

GMTH Proceedings 2001  
herausgegeben von  
Florian Edler und Immanuel Ott

# Musiktheorie zwischen Historie und Systematik

1. Kongreß der  
Deutschen Gesellschaft für Musiktheorie  
Dresden 2001

herausgegeben von  
Ludwig Holtmeier, Michael Polth  
und Felix Diergarten

Druckfassung: Wißner-Verlag, Augsburg 2004  
(ISBN 3-89639-386-3)



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.

## »Erziehung zur Erfahrung« oder Überforderung der Erziehung?

Zur Aktualität von Adornos musikpädagogischen Ansätzen  
im Hinblick auf Musiktheorie im Hochschulbereich

VON BENJAMIN SCHWEITZER

Theodor W. Adornos Texte und Entwürfe zur Musikpädagogik bilden innerhalb seiner musikalischen Schriften auf den ersten Blick eher einen Randkomplex. Dazu gehören kritische Anmerkungen zur musikalischen Jugendbewegung, Analysen mit pädagogischer Zielsetzung sowie Untersuchungen mit musiksoziologischem Hintergrund. Sie sind teils skizzenhaft, teils auch polemisch und oft aus einer mehr oder weniger unmittelbaren Reaktion auf eine bestimmte Anregung hin entstanden, erheben also nicht immer den – Adorno oft pauschal zugeschriebenen – Anspruch von Endgültigkeit und Allumfassendheit.<sup>1</sup>

Hier soll nicht die Gesamtheit dieser verstreuten Schriften,<sup>2</sup> sondern ein einzelner, umfangreicherer Text im Vordergrund stehen – *Zur Musikpädagogik* aus den *Dissonanzen* – und dabei zugleich eine Betrachtung von dessen Ansätzen mit einem besonderen Schwerpunkt. Wenn Adorno dort von Musikpädagogik spricht, so ist seine Zielgruppe in erster Linie die ausübende Musiker (respektive dessen Lehrer) beziehungsweise die Frage, wie man – aus der Sicht des Komponisten oder Musikwissenschaftlers – diesen eine Handhabe zum besseren Verstehen und damit zum besseren *Spielen* jeglicher Musik vermitteln kann. Genau hier setzen die im folgenden angestellten Überlegungen an: mit der Frage danach, ob nicht die von Adorno skizzierten musikpädagogischen Ziele und Mittel auch für das Fach Musiktheorie, wie es heute im Fächerkanon einer professionellen Musikausbildung zumindest nominell verankert ist, von richtungsweisender Bedeutung sein könnten.

Es soll hier zunächst eine kurze Zusammenfassung der Hauptlinien von Adornos Text gegeben werden. Im Grunde paraphrasieren viele der Abschnitte das eröffnende Postulat: »Der Zweck musikalischer Pädagogik ist es, die Fähigkeiten der Schüler derart zu steigern, daß sie die Sprache der Musik und bedeutende Werke verstehen lernen; daß sie solche Werke so weit darstellen können, wie es fürs Verständnis notwendig ist; sie dahin zu bringen, Qualitäten und Niveaus zu unterscheiden und, kraft der Genauigkeit der sinnlichen Anschauung, das Geistige wahrzunehmen, das den Gehalt eines jeden Kunstwerks ausmacht. Nur durch diesen Prozeß, die Erfahrung der

---

1 Allerdings muß man durchaus in Erinnerung behalten, daß ein Autor wie Adorno, dem ein wie auch immer kritisch reflektierter aufklärerischer Impetus nie ganz abzusprechen ist, auch dort eine erzieherische Absicht impliziert, wo Pädagogik nicht unmittelbar als Thema eines Textes in Erscheinung tritt.

2 Eine umfassende Untersuchung hierzu findet sich bei Lucia Sziborsky, *Adornos Musikphilosophie. Genese-Konstitution-Pädagogische Perspektiven*, München 1979, insb. S. 204–264.

Werke hindurch, nicht durch ein sich selbst genügendes, gleichsam blindes Musizieren vermag Musikpädagogik ihre Funktion zu erfüllen.«<sup>3</sup>

Hier, wie auch in den folgenden Abschnitten, muß behutsam zwischen polemischen Spitzen gegen die Fortsetzung der Jugendbewegung in den 50er Jahren und Vorstellungen allgemeingültiger Zielsetzung getrennt werden. Doch die Kernaussage von Adornos Ideal einer Musikpädagogik ist nicht an diese polemische und im Grunde politisch motivierte Kritik gebunden: Wie sich weiterhin zeigt, geht es ihm grundsätzlich um einen Musikunterricht, der jeden Praktizismus, jede Reduktion auf scheinbar leicht Erfäßbare von sich weist. Der Kernbegriff des zweiten Abschnittes vertieft dies: »Ist Musik, gleich aller Kunst, was einmal die große Philosophie das sinnliche Scheinen der Idee nannte, dann müßte Musikpädagogik vorab die Fähigkeit der musikalischen *Imagination* fördern, die Schüler lehren, mit dem inneren Ohr Musik so konkret und genau sich vorzustellen, als erklinge sie leibhaft.«<sup>4</sup>

Nicht die – wie auch immer von Umständen und Unzulänglichkeiten korrumpierte – Realität wird also als das Eigentliche angesehen, sondern die Vorstellung, die sich aus der Partitur direkt erschließt, »das adäquate, aber stumme Lesen von Musik, so wie das Lesen der Sprache selbstverständlich ist.«<sup>5</sup>

Der dritte Abschnitt widmet sich einer Rehabilitation des Klaviers als Instrument der – wenn auch behelfsmäßigen, so doch im Vergleich mit den Melodieinstrumenten überlegenen – Darstellung musikalischer Vorgänge im Ganzen,<sup>6</sup> der vierte geht aus vom Verlust der Musikerziehung als Bestandteil eines bürgerlichen Bildungsideals,<sup>7</sup> der fünfte Abschnitt bringt nach den Stichworten von Erfahrung und Imagination wieder einen, möglicherweise *den* zentralen Begriff für den vorliegenden Interpretationsansatz, nämlich »daß man jedes Werk so zu begreifen lernt, wie das Ganze seiner klanglichen Erscheinung sich als ein geistiger Zusammenhang konstituiert. Es ist der Weg der *Analyse*, in dem Sinn, daß der Schüler von Anbeginn dazu angehalten wird, was immer in der Musik begegnet, die er spielt, aus seiner Funktion fürs Gebilde, seinem konstruktiven Stellenwert heraus zu verstehen.«<sup>8</sup>

Im weiteren Verlauf des Textes konkretisiert Adorno seine Ansichten im wesentlichen mit Bezug auf eine Instrumentalpädagogik, die heute, knapp fünfzig Jahre nach der Erstveröffentlichung der *Dissonanzen*, so nicht mehr vorherrschend ist, kommt jedoch am Schluß noch einmal zu einem anderen Aspekt der Kernthesen zurück, indem er den Bogen zu einer selbstverständlichen Integration avancierter Musik in den Unterricht schließt: »Unabdingbar aber scheint die Forderung, daß wahre muskali-

---

3 Theodor W. Adorno, *Zur Musikpädagogik*, in: ders., *Dissonanzen* (Gesammelte Schriften, Bd. 14), Frankfurt a. M. 1997, S. 108. Alle Hervorhebungen in den Zitaten sind original.

4 Adorno, *Zur Musikpädagogik* (Anm. 3), S. 109.

5 A. a. O., S. 110.

6 Auch das ist bis heute, wo viele arrivierte Berufsmusiker mit ihrer Unfähigkeit im Umgang mit Tasteninstrumenten kokettieren, kein wirklich aufgehobenes Desiderat.

7 Dabei handelt es sich um ein Problem, das zwar, angesichts dessen, daß Bildung heute zumeist durch eine dubiose Art fungiblen ›Trainings‹ ersetzt wird, von brennender Aktualität ist, aber für die vorliegende Untersuchung keine unmittelbare Bedeutung hat.

8 Adorno, *Zur Musikpädagogik* (Anm. 3), S. 115.

sche Pädagogik terminiere im Verständnis dessen, was in der Kunstmusik ihrer Epoche sich zuträgt.«<sup>9</sup> Auch dies eine Forderung, deren Berechtigung außer Zweifel steht, deren Erfüllung Musikpädagogik im vergangenen halben Jahrhundert jedoch nur unwesentlich nähergekommen ist.

Wie nun ließen sich aus diesen Gedanken, kristallisiert um die Begriffe »Erfahrung«, »Imagination« und »Analyse« Ansätze zu konkreten Inhalten und didaktischen Strategien für das Fach Musiktheorie entwickeln?

Eine kurze, beispielhafte Bestandsaufnahme der Situation an deutschen Hochschulen zeigt, wie weit entfernt wir von diesem Ideal derzeit sind: Der Fächerkomplex ist meist gespalten in Einzeldisziplinen wie Gehörbildung, Formenlehre, Tonsatz oder Musikgeschichte, zwischen denen Synergien nur selten genutzt werden. Das Fach Analyse gar wird für Studenten der instrumentalen und vokalen Studiengänge häufig nicht einmal eigenständig angeboten, zeitgenössische Musik spielt nur eine marginale Rolle. Ein grundsätzliches Problem liegt dazu im *Stellenwert*, den Musiktheorie in der professionellen Musikausbildung besitzt – oder vielmehr: nicht besitzt. Wenn die Aufnahmeprüfungen im Bereich Theorie nicht selten so gewertet werden, daß auch miserable Leistungen bei guten Noten im Hauptfach nicht ins Gewicht fallen, mag man dies noch mit einer unzureichenden Verankerung von Musiktheorie in der Musikausbildung auf dem Weg zum Studium begründen. Doch leider werden die Interpreten auch aus dem Nebenfach Musiktheorie an der Hochschule meist nach wenigen Semestern relativ mühelos in eine von derartigem Ballast fürderhin unbeschwerter Zukunft entlassen. Forderungen an umfassende Literaturkenntnis, Fähigkeit des Partiturlesens, der raschen wie der intensiven, detailgenauen harmonischen, formalen, motivischen Analyse, dem Erkennen und Bezeichnen stilistischer oder kompositionstechnischer Besonderheiten und der Kompetenz, »Qualitäten und Niveaus zu unterscheiden«,<sup>10</sup> können selten ernsthaft gestellt werden. Kaum ein Sänger lernt im Studium ein spätes Beethoven-Quartett genau kennen, kaum ein Oboist muß – vielmehr: darf – sich intensiv mit einem Liedzyklus wie der *Winterreise* befassen, kaum ein Geiger wird in der Brahms-Sinfonie, die er später wer weiß wie oft im Tutti oder als Konzertmeister spielt, die Verästelungen der *ganzen* Partitur durchschauen lernen. Hinsichtