di</i> <i>fidele, fidele, schum</i> <i>gigel junk, junk junk</i> <i>dalderaldei</i>

Zupfinstrumente

Laute (Saiten angeschlagen)	<i>blum blum blum</i>
Harfe/Zither (Saiten gezupft)	<i>bring bring bring</i> <i>ti-plinki-plunk</i>

Schlaginstrumente

Pauke	<i>bidibum, bidibum</i> <i>Bum! Bim, bam, bum!</i> <i>Bidibum bom bum!</i> <i>Rum bidi bum bum!</i>
Trommel	<i>Trom! Trom! Trom!</i> <i>Trumm, rum bum,</i> <i>bidi bum</i>

Das Repertoire an Silben in der Dichtung ist jedoch größer als das, was Dirigent*innen verwenden. Der Grund dafür liegt darin, dass es bei der Verlautlichung in Orchesterproben nicht um die genaue Imitation von Tönen geht, sondern um die Vermittlung bestimmter Interpretationsanweisungen. Belege für diese Technik finden sich nicht in der Literatur, sondern in bestimmten Bereichen musikethnologischer Forschungen.

Orale Notationsformen in der musikethnologischen Forschung

In den Dirigierlehrbüchern der westlichen Kunstmusik, die sich mit dem Probenprozess beschäftigen, ist von Lautsilben im Probenkontext keine Rede. Gelegentlich wird auf das hilfreiche Vorsingen von Instrumentalstimmen verwiesen (Redel 2011, S. 90) oder die Notwendigkeit einer nicht näher beschriebenen Imitation erwähnt (Colson 2012, S. 70, 130). Auch die Fähigkeit zum »inneren Singen« der Partitur wird in der Vorbereitung als wichtig erachtet (Barber 2003, S. 19), da nur so später die eigenen Phrasierungsvorstellungen dem Orchester vermittelt werden können (Kondrašín 1989, S. 65). Wie dies genau vor sich geht, ist jedoch Teil des mündlichen Unterrichts, der nicht beschrieben wird. Dabei zeigen meine teilnehmenden Beobachtungen, dass in der Probenarbeit von Dirigent*innen das System der Lautsilben nicht viel anders funktioniert als in nicht-westlichen Musikkulturen. In diesen haben die Silben teilweise sogar Eingang in schriftliche Notationsformen gefunden. Nicht überall sind diese Formen gleich gut erforscht und beschrieben worden. Einige Beispiele aus Asien und Afrika sollen die unterschiedlichen systematischen Ansätze zeigen, mit denen sich im Anschluss die Technik in der westlichen Kunstmusik analysieren lässt.

Zunächst geht es darum, welche Laute der menschliche Körper überhaupt erzeugen kann und wie sich diese zur Nachahmung musikalischer Elemente wie Klangfarbe und Tonhöhenempfindung nutzen lassen. Diesen Fragen gehen besonders die Forschungen zu asiatischen Notationsformen nach. Bei der japanischen (*kushi*)*shōga* handelt es sich beispielsweise um eine Lautsilbennotation, die für alle Instrumentengattungen existiert, vor allem für Flöten und Streichinstrumente. Sie werden entweder zusätzlich zur Tabulatur notiert, im Unterricht für spezielle Spielanweisungen vorgesprochen oder zur Korrektur eines Vortrags sprachlich nachgeahmt (Anno 2010). Sumi Gunji (1986) erkennt in dem System vor allem spezielle Angaben zur Klangfarbengestaltung sowie zu relativen Tonhöhen. Fujita Takanori (1986) betrachtet das Phänomen dage-

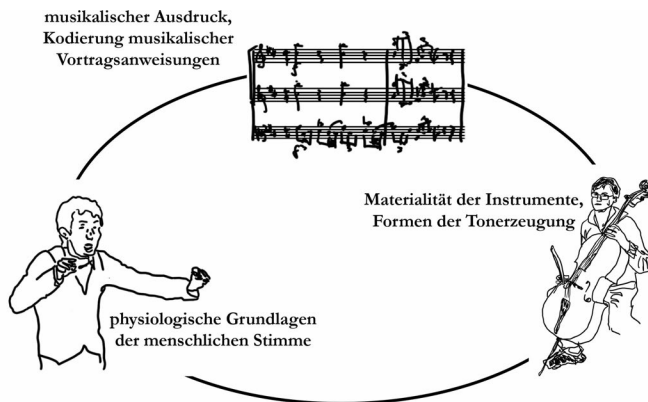
gen von der musikpraktischen Seite und spricht von einer Gesangsnotation, da die Silben parallel zum Blasen gesungen werden sollen, wodurch sie die Klangqualität des Instrumentalspiels beeinflussen. Junzo Kawada (1986) hat diese Notationsform unter phonetischen Gesichtspunkten untersucht. Seine Ergebnisse für *shōga* zeigen eine geringe Anzahl verwendeter Phoneme, die Bevorzugung bestimmter Konsonanten und auffällige Gegensatzpaare bei der Lautbildung für einzelne Instrumente. David Hughes (1989, 2000) bezeichnet die Technik übergreifend als »Acoustic-iconic mnemonic syllables« (2000, S. 93). Grundlegende systematische Gesetzmäßigkeiten hinter der Silbenauswahl erkennt er in den physischen Bedingungen der Lautproduktion beim Menschen. Der zweite Formant der Vokale erzeugt unterschiedliche Tonhöhenvorstellungen, die als relative absteigende Tonleiter [i]-[e]-[a]-[o]-[u] genutzt werden können. Vokale haben zudem eine eigene Intensität und Dauer, die ermöglichen, den Rhythmus und die Artikulation musikalischer Phrasen zu kodieren.

Eine andere Forschungsrichtung geht der Frage nach, wie sich rhythmische und klangliche Qualitäten von Instrumenten in der menschlichen Sprache imitieren lassen. Mit präskriptiven Lautmalereien in West- und Zentralafrika beschäftigte sich vor allem Gerhard Kubik: Diese betreffen nicht nur Trommeln bei den Yoruba oder in Angola (2010, S. 68–84), sondern auch Musikbögen bei den San (1994, S. 339–42), Harfen bei den Azande (ebd., S. 180–253) und in Kamerun (2010, S. 68) sowie Xylophone in Uganda (1964). Er bezeichnet das Phänomen als *orale Notationen* (1972), da es sich um ein Symbolsystem handelt, mit dem Anschlag, Länge, Qualität eines Tones sowie Phrasierung und Akzentuierung von Tongruppen symbolisiert wiedergegeben werden. Kubiks Meinung nach beruht das System auf der Phonem-Ebene: Die Unterschiede zwischen plosiven, frikativen und nasalen Konsonanten bestimmen die Ein- und Ausschwingvorgänge sowie Phrasierung und Akzentuierung von Tönen. Damit werden »verschiedene Konfigurationen in der afrikanischen Musik weitaus präziser dargestellt, als dies mittels der abendländischen Notation möglich wäre« (1988, S. 89). Eine andere Auffassung vertritt Kenichi Tsukada (1997) in seinen Studien zur Musik in Sambia und Angola. Mit Hilfe von Spektral- und Amplitudenanalysen vergleicht er Computergrafiken und Instrumentalklänge miteinander. Dabei kommt er zu dem Schluss, dass das System nicht auf einer Klangimitation beruht, sondern dass bestimmte musikalische Parameter in Klangsymbole übersetzt werden. Er schlägt dafür den Begriff *sound symbolism* vor. Die Bedeutung dieser Technik in Afrika lässt sich daran erkennen, dass sich eigene Notationsformen für die

Transkription afrikanischer Musik entwickelt haben. In der Regel werden die Lautsilben in graphische Schriften integriert (Ngumu 1980; Oyelami 1989; Tang 2007). Sie scheinen etwas auszudrücken, das nicht auf andere Weise fixiert werden kann.

Diese beiden systematischen Zugänge lassen sich in der Funktion von Lautsilben bei Dirigent*innen westlicher Kunstmusik zugleich erkennen. Auf der einen Seite steht die Nachahmung einer bestimmten Klangqualität eines Instruments, oft verbunden mit einer physischen Nachahmung der Klangerzeugung. In diesen Bereich fallen die Phänomene, die Kubik als *orale Notationen* bezeichnet. Auf der anderen Seite stehen die physischen Möglichkeiten der menschlichen Stimme, relative Tonhöhen und Akzente zu imitieren. Die Grundlagen dafür beschreibt Hughes mit seinem Konzept der *acoustic-icomic mnemonic syllables*, das er als universalistisch bezeichnete (1989). Diese Techniken werden allerdings mit einem weiteren arbiträren Symbolsystem ergänzt, das spezielle Interpretationsvorschriften für westliche Kunstmusik verdeutlicht: Metrum, Akzente und Phrasierung. Hier handelt es sich um einen kulturell bedingten *sound symbolism* in der westlichen Kunstmusik, wie ihn Tsukada in seinen Forschungen zu afrikanischen Phänomenen beispielhaft beschrieben hat.

Abb. 1: Modell der Verwendung von Lautmalereien bei Dirigent*innen



Mit diesem dreiteiligen Analysemodell können Lautsilben untersucht werden, die Dirigent*innen in der Kommunikation mit dem Orchester verwenden. Sie sind bedingt durch den Dirigierenden mit seiner Stimme und den Mu-

sizierenden mit seinem Instrument, sowie als dritten Bereich die Parameter der Verständigung, den musikalischen Ausdruck. Lautsilben bestehen in der Regel aus allen drei Komponenten, die fließend ineinander übergehen können, wie die folgenden Analysen zeigen werden. Die unterschiedlichen Bedeutungen führen meines Erachtens dazu, dass die oralen Notationen von Dirigent*innen gemeinhin als idiosynkratisch bezeichnet, von den Instrumentalist*innen aber dennoch meist verstanden werden. Die folgende Analyse einer einwöchigen Unterrichts- und Vermittlungssituation soll dazu beitragen, diese verschiedenen Komponenten der mündlichen Kommunikation von Dirigent*innen herauszuarbeiten und ihre Bedeutungen im sozialen Kontext einer Meisterklasse Dirigieren zu erklären.

Die westliche Kunstmusik als musikethnologisches Forschungsfeld

Mein Interesse an der Verwendung von Lautsilben in der westlichen Kunstmusik führte mich 2012 zu einer Feldforschung im Rahmen der Meisterkurse für Dirigieren des Festivals Lucerne. Das Umfeld bot mir die Möglichkeit, das Verhalten verschiedener Dirigenten zu untersuchen, die mit einem Orchester dasselbe Stück einstudierten. Ich besuchte einen einwöchigen Meisterkurs von Pierre Boulez und einen von Peter Eötvös. Beide hatten fünf bis sechs Dirigierschüler in ihrem Kurs. Zum Teil handelte es sich sogar um dieselben. Es wurden nur männliche Personen ausgewählt, was von den Schülern mir gegenüber damit gerechtfertigt wurde, dass Gesten von Männern überzeugender wirken würden. In der folgenden Analyse werde ich mich auf die Woche mit Eötvös konzentrieren, weil mit der 4. Sinfonie von Charles Ives ein Werk einstudiert wurde, in dem die mündliche Kommunikation zwischen mehreren Dirigenten und dem Orchester eine besondere Stellung einnahm. Das Werk war soeben in einer neuen Edition erschienen, die die multiorchestralen Teile der einzelnen Sätze einem Hauptdirigenten und mehreren Assistenten zuteilte. So mussten in einigen Abschnitten bis zu vier Dirigenten gleichzeitig vor Teilen des Orchesters stehen. Der Herausgeber der Edition, der US-Amerikaner Thomas Brodhead, war die ganze Zeit bei den Proben anwesend. Eötvös und er arbeiteten bei der Einstudierung und in Fragen der Interpretation eng zusammen. Das Orchester bestand aus internationalen Studierenden, die sich für das Festival mit Musik des 20. und 21. Jahrhunderts bewerben konnten. Auffallend wenige kamen aus dem deutschsprachigen Raum.

Ziel des Meisterkurses war es, dass die sechs teilnehmenden Schüler die Sinfonie im Laufe der Woche einstudieren und am Samstag gemeinsam ein Werkstattkonzert dirigieren. Am Sonntag wurde das Stück unter der Leitung von Eötvös im Kultur- und Kongresszentrum Luzern (KKL) öffentlich aufgeführt, wofür er mindestens drei Assistenzdirigenten benötigte, die er im Laufe der Woche aus seiner Klasse auswählte. Diese mussten also nicht nur ihr Können unter Beweis stellen, sondern auch zeigen, dass sie Eötvös Interpretation der Sinfonie verstehen und mit ihm zusammenarbeiten konnten. Im Einzel- und Gruppenunterricht kamen dadurch besonders viele musikalische Lautmalereien zum Einsatz. Anhand dieser konnte Eötvös sein Dirigiersystem erklären und einen einheitlichen Proben- und Aufführungsstil für die Musiker*innen gewährleisten. Im Laufe der Woche zeigte sich, dass einige Schüler diese Herausforderung bereitwillig annahmen, während andere damit weniger gut zurechtkamen. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis spielte dabei weniger eine Rolle als die Kommunikation mit dem Orchester.

Meine Vorgehensweise bestand aus teilnehmender Beobachtung und audiovisueller Aufzeichnung der Proben. Alle Lautsilben der Teilnehmer wurden in Folge separat in phonetischer Orthographie transkribiert und mit der Partitur synchronisiert, um Analogien zwischen den Instrumenten, Noten und diakritischen Zeichen herstellen zu können. Aus den verschiedenen Wiederholungen der Anweisungen ließen sich die individuellen sowie übergreifenden Systeme bei der Verwendung von Lautsilben ableiten. Ich habe keine Interviews mit den Dirigenten und Instrumentalist*innen über den Gebrauch von Lautsilben geführt, um ihre Aufmerksamkeit nicht auf das Phänomen zu lenken und dadurch möglicherweise ihr Verhalten zu beeinflussen. Ich habe lediglich betont, dass mich die Kommunikation zwischen Dirigenten und Orchester interessiert. Mitglieder beider Gruppen habe ich in den Pausen und nach den Proben informell nach ihrer Einschätzung des Verlaufs befragt. Im Folgenden werde ich die Dirigenten nicht namentlich nennen, sondern nur das Land, in dem sie ihre erste musikalische Ausbildung erhalten haben. Alle waren 2012 um die 30 Jahre alt und verfügten bereits über internationale Dirigiererfahrungen. Auch wenn die Leistungen in der Meisterklasse unterschiedlich waren, so haben sie in den letzten zehn Jahren ihren festen Platz an verschiedenen Stellen des internationalen Kunstmusiklebens gefunden. Die Teilnahme an der Meisterklasse war für sie dabei ein wichtiger Schritt und mit Renommee verbunden, auch wenn sie sich aus unterschiedlichen Motiven dafür beworben hatten.

Verwendung oraler Notationsformen in Eötvös' Meisterklasse Dirigieren

Dass alle sechs Teilnehmer in der Lage waren, die Partitur in Lautsilben umzusetzen, zeigte sich bereits bei den Lese- und Dirigierübungen an den ersten beiden Tagen ohne Orchester. Eötvös legte in den Einführungssitzungen Wert darauf, seinen Schülern genaue Anweisungen in Englisch, Deutsch oder Französisch zu geben, wie das Stück zu dirigieren sei. Mit der Klasse im Kreis sitzend machte er die metrischen Schlagbewegungen sowie Einsatz- und Abschlussgesten für unterschiedliche Instrumente vor. Detailliert ging er auf rhythmische Besonderheiten ein. Dabei sang er die Stimmen mit Lautsilben mit und zeigte dazu seine bevorzugten Handbewegungen. Am zweiten Tag wurde in der Klasse ausprobiert, wie die Stellen mit den Doppeldirigaten durchzuführen waren. Dazu stellten sich jeweils zwei Schüler an ein Pult vor die übrige Klasse und dirigierten, während die Sitzenden Teile der Instrumentalstimmen in Lautsilben rhythmisch vortrugen. Das Silbenrepertoire an beiden Tagen war begrenzt: Als Anlaute wurden für alle Instrumente die plosiven Konsonanten [b], [p], [t], [d] und [g] verwendet, bei den Streichinstrumenten konnte auch der Approximant [j] zum Einsatz kommen. Bei einem sehr lauten tutti-Einsatz des Orchesters auch ein rollendes [r]. Dahinter folgten entweder die Vokale [a] oder [i], wobei diese entweder die Tonhöhe ([a] tief, [i] hoch), die Betonungen ([a] betont, [i] unbetont) oder die Akzente ([a] ohne, [i] mit Akzent) repräsentierten. Für starke, tiefe Bläser Einsätze wurde hin und wieder ein [o] verwendet, bei schnellen Tonfolgen konnte aus dem unbetonten [i] auch ein [ə] werden. Im Falle eines längeren Ausklangs wurde an den Vokal ein stimmhaftes [m] oder [ŋ] angehängt oder der Vokal gedehnt oder aspiriert. Die Dirigenten bedienten sich in dieser Situation der Technik der Verlautlichung, um mit einem Symbolsystem die Töne im Rhythmus sprechen zu können, ohne sie singen zu müssen. Wichtig waren für sie ein korrekter Rhythmus, die metrischen Schwerpunkte und in gewissem Maße die verschiedenen Tonqualitäten. Das Repertoire der Lautsilben folgte in Ansätzen Hughes System einer relativen Tonleiter durch Vokale [a] und [i] und versuchte teilweise im Sinne von Kubiks Analysen afrikanischer Musiken die Klangqualität der Töne durch zusätzliche Konsonanten nachzuahmen. Dies wurde aber zusätzlich kombiniert mit dem metrischen Grundgerüst westlicher Kunstmusik, in dem die Takte in schwere und leichte Schlagzeiten untergliedert werden. Da sich keiner der Anwesenden über die Verlautlichung

der anderen wunderte, deutet alles darauf hin, dass diese Methode in der Berufssparte Allgemeinut ist.

Eötvös konnte sich bei den Proben ohne Orchester ein erstes Bild von den Fähigkeiten seiner Schüler machen. Drei von ihnen, ein Argentinier, ein Spanier und ein Taiwanese waren engagiert und gut mit der Partitur vertraut. Sie versuchten sofort, Eötvös' Gesten nachzuahmen, stellten Fragen und präsentierten freimütig ihre Dirigierversuche vor den anderen. Dabei sangen sie teilweise die Melodiestimmen mit und hatten die Blickrichtungen und Gesten für einzelne Instrumentaleinsätze bereits einstudiert. Sie unterhielten sich auch locker mit ihren Kollegen oder klopfen sich nach gemeinsamen Dirigierversuchen unterstützend auf die Schulter. Eötvös honorierte dies mit positivem Feedback und ließ sich ebenfalls zu einigen humorvollen Bemerkungen hinreißen. Ein Belaruse war ebenso engagiert und passte sich den anderen dreien im kollegialen Umgang an, zeigte aber noch Schwächen, die recht komplexe Partitur zu meistern. Sein Kollege, ein eher introvertierter Franzose, blieb ruhig, meisterte die Proben aber mit Präzision. Beinahe unbeteiligt wirkte ein kanadischer Schüler, der sich nur Notizen machte. Er wurde später von Eötvös für seine zackigen und teilweise uneinheitlichen Dirigierbewegungen kritisiert und aufgefordert, seine Gesten durch vorrübergehendes Fingerschnippen schwingender und lockerer zu gestalten. Eötvös genoss diese Probenzeit offensichtlich, denn er äußerte einmal am Rande: »We can rehearse better without the orchestra – it sounds better!«

Der deutsche Musikwissenschaftler Wolfgang Rathert gab an den ersten drei Tagen zusätzlich mehrstündige musikhistorische und musikanalytische Einführungen in das Werk. Dabei präsentierte er verschiedene Interpretationen und Aufführungspraktiken, ohne einen Bezug zur Dirigierpraxis herzustellen. Die Schüler zeigten wenig Interesse an einer Diskussion über ihr Verständnis der Sinfonie. Auch die Idee, die amerikanische Komposition mit ihren vielen Stilziten, die stellenweise ein klangliches Chaos erzeugen, auf die aktuelle gesellschaftliche Situation in den USA zu beziehen, wurde von ihnen nicht geäußert. Ihr Interesse lag eindeutig darin, die komplexe Partitur als Dirigenten beherrschen zu lernen. Weder Eötvös noch seine Schüler benutzten in den Proben Bildmetaphern, um ihre Interpretation zu erklären oder vermittelten dem Orchester ein Verständnis des Werkes über den Notentext hinaus. Auf meine Rückfrage dazu meinten die Schüler einstimmig, das wäre sinnlos, die Musiker*innen würden bei solchen Erklärungen ohnehin nicht zuhören.

Die ersten Proben mit dem Orchester und dem Chor fanden unter der Leitung von Eötvös, immer wieder kollegial beratend durch Brodhead, statt. Die

Schüler waren zunächst nur aufgefordert zuzuschauen oder als Assistenten Teile des Orchesters in den Stellen mit Doppeldirigat zu übernehmen. Hier konnte Eötvös austesten, welche am besten seinem Vermittlungsstil folgen und seine Idee der Interpretation der Sinfonie umsetzen konnten. In den Orchesterproben verwendete er Lautsilben auf zwei Arten. Entweder sprach er sie wie im Unterricht zuvor in einer reduzierten Form mit den Vokalen [i] und [a] sowie wenigen Konsonanten vor, wenn er den Rhythmus von Einzelstimmen präziser ausgeführt haben wollte oder seine Dirigierbewegungen erklärte. Damit zeigte er den Instrumentalist*innen seine innere Vorstellung von Tongruppenbildungen und Akzenten parallel zu seinen Dirigierbewegungen an:

»[Bar] 25 is in three beats: (3/4 Takt dirigieren) *jam, ba-da-dam bi^hm-ba-bim bam ba-da-bam* for the celli. This is the tempo. In three beats. Celli [bar] 28: (Metrum dirigieren für Wechsel von 6/8 zu 4/8 Takt) *jam ba-ram da-dam da-ti-ra ja^hm ba^hm bam*. I change my beat here, I give two beats.«

Dieses erklärende Vormachen von Dirigierbewegungen mit gleichzeitiger Verlautlichung der Klänge war für die Instrumentalist*innen leicht verständlich und konnte problemlos beim wiederholten Spielen umgesetzt werden.

Eine zweite Art der Anwendung kam dann zum Einsatz, wenn Eötvös Anweisungen zur Tonqualität und Klangfarbe der Instrumente gab. Dann erweiterte er sein Silbenrepertoire, besonders bei den tiefen Blechbläsern. Um relative Tonhöhenunterschiede zu treffen, benutzte er dann noch [o], [u] und [y]. Klangfarbenveränderungen deutete er über lange und aspirierte Vokale an, womit er quasi die Atembewegung der Spieler*innen mit seinem Mund präskriptiv vormachte. Im Sinne von Kubiks Definition von oralen Notationen ahmte Eötvös hier den Anschlag, die Länge und die Qualität der Töne möglichst lautgetreu nach. Seine Silben stellten zusätzlich im Sinne von Takanori quasi motionale Handlungsanweisungen dar: Die Blechbläser sollten sehen, wie sie den Ton erzeugen sollten. Außerdem griff er zu einer bei Dirigenten bewährten Methode, die lautlichen Kontraste in Form von »nicht so..., sondern so...« darzustellen und bildete damit mit Kawadas Forschungen vergleichbare Gegensatzpaare. Durch unterschiedliche Lautsilben ohne wortreiche Erklärungen wurde so deutlich, was er sich klanglich wünschte:

»(zu den Blechbläsern, mit der Handkante Akzente setzend) Not *ty^h ty^h!* – (mit der Hand eine Linie vom Körper wegziehend) *Dy^hm, dy^hm, bo^hm ti-bo^hm*.

A little bit longer and less stressed. Just the brass [bar] 15: [2 Takte dirigieren und spielen, dann abbrechen] Not *jom bom bom*. – (Tonhöhen mitsingend) *Dy^hm, dy^hm, bom bom bom bom bom*. Not fast!

(zu den Streichern) Bow changing softer: *dy, do^hm-do^hm*. Not (Bogenstreichen hart abgehakt nachahmen) *ty to^h to^h*. Much more soft attacks and a little more round [...] more singing!«

Eötvös' Anweisungen konnten in Ausnahmefällen auch ins Geräuschhafte wechseln und weitere Silben beinhalten:

»(zu den Streichern) a little bit stronger *tfa, tfa* (abgehakte Streichbewegung mit Bogen auf der Stelle verharrend vormachen). On the same point: *tfa, tfa*. [...] more noisy.«

Diese Form der Verklanglichung von Tönen mit Bezug zu den Anblas- und Streichtechniken war für die Instrumentalist*innen ebenso leicht zu begreifen und umzusetzen.

In einer ersten Runde durften die Schüler am zweiten Tag abwechselnd ein kleineres Instrumentalensemble, den Distant Choir im ersten und vierten Satz, dirigieren, am dritten Tag dann das gesamte Orchester. Eötvös versuchte, jedem ungefähr die gleiche Zeit einzuräumen, wobei nicht jeder die gleichen Stellen dirigieren konnte. Die Schüler, die die Rolle des Hauptdirigenten übernahmen, konzentrierten sich in dieser Phase vor allem auf die Intonation der Streicher, die rhythmische Präzision der Blechbläser und die Lautstärkeverhältnisse zwischen den verschiedenen Stimmgruppen. Eötvös griff mehrmals in die Arbeit ein, um Tempo, Gesten und den Gesamtklang zu korrigieren, wobei er sich in der Regel nur an die Schüler wandte, die seine Wünsche dann mit dem Orchester umsetzen sollten. Gelegentlich stellte er sich neben das Pult und dirigierte oder sang leise die Melodiestimme, um seine Idee des Werkes zu vermitteln. Außer dem kanadischen Schüler versuchten alle, ein lockeres, kollegiales und entspanntes Verhältnis zu ihren Assistenten aufzubauen und gaben den Musiker*innen bei Gelingen positive sprachliche oder gestische Rückmeldung. Rückfragen von den Instrumentalist*innen kamen nur bei ungenauen Ansagen zu ihren Einsätzen.

Ab dem dritten Tag übernahmen die Schüler mehr Verantwortung bei den Proben. Eötvös saß auf einem Stuhl hinter dem Dirigentenpult und ließ sie gewähren, solange die Interpretation seinen Vorstellungen entsprach. Nur hin und wieder gab er in kurzen Gesprächen Rückmeldungen oder Korrekturwün-

sche. Der französische Schüler benutzte die Lautsilben vor allem in Eötvös erster Art, um seine Dirigierbewegungen bei Tempowechseln zu erklären, wobei er auch auf die Phrasierung der Tongruppen Wert legte:

»(Zu den Streichern) One before 6: (Melodiestimme gesungen, gemeinsam zu Dirigierbewegungen) ja-da-da, di-da-da, di-da-da dih – (Tempowechsel) ba-di da-di. Let's go on a bit. One before 6!«

Bei der Arbeit mit Einzelstimmen gab er ebenso genaue Klangimitationen vor, wobei seine Muttersprache eine gewisse Färbung der Vokale bewirkte:

»Just the strings on the bar 17, just the strings. Take a little bit more time to play this: *dæ-læ- læ- læ læ, dæ-gæ-dæ-dæ – dæ-gæ-dæ-dæ*. Just more gently: *dæ-gæ-dæ-dæ*.«

Das Vortragen der Verbindung von Dirigiergesten mit Lautsilben funktionierte wie bei seinem Lehrer. Sein romantisch-emotional gefärbtes Vorsingen der Melodiestimme ermöglichte den Instrumentalist*innen ein schnelles Verständnis der Interpretationswünsche. Besonders frankophone Musiker*innen bezeichneten ihn mir gegenüber als sehr kompetent.

Der argentinische Schüler folgte ebenso Eötvös' Vorbild, besonders bei der Arbeit an der rhythmischen Präzision zu seinen Gesten. Dabei verwendete er dasselbe Repertoire an Lautsilben wie bei den gemeinsamen Proben ohne Orchester. Aus seinen Ansagen war zusätzlich eine leichte südamerikanische perkussive Färbung herauszuhören, die keiner der anderen Schüler verwendete:

»(Zu den Blechbläsern) And the bar 59: I give you the cue (Schlag mit der Handkante vormachen). Here together! Because it is important that the third trumpet: *ta-ka-ta*. You are with the piano. Ok? I take bar 56 and: (beginnt Melodie der Streichinstrumente vorzusingen und Metrum zu dirigieren) *jam-di-bam bi-bam di, bam-di-bam bi-bam di* (Bläser setzen sein, er hört auf zu singen, dirigiert nur noch Metrum und Einsätze).«

Die Instrumentalist*innen reagierten positiv auf diesen Dirigierstil, zumal der Schüler gut lesbare Gestenbewegungen vollführte, eine innere Gelassenheit ausstrahlte und eine nach außen getragene Empathie für die Orchestermitglieder besaß.

Bei dem taiwanesischen Schüler war zu beobachten, wie er bei der Verwendung von Tonsilben noch deutlicher als Eötvös die Spielbewegungen der Instrumente nachahmte. Damit erreichte er eine Verbindung von Atem, Tonlängen und Phrasierung mit den Körperbewegungen und verband anschaulich den gewünschten Klang mit den nicht notierten Bewegungsmustern der Musiker*innen:

»(zu den Kontrabässen) Not too much marcato. It is very (mit der rechten Hand breite Streichbewegung nach links und rechts nachahmen) *ta^hm ti*.

