

GMTH Proceedings 2012

herausgegeben von
Florian Edler, Markus Neuwirth und Derek Remeš

Musiktheorie und Komposition

XII. Jahreskongress der
Gesellschaft für Musiktheorie Essen 2012

herausgegeben von
Markus Roth und Matthias Schlothfeldt

Erschienen als Band 15 in der Schriftenreihe

Folkwang Studien

herausgegeben von
Andreas Jacob und Stefan Orgass

Druckfassung: Georg Olms Verlag, Hildesheim 2015
(ISBN 978-3-487-15231-8)
(ISSN 2701-9500)



Dieser Text erscheint im Open Access und ist lizenziert unter einer
Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.



This is an open access article licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Philipp Vandré

Musiktheorie und Kompositionspädagogik in der Musikschule

Einleitung

Im Lehrplan Musiktheorie des Verbands deutscher Musikschulen (VdM) von 1990 heißt es: »Die Hörerziehung, Musiklehre und Musiktheorie ist für Schüler der Musikschulen, zumindest bis zum Beginn der Teilnahme am Ensemblesmusizieren (d. h. bis ca. 10 Jahre), obligatorisch.«¹ Die Realität über 20 Jahre nach Herausgabe des Lehrplans ist ernüchternd: Musiktheorieunterricht wird auch heute noch längst nicht an allen Musikschulen angeboten. Und dort, wo Musiktheorieunterricht stattfindet, konzentriert er sich zumeist auf Prüfungsvorbereitungen. Das obligatorische Ergänzungsfach, das die Schüler laut Lehrplan »zum bewussten Umgang mit der Musik als wesentliche Hilfe für die Aufnahme und die Interpretation von Musik« befähigen sollte, bleibt vielerorts Wunschdenken. Seit fast 30 Jahren werden qualifizierte Lehrkräfte im Hauptfach Musiktheorie ausgebildet, aber es mangelt an Räumen, Ausstattung und vor allem an Deputaten in deutschen Musikschulen.

Die Stuttgarter Musikschule stellt in diesem Zusammenhang eine Ausnahme dar. Auch dort gab es lange lediglich den Hochschulvorbereitungskurs für Studienbewerber und ein paar vereinzelte Angebote, bevor 1998 ein volles Deputat für Musiktheorie eingerichtet worden ist mit dem Ziel, ein kontinuierliches Kursprogramm für Musiktheorie und Gehörbildung aufzubauen. Mittlerweile werden von meinem Kollegen Holger Spegg und mir regelmäßig ca. 16 Kurse plus 4 Hochschulvorbereitungskurse mit jährlich rund 200 Kursbelegungen angeboten. Zudem hat sich eine Schülerkompositionsklasse mit 8–10 Schülern unter meiner Leitung etabliert.

Nach langjähriger Aufbauarbeit haben wir im Sommer 2012 einen weiträumigen Unterrichtssaal mit einer zukunftsweisenden Lehrmit-

1 *Lehrplan Hörerziehung, Musiklehre und Musiktheorie*, erstellt von Jochen Beck, Christoph Hempel und Hans-Joachim Vetter, hrsg. vom Verband deutscher Musikschulen e. V., Kassel 1990, 10.

telausstattung erhalten – geradezu ideale Voraussetzungen für eine zeitgem e Lehre. Im Folgenden möchte ich einige konzeptionelle und methodische Gedanken für den Musiktheorieunterricht und die Kompositionspädagogik an Musikschulen vorstellen und am Ende skizzieren, welche Anforderungen an eine kompositionspädagogische Ausbildung zu stellen wären.

1. Musiktheorie: Voraussetzungen, Zielsetzungen, methodische Gedanken, Lehrmittel

Wenn Kinder und Jugendliche einen Musiktheoriekurs belegen, dann in der Regel aus zweierlei Veranlassungen: Entweder schickt sie der Instrumental- oder Gesangslehrer, damit sie die Grundlagen der Musiklehre, des Tonsatzes und der Gehörbildung erlernen und einen Einblick in Formenlehre und Musikgeschichte erhalten. Oder sie suchen Unterstützung in der Vorbereitung auf eine Prüfung, sei es das Abitur, die Qualifizierung für eine Begabtenförderung oder die Eignungsprüfung für ein Musikstudium. Kaum ein Schüler bringt eine intrinsische Motivation mit. Diese kann jedoch im Musiktheorieunterricht geweckt werden.

Die Lehre der Grundlagen als unterstützende Begleitung des Instrumental- und Gesangsunterrichts und die Prüfungsvorbereitung sind also die vornehmlichen Erwartungen an die Musiktheorie in der Musikschule. Diese erfordern zwei sich grundlegend unterscheidende methodische Vorgehensweisen:

Instrumental- und Gesangsunterricht begleitende Kurse sollten stets musiknahes Erfahren in das Zentrum aller methodischen Überlegungen stellen. Theorie kann von Musik ausgehen oder auch zur Musik hinführen. Immer aber sollte bedacht werden, welche Bedeutung die Lehrinhalte für die Musizierpraxis der Schüler haben. Es bietet sich geradezu an, Inhalte der Musiklehre und Musiktheorie in *Gestaltungsaufgaben* erkunden zu lassen und die Erfahrungen anhand von Literaturbeispielen zu reflektieren, zu differenzieren und zu vertiefen. Aber auch *Lernen durch Lehren* ist ein lohnender Weg, wenn sich ein offener Informationsaustausch zwischen den Schülern entfaltet und sie beim Forschen, Vortragen und Erklären ihren Kenntnisstand erweitern, während der Lehrer die Rolle des fachkundigen Beraters und

Impulsgebers einnimmt. Das fördert das Interesse und trägt zu einer tieferen Verankerung der Lerninhalte bei. Wenn Kinder und Jugendliche so erfahren, wie die Beschäftigung mit Themen der Musiktheorie ihr eigenes Musizieren und Musikhören verändert, entwickeln sie eine eigene Motivation für den Musiktheorieunterricht und nehmen oftmals sogar über mehrere Jahre an Kursen teil.

In *Prüfungsvorbereitenden Kursen* steht hingegen weniger das musiknahe Erfahren musiktheoretischer Inhalte als das Bewältigen des Prüfungsstoffs in begrenzter Zeit im Fokus. In solchen Kursen gilt es zielorientiert und effizient zu arbeiten, kompakt durch Reduzierung auf das Wesentliche und flexibel in individuell angepasstem Lernen. Dennoch sollte auch in diesen Kursen zumindest punktuell der Sinn der Auseinandersetzung mit den musiktheoretischen Inhalten über das Prüfungsziel hinaus reflektiert werden.

Um beiden Zielsetzungen gerecht werden zu können, ist eine Lehrmittelausstattung anzustreben, die ein Höchstmaß an Anschaulichkeit und Flexibilität zulässt. An der Stuttgarter Musikschule arbeiten wir inzwischen neben den traditionellen Mitteln wie Tafel, Klavier und CD-Player mit einem eBoard, einer Scan-Kamera, iPads und Clouds. Dafür steht uns ein eigener WLAN-Internetzugang zur Verfügung.

Das *eBoard* ermöglicht, Hörbeispiele im Notenbild zu veranschaulichen, auf Webinhalte (z. B. musicacademy.de) zuzugreifen, Schülerarbeiten, Lösungsblätter oder diverse Abbildungen – auch spontan – über eine Scan-Kamera zu projizieren und bemerkenswerte Aspekte farbig zu markieren. Die Schüler können aber auch selbst am eBoard interaktive Aufgaben zum Hörtraining oder zur Musiklehre bearbeiten oder z. B. eine Chormelodie aussetzen. Noten, die sie mit dem Finger an die Tafel schreiben, können sie auch hören. Dabei kann jeder Schritt per Screenshot festgehalten und später zu Vergleichszwecken wieder herangezogen werden.

Die *iPads* sind nicht nur kostengünstiger als Laptops, sondern sie haben vor allem den großen Vorteil, dass sie ohne lange Ladeprozesse jederzeit auch spontan im Unterricht eingesetzt werden können. Sie dienen uns als interaktive Lehr- und Lernbücher. Auf ihnen sind Lehrmaterialien als eBooks und pdf-Dateien hinterlegt. Sie stehen den

Schülern aber auch zu Recherchen bereit. Mithilfe der iPads erstellen sie selbst Keynotes, eBooks und Podcasts zu Themen aus Musiklehre, Musikgeschichte und Formenlehre, die wiederum anderen Schülern über eine musikschulinterne Mediathek zugänglich gemacht werden. Selbstverständlich wird in diversen Gestaltungsaufgaben auch mit Audiofiles gearbeitet. Und mit dem Einsatz diverser Apps eröffnen sich weitere Möglichkeiten, die noch lange nicht erschöpft sind.

Clouds sind mittlerweile vielfach genutzte Plattformen für den Austausch von Lehrmaterialien, die ein Arbeiten unabhängig von Ort und Zeit ermöglichen. Über Clouds haben unsere Schüler einerseits Zugang zu einer Sammlung von Arbeitsblättern, andererseits arbeiten wir als erste Bildungsinstitution in Deutschland mit der Cloud-Edition von *Auralia* und *Musition*. Wir setzen diese Software als flankierende Ergänzung zum Unterricht für das Grundlagentraining in Gehörbildung und Musiklehre ein. Die Schüler können so an jedem beliebigen PC Übungsaufgaben bearbeiten, wann immer sie Zeit haben, und die Lehrenden können wiederum ihre Lernfortschritte einsehen und individuell zugeschnittene Aufgabenpakete erstellen.

Die Kombination all dieser Lehrmittel gewährleistet ein Höchstmaß an Flexibilität in den Lernprozessen wie an individueller Förderung. Sie fördern den musiknahen, aktiven Unterricht ebenso wie effizientes Lernen. Sie sind wertvolle Lehrhilfen in einem Unterrichtskonzept, in dem die Förderung jedes Schülers seinen Fähigkeiten und Zielsetzungen entsprechend im Mittelpunkt steht. Vielleicht sogar mehr noch als die vergleichsweise hohen Kursbelegungszahlen, die zahlreichen Prüfungserfolge und die positiven Rückmeldungen aus dem Kollegium bestätigen Äußerungen wie: »Ich komme gern hierher, weil ich hier meine Ideen verwirklichen kann!« oder: »... und plötzlich versteht sich alles wie von selbst ...« oder auch schlicht: »Es macht Spaß hier zu lernen!«, wie wertvoll und bereichernd Musiktheorieunterricht auch für Jugendliche sein kann.

Es ist kein unerreichbares Ideal, dass Musiktheorieunterricht in der Musikschule Kinder und Jugendliche »zum bewußten Umgang mit der Musik als wesentliche Hilfe für die Aufnahme und die Interpretation

von Musik«² befähigen könnte. Dass dies jedoch noch immer die Ausnahme ist, zeigt u. a., wie notwendig die Didaktik der Musiktheorie für die instrumentalpädagogischen Studiengänge, aber auch für Lehramtsstudierende ist. Denn an jeder Musikschule finden sich Kollegen, die von der Notwendigkeit des Musiktheorieunterrichts überzeugt sind, sich jedoch nicht zutrauen, selbst einen Kurs zu leiten. Dem könnte man durch die Thematisierung methodischer Fragen wirksam begegnen.

2. Kompositionspädagogik: Kompositorisches Arbeiten, Zielsetzungen, Wert, Anforderungen, Ausbildung

Kompositorisches Arbeiten bietet sich in der Musikschule generell in fünf Bereichen an: in der Elementaren Musikpädagogik, im Instrumental- und Gesangsunterricht, in Workshops, in Kompositionsklassen und im Musiktheorieunterricht. Dabei werden unterschiedliche Zielsetzungen verfolgt, die im Folgenden kurz skizziert seien.

In der *elementaren Musikpädagogik* steht die Erforschung des musikalischen Materials und elementarer Formbildung im Vordergrund. Dies geschieht zunächst in explorativen Aufgabenstellungen. Unter bestimmten Voraussetzungen sind aber auch schon Kinder im Vor- und Grundschulalter in der Lage, eigene musikalische Vorstellungen zu entwickeln und in einer reproduzierbaren Form festzuhalten. Eine Studie darüber veröffentlichte Renate Reitinger in ihrem Buch *Musik erfinden*,³ das auch Konzepte für die Unterrichtspraxis enthält.

Im *Instrumental- und Gesangsunterricht* kann das experimentelle Erforschen verschiedener Klanglichkeiten und Spieltechniken am Instrument oder mit der Stimme in Gestaltungsarbeiten überführt werden und zu einer tieferen Vertrautheit mit Instrument oder Stimme führen. Neben dem Erkunden des Instrumentariums können kompositorische Arbeiten aber auch das Formverständnis vertiefen und das Nachvollziehen kompositorischer Entscheidungen fördern. Eine solchermaßen aktiv gestaltende Auseinandersetzung mit Musik ist in be-

² Ebd.

³ Renate Reitinger, *Musik erfinden. Kompositionen von Kindern als Ausdruck ihres musikalischen Vorstellungsvermögens*, Regensburg 2008 (*ConBrio Fachbuch* 12).

sonderem Maß persönlichkeitsbildend und wirkt unmittelbar auf die interpretatorische Arbeit von Musizierenden. Noch immer wird dieses Potenzial im klassischen Instrumental- und Gesangsunterricht viel zu selten genutzt.

Auch in *Kompositionsworkshops* ist das Erforschen musikalischen Materials elementar. Darüber hinaus stellt sich mit dem Formulieren eines kompositorischen Anliegens⁴ und der Frage nach der Angemessenheit der Mittel eine weitere wesentliche Aufgabe. Durch die zeitliche Begrenztheit von Workshops liegt deren Wert jedoch vor allem im Hinterfragen von Hörgewohnheiten und im Eröffnen neuer Perspektiven.

In *Kompositionsklassen* findet die ausführlichste kompositorische Schulung statt, denn dort werden Kinder und Jugendliche in der Regel über mehrere Jahre gefördert. Es gibt inzwischen rund 40 Schülerkompositionsklassen in Deutschland. Sie bilden den geeigneten Rahmen, um junge Komponierende auch satztechnisch, stilistisch und in formalem Gestalten auszubilden und in der Handhabung der Instrumente zu fördern. Über die handwerklichen Fähigkeiten hinaus ist eine Kompositionsklasse aber auch der Raum für die Bildung ästhetischer Urteilsfähigkeit. Im Idealfall findet der Schüler über Monate und Jahre zu einer eigenen authentischen Tonsprache.

Dass auch für die *Musiktheorie* kompositorische Gestaltungsarbeiten in besonderem Maß zur Erkundung und Vertiefung diverser Inhalte geeignet sind, wurde bereits oben dargestellt.

Der pädagogische Wert kompositorischen Arbeitens ist unbestritten. Es fördert praxisnahes, erlebnisorientiertes Lernen und schult das Vorstellungsvermögen. Es ist ein hervorragendes methodisches Mittel, um Inhalte von Musiklehre, Satzlehre und Formenlehre erfahrbar zu machen. Auch kann es zu besserer Kenntnis und zu einem intensiveren Bezug zum Instrument oder zur eigenen Stimme beitragen. Kompositorisches Arbeiten kann aber auch schon im Kindesalter um seiner

4 Vgl. zum Begriff des kompositorischen Anliegens Matthias Schlothfeldt, *Komponieren im Unterricht*, Hildesheim 2009 (*Folkwang Studien* 9), 36f., 111ff., 143ff., 319f.

selbst willen stattfinden und in langjährigem Unterricht die Persönlichkeitsentwicklung eines jungen Menschen prägend beeinflussen.

Kompositorische Prozesse sind ergebnisoffene Prozesse. Um einen solchen Prozess leiten zu können, bedarf es der Fähigkeit, produktive Impulse zu setzen und auf unvorhersehbare Situationen angemessen zu reagieren. Nicht die Art oder Stilistik einer kompositorischen Aufgabe ist deshalb maßgeblich für das Gelingen, sondern eine zeitgemäße, umfassend informierte ästhetische Haltung des Pädagogen sowie die Fähigkeit, die Aufgabenstellung und den Stand der Schüler angemessen einzuordnen.

Zunächst bedarf es dafür der handwerklichen Vielseitigkeit unter Einbeziehung von alten und neuen Satztechniken, Formmodellen und Stilen sowie des Überblicks über aktuelle Entwicklungen in der zeitgenössischen Musik. Auch sollte sich ein Kompositionspädagoge mit verschiedenen künstlerisch-ästhetischen Haltungen von Komponistenpersönlichkeiten auseinandersetzen. Beides wird ihn befähigen, kompositorisches Handeln zu reflektieren und Kriterien für die Bewertung kompositorischer Arbeiten zu entwickeln sowie Schüler in der Entwicklung einer eigenen ästhetischen Urteilsfähigkeit zu fördern. Des Weiteren sollte ein Kompositionspädagoge angeleitet werden, Werkbesprechungen produktiv zu gestalten, die Sinnhaftigkeit musiktheoretischer Erkenntnisse erfahrbar zu machen und aus musiktheoretischen Sachverhalten Gestaltungsarbeiten abzuleiten.

Gefordert ist aber auch Flexibilität in der Wahl der methodischen Mittel und die Bereitschaft, sich mit Schülern in einen offenen Dialog zu begeben. Ein weiteres Qualitätsmerkmal ist eine gute Beobachtungsgabe und die Fähigkeit, Ziele klar zu formulieren und verbindliche Maßstäbe zu entwickeln. Andererseits ist es genauso wichtig, sich zurückzunehmen und Spielräume zu eröffnen, in denen Schüler sich selbst Ziele und Regeln erarbeiten können. Ein Kompositionspädagoge muss sich nicht zuletzt mit Methoden der Moderation auseinandersetzen und lernen, Fragen zum richtigen Zeitpunkt in der richtigen Form zu stellen, die neue Perspektiven eröffnen oder auch Entscheidungsprozesse unterstützen können, ohne die Antwort bereits zu implizieren.

Es wäre sicher lohnend, angesichts der umfangreichen Aufgabengebiete über die Einrichtung eines neuen Studiengangs zur Ausbildung von Kompositionslehrkr ften an den Hochschulen und Universitäten nachzudenken. Es ließe sich aber auch eine ganze Reihe an Inhalten in die bestehenden Studiengänge eingliedern. Zielgruppe wären zunächst die Studierenden der Instrumental- und Gesangspädagogik sowie die Lehramtsstudierenden, in deren Berufsfeldern sich kompositorisches Arbeiten geradezu anbietet. Des Weiteren wäre zu überlegen, inwieweit ein Hauptfachstudium der Musiktheorie oder der Komposition mit einem kompositionspädagogischen Schwerpunkt belegt und abgeschlossen werden könnte. Alle relevanten Aspekte der Kompositionspädagogik fallen in das Themenfeld der Musiktheorie und ihrer Didaktik. In logischer Konsequenz wäre also die Musiktheorie zuständig. Auch ließen sich alle betreffenden Studierenden über das Fach Musiktheorie erreichen.

Möglicherweise wäre ein erster wertvoller Schritt, die Didaktik der Musiktheorie zumindest in den pädagogischen Studiengängen zu stärken. Es ist sicher kein Zufall, dass dies an den Hochschulen und Universitäten, an denen bereits kompositionspädagogische Aspekte in die Ausbildung einfließen, in den Studiengängen für Instrumental- und Gesangspädagogik sowie für das Lehramt angesiedelt ist und von der Musiktheorie gelehrt wird.

Schließlich wäre anzustreben, dass die kompositionspädagogische Ausbildung Projekte mit Schulklassen und die Hospitanz in Kompositionsklassen an Musikschulen einschließt, um das Zusammenwirken von künstlerischen, handwerklichen und pädagogischen Fertigkeiten in der Praxis zu erproben. Dafür gibt es bereits ermutigende Beispiele in Essen, Lübeck und Frankfurt.⁵

In kompositorischem Arbeiten geben die jungen Menschen etwas von ihrem Innersten preis. Das ist ein sehr sensibles Terrain. Deshalb

5 Vgl. hierzu in: *Komponieren mit Schülern. Konzepte, Förderung, Ausbildung*, hrsg. von Philipp Vandré und Benjamin Lang, Regensburg 2011, insbesondere die Beiträge: Gerd M ller-Hornbach, »Kompositionspädagogik und ›Responser‹ an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt am Main«, 163–173, sowie Matthias Schlothfeldt, »Kompositionspädagogik an der Folkwang Universität der Künste Essen«, 175–182, und Peter W. Schatt, »Der ›Faust‹ im Nacken – Musikalische Bildung durch Komponieren?«, 41–50.

Musiktheorie und Kompositionspädagogik in der Musikschule

sollte sich kompositionspädagogisches Arbeiten – selbst in methodisch intendierten Gestaltungsaufgaben – niemals allein auf die Lehre von musiktheoretischen Sachverhalten konzentrieren, sondern immer auch die Schüler und deren Entwicklungsstand im Blick haben.

Eine jugendliche Komponistin sagte einmal treffend: »Kompositionsunterricht sollte einem zeigen, was für Musik in einem steckt.« Dem ist nichts hinzuzufügen.

© 2015 Philipp Vandré (philipp.vandre@icloud.com)

Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart

Vandré, Philipp (2015), »Musiktheorie und Kompositionspädagogik in der Musikschule« [Music Theory and Composition Pedagogy in the Music School], in: *Musiktheorie und Komposition. XII. Jahreskongress der Gesellschaft für Musiktheorie* (GMTH Proceedings 2012), hg. von Markus Roth und Matthias Schlothfeldt, Hildesheim: Olms, 215–223. <https://doi.org/10.31751/p.147>

SCHLAGWORTE/KEYWORDS: composition pedagogy; digital media; digitale Medien; instrumental pedagogy; Instrumentalpädagogik; Kompositionspädagogik; Methodik; methodology; music school; Musikschule; qualification; Qualifikation; skills

eingereicht / submitted: 10/09/2015

angenommen / accepted: 10/09/2015

veröffentlicht (Druckausgabe) / first published (printed edition): 2015

veröffentlicht (Onlineausgabe) / first published (online edition): 07/03/2022

zuletzt geändert / last updated: 15/09/2015