(zu den Blechbläsern) It's already too sharp, too (Handflächen vor der Brust aneinander vorbeireiben) *ta^hm*. Maybe: (fließende Aufwärtsbewegung der rechten Hand vor dem Körper bis zur Brusthöhe) *to^hm tam-tam*.«

Diese Form der Anweisungen konnte von den Instrumentalist*innen problemlos umgesetzt werden. Die imitierten Körperbewegungen wurden von ihnen als besonderes Zeichen der Kompetenz des Dirigenten gewertet, mit der Partitur vertraut zu sein und alle Spielweisen der Instrumente zu kennen.

Der spanische Schüler legte besonderen Wert auf präzise Rhythmen und Tonakzente. Dabei zeigte er zu seinen Lautsilben zusätzlich mit der Hand durch ein eigenes Symbolsystem mit zielgerichteten pfeilartigen Gesten, dass er auf eine bestimmte Phrasierung der Tongruppen bestand, die über die Intonation der Töne hinausging:

»(zu den Blechbläsern, Melodiestimme gesungen, rechte Hand zeichnet gerade Linie von Brusthöhe weg) *Ba^hm, bim ba-bam, bim ba-bam*. (Stelle wird geübt mit metrischen Dirigierbewegungen, danach abgebrochen) Downbeat in the grace note, ok? Grace note is in the up-beat, but with accent, more accent: (rechte Hand zeichnet zwei zielgerichtete Linien von Brusthöhe weg) *ba-bam, ba-bam*. Again!«

Er verwendete zusätzlich Tonnamen und Solmisationssilben und sein Lautsilbenrepertoire konnte von den üblichen Vokalbildungen auch abweichen, wie etwa bei den ersten Violinen:

»(zu den Streichern) From *f* in [bar] 146 to *la* in the next: (mit der rechten Hand eine lange geschwungene Pfeilbewegung in die Luft vor sich zeichnen) *dy-dy-do-ds-di-de-di-do-do* – No! (zwei kurze Pfeilbewegungen mit der

Hand vor die Brust zeichnen) *dy-də-do-di, di-də*. Like this practicing the *piano*.«

Für die Instrumentalist*innen waren diese Anweisungen schwerer umzusetzen. Sie brauchten mehrere Wiederholungen bis zur Perfektion, auch wenn sie die Intention des Dirigenten verstanden. Der Unterschied zwischen seinen Lautsilben, dem erklärenden Gestensystem sowie den metrischen Bewegungen war offensichtlich zunächst zu komplex. Auf meine Rückfragen hin bezeichneten die Musiker*innen seinen Stil als zu dynamisch und nervös. Dem Dirigenten fiel seine Schwäche in den Ansagen auf und er fragte hin und wieder die Instrumentalist*innen, ob sie von ihm mehr Unterstützung benötigten.

Eötvös übertrug dem kanadischen Schüler zunächst vor allem Assistenzaufgaben, bevor er ihm am dritten Tag die Möglichkeit gab, einen Teil als Hauptdirigent einzustudieren. Doch schon bald griff er gemeinsam mit Brodhead mit Korrekturen in den Probenablauf ein oder beide liefen direkt ins Orchester, um einzelnen Instrumentengruppen eigene Anweisungen zu geben. Offensichtlich hing dieser Schüler noch am Notentext und war deswegen kaum in der Lage, länger Blickkontakt mit den Musiker*innen zu halten. Von seinen zackigen Dirigiergesten war er nicht abgewichen und gab auch kein positives Feedback auf die Bemühungen der Instrumentalist*innen. In seinen Ansagen beschränkte er sich auf Musiktermini zu Veränderungen der Dynamik und Lautstärke. Orale Notationstechniken setzte er nur in einem Ausnahmefall ein, als er bestimmte Akzente einforderte, die er relativ unspezifisch artikulierte und die in Folge korrigiert wurden:

»(zu den Streichern) You can make a stronger accent on: *ta^h-di-da-da-da, ta^h-di-da-da-da* (Brodhead tritt an sein Pult und korrigiert seine Interpretation im Gespräch).«

An anderen Stellen wären seine Ansagen anschaulicher geworden, wenn er auf die Technik der Lautsilben zurückgegriffen hätte. Bei der folgenden Anweisung wird beispielsweise nicht klar, wie die Musiker*innen den Interpretationswunsch klanglich umsetzen sollen. Der Dirigent bemerkt dies sogar, wie seine Rückfrage zeigt, ohne zu wissen, wie er es besser ausdrücken soll:

»At [bar] 62 for the bass and the 2nd bassoon: you have this kind of legato like. So, try as much as you can to make this period heard as a five-beat period. So: 1-2-3-4-5, 1-2-3-4-5. [...] You understand what I mean? ...«

Lautsilben mit feinen Unterschieden in den Akzenten wären hier hilfreich gewesen. Die Reaktion der Musiker*innen auf diesen Dirigierstil fiel im Vergleich mit denen der anderen dementsprechend verhalten aus. Der Schüler beklagte sich bei mir dagegen, dass ihm in den Proben nicht zugestanden wurde, das Stück so zu dirigieren, wie er es fühlte.

Die Zusammenarbeit zwischen Eötvös und dem belarussischen Schüler wurde dagegen durch einen Vorfall anderer Art nachhaltig gestört. Zwar arbeitete dieser weniger mit Lautsilben, benutzte sie aber, um beispielsweise bei Interpretationsfragen positive und negative Gegensätze auszudrücken:

»(zu den Blechbläsern) on the beat: (rechte Hand auf linke Handfläche schlagen) *bahm bahm bahm bahm*. You do it: (kleine wellenförmige Bewegung mit der Hand in die Luft zeichnen) *w^hop, w^hop, w^hop*. – Again! (dirigiert und macht Mundbewegungen zum Spiel der Blechbläser mit).«

Bei der Probe des dritten Satzes nahm er sich aber die künstlerische Freiheit heraus, das vorgegebene Andante moderato deutlich langsamer zu nehmen als Eötvös in allen gemeinsamen Proben vorgegeben hatte. Er ließ sich durch gestische und mündliche Kommentare nicht davon abhalten und fühlte sich sichtbar wohl in seiner Interpretation. Was in anderen Dirigentenklassen möglicherweise ein Ausdruck von Individualität gewesen wäre, war hier ein Verstoß gegen das Erarbeiten eines Werkes, das am Ende gemeinsam aufgeführt werden sollte. Die Musiker*innen reagierten dementsprechend frustriert auf den Probenabschnitt und Eötvös kritisierte den Schüler in der folgenden Pause in einem Vier-Augen-Gespräch. Ein Kontrabassist meinte mir gegenüber: »Neue Musik ist keine für Ego-Dirigenten!«

In den verbleibenden Tagen wurde der zusätzliche Chor im ersten Satz zunächst innerhalb der Klasse, dann einzeln und schließlich mit dem Orchester einstudiert. Außerdem wurde das Werkstattkonzert vorbereitet, das mit einer Einführung durch Rathert, begleitet von Ausschnitten aus der Sinfonie, beginnen sollte. Die weiteren Proben bestanden hauptsächlich aus Durchspielen der einzelnen Sätze. Es wurde nur noch wenig an einzelnen Stellen geübt. Dabei war zu erkennen, dass Eötvös die Assistenten auch nach ihren Instrumentenkenntnissen für bestimmte Gruppen auswählte, so zum Beispiel den spani-

schen Dirigenten bevorzugt für die Schlagzeuggruppe, da dieser selbst Percussion gelernt hatte. Beim Werkstattkonzert am Samstag hatten alle Schüler gleichermaßen die Möglichkeit, Teile der Sinfonie zu dirigieren, auch wenn sie mitten im Satz wechseln mussten. Der kanadische und der belarussische Schüler teilten sich den vierten Satz, in dem sie von dem französischen und spanischen als Assistenten unterstützt wurden. Dadurch war ihr Interpretationsrahmen in gewisser Weise eingeschränkt.

Bei einem gemeinsamen Barbesuch mit den Schülern an einem Abend gegen Ende der Woche fragte ich sie, wie wichtig für sie als Dirigenten das Verhältnis zu den Musiker*innen außerhalb der Proben sei. Mir war aufgefallen, dass der taiwanesischen Dirigent in den Pausen mit einigen Chinesisch Sprechenden in Kontakt war und der spanische und argentinische Dirigent mit den Spanisch Sprechenden. Generell fielen ihre Reaktionen zurückhaltend aus, als wollten sie nicht offen darüber sprechen. Nur der Kanadier äußerte deutlich, dass ihm beigebracht worden sei, außerhalb der Proben am besten gar nicht mit den Musiker*innen zu sprechen, um das Machtverhältnis nicht in Frage zu stellen. Am nächsten Tag fragte ich in einer Pause eine Gruppe von Instrumentalist*innen, welche Schüler sie bevorzugen würden. Etwas verdutzt schauten sie mich an und meinten dann, natürlich sei der taiwanesischen Dirigent der Beste. Er besäße die vollständige Kenntnis der Partitur und dirigiere immer im Blickkontakt mit den Musiker*innen. Außerdem habe er eine genaue Vorstellung von dem, was er hören wolle. An zweiter Stelle wurden der argentinische und der französische Dirigent genannt. Erstaunlicherweise deckten sich diese Aussagen nicht nur mit dem allgemein positiven Kommunikationsstil dieser Personen mit den Orchestermitgliedern, sondern auch mit ihrem wohlüberlegten Einsatz von Lautsilben und entsprechenden Gesten in der Vermittlung. Eötvös sah das genauso und wählte zusätzlich zu diesen dreien den spanischen Dirigenten als Assistenten für sein öffentliches Abschlusskonzert im KKL. Der kanadische und der belarussische Dirigent bewerteten diese Entscheidung im Gespräch mit mir als persönliche Kränkung und ungerechtfertigte Bevorzugung von Lieblingsschülern. Sie schienen nicht wahrhaben zu wollen, dass es ihnen weniger gut gelungen war, die mündlichen Vermittlungstechniken und Interpretationswünsche ihres Lehrers in kollegialer Zusammenarbeit mit den anderen Assistenzdirigenten umzusetzen.

Fazit – Die Bedeutung von oralen Notationstechniken in der westlichen Kunstmusik

Die teilnehmenden Beobachtungen und Analysen während einer Meisterklasse Dirigieren beim Lucerne Festivals 2012 zeigen, dass Lautsilben eine wichtige Komponente der Kommunikation zwischen Dirigenten und Orchestermusiker*innen darstellen. Diejenigen Schüler, die sie durch mündliche Vermittlung ihres Lehrers Peter Eötvös übernahmen und sinnvoll einsetzten, konnten ihre Interpretationswünsche schnell erreichen und erhielten eine positive Rückmeldung von den Musiker*innen. Mit der Technik konnten sie einerseits Anweisungen zum Rhythmus, zur Phrasierung und zu bestimmten Akzenten ohne Erklärungen in einem simplen lautlichen Symbolsystem verdeutlichen. Unter Hinzunahme einiger weiterer Vokale und Konsonanten vermittelten sie darüber hinaus ihre Vorstellungen von Tonqualität und Klangfarbe. Ihren jeweiligen semantischen Sinn erhielten die Lautsilben durch die Verbindung mit den Dirigiergesten oder durch die Nachahmung des Instrumentalspiels mit den Händen oder durch Mundbewegungen. Die jeweilige Herkunft und Muttersprache der Dirigenten führten zwar zu kleineren Varianten bei der Auswahl von Konsonanten oder der Aussprache von Vokalen, insgesamt handelte es sich aber um ein stabiles System der Vermittlung. Orale Notationsformen stellen damit eine bislang kaum beachtete mündliche Vermittlungsform in der westlichen Kunstmusik dar, die nur mündlich weitergegeben wird. Die Technik hat in den letzten Jahrzehnten sogar noch an Bedeutung gewonnen, da das sprachliche Ausmalen von Bildern, Stimmungen oder Erzählungen zu den Instrumentalklangen, wie es noch Mitte des 20. Jahrhunderts häufig von Dirigenten praktiziert wurde, aus dem Probenprozess verschwunden ist.

Mein Versuch, die Verwendung von Lautsilben in der Vermittlung zwischen Dirigent und Orchester mit musikethnologischen Forschungen zu vergleichbaren Erscheinungen in afrikanischen und asiatischen Kulturen in Beziehung zu setzen, kann dazu beitragen, das System im Probenprozess westlicher Instrumentalensembles besser zu verstehen und seine Wirkungen zu erklären. Die Analysen bilden den Ausgangspunkt für eine vertiefte Auseinandersetzung mit mündlichen Techniken der Vermittlung von Musik in der westlichen Kunstmusik. Es würde sich lohnen, die hier vorgestellten Techniken noch genauer zu systematisieren, damit sie auch gezielt vermittelt werden können und zu einem Werkzeug werden, mit dem Dirigent*innen bewusst arbeiten.

Literatur

- Anno, Mariko. 2010. »Nkan (N Flute) and Oral Transmission: Cohesion and Musicality through Mnemonics«. *Asian Theatre Journal* 27 (1): 130–48.
- Barber, Charles F. 2003. »Conductors in Rehearsal«. In *The Cambridge Companion to Conducting*, herausgegeben von José Antonio Bowen, 17–27. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bühler, Karl. 1934. *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: Fischer.
- Burton, Humphrey, und Tony Palmer, Reg. 2005. *Bernstein. Mahler Rehearsals*. DVD. Hamburg: Deutsche Grammophon.
- Colson, John F. 2012. *Conducting and Rehearsing the Instrumental Music Ensemble: Scenarios, Priorities, Strategies, Essentials, and Repertoire*. Lanham, Maryland: The Scarecrow Press.
- Directmedia Publishing. 2002. »Deutsche Lyrik von Luther bis Rilke«. Digitale Bibliothek Band 75. Berlin: Directmedia Publishing GMBH.
- Gunji, Sumi. 1986. »Indication of Timbre in Orally Transmitted Music«. In *The Oral and the Literate in Music*, herausgegeben von Yosihiko Tokumaru und Osamu Yamaguti, 173–79. Tokyo: Academia Music Ltd.
- Hughes, David W. 1989. »The historical uses of nonsense: vowel-pitch solfège from Scotland to Japan«. In *Ethnomusicology and the Historical Dimension*, herausgegeben von Margot Lieth Philipp, 3–18. Ludwigsburg: Philipp.
- Hughes, David W. 2000. »No Nonsense: the Logic and Power of Acoustic-iconic Mnemonic Systems«. *British Journal of Ethnomusicology* 9 (2): 93–120.
- Kawada, Junzo. 1986. »Verbal and Non-verbal Sounds: some Considerations of the Basis of Oral Transmission of Music«. In *The Oral and the Literate in Music*, herausgegeben von Yosihiko Tokumaru und Osamu Yamaguti, 158–72. Tokyo: Academia Music Ltd.
- Kondrašín, Kirill P. 1989. *Die Kunst des Dirigierens*. [1.-3. Tsd.]. München: Piper.
- Kubik, Gerhard. 1964. »Xylophone Playing in Southern Uganda«. *The Journal of the Royal Anthropological Institute* 94 (2): 138–59.
- Kubik, Gerhard. 1972. »Oral Notation of Some West and Central African Timeline Patterns«. *Review of Ethnology* 3 (22): 169–76.
- Kubik, Gerhard. 1988. *Zum Verstehen afrikanischer Musik: Ausgewählte Aufsätze*. Reclams Universal-Bibliothek. Leipzig: Verlag Philipp Reclam jun.
- Kubik, Gerhard. 1994. *Theory of African Music Volume 1*. Chicago Studies in Ethnomusicology. Wilhelmshaven: Florian Noetzel.

- Kubik, Gerhard. 2010. *Theory of African Music. Volume II*. Chicago Studies in Ethnomusicology. Chicago: University of Chicago Press.
- Lortzing, Albert. 1837. *Zar und Zimmermann. Komische Oper in 3 Aufzügen*. Leipzig: C. F. Peters (1900).
- Ngumu, Pie-Claude. 1980. »Rows of squares: a standard model for transcribing traditional African music in Cameroon«. *African Music Journal* 6 (1): 52–58.
- Oehl, Wilhelm. 1933. *Fangen-Finger-Fünf. Studien über elementar-parallele Sprachschöpfung*. Collectanea Friburgensia. Freiburg (Schweiz): Kommissions-Verlag Universitätsbuchhandlung Gebr. Hess.
- Oyelami, Muraina. 1989. *Yoruba Dundun Music. A new Notation with Basic Exercises & five Yoruba Drum Repertoires*. Bayreuth: Iwalewa.
- Riva, Nepomuk. 2015. »Buhm, buhm, buhm! Nicht so leichtsinnig: bah, bih...« Lautmalereien und Gestik von Dirigent_innen in Orchesterproben«. In *DirigentenBilder: Musikalische Gesten – verkörperte Musik*, herausgegeben von Arne Stollberg, Jana Weißenfels, und Florian Besthorn, 185–212. Basel: Schwabe.
- Strehle, Hermann. 1956. *Vom Geheimnis der Sprache Sprachliche. Ausdruckslehre, Sprachpsychologie*. München: Reinhardt.
- Takanori, Fujita. 1986. »Kuchishôga: the Vocal Rendition of Instrumental Expression in the Oral and Literate Tradition of Japanese Music: with Emphasis on the Nôkan«. In *The Oral and the Literate in Music*, herausgegeben von Yosihiko Tokumaru und Osamu Yamaguti, 239–51. Tokyo: Academia Music Ltd.
- Tang, Patricia. 2007. *Masters of the Sabar: Wolof Griot Percussionists of Senegal*. Series African Soundscapes. Philadelphia, PA: Temple Univ. Press.
- Tsukada, Kenichi. 1997. »Drumming, Onomatopoeia and Sound Symbolism Among the Luvale of Zambia«. In *Cultures sonores d'Afrique*, herausgegeben von Junzo Kawada, 349–93. Tokyo: Institut de recherches sur les langues et cultures d'Asie et d'Afrique.
- Weingartner, Felix. 1965. »About conducting«. In *The Conductor's Art*, herausgegeben von Carl Bamberg, 95–118. New York: McGraw Hill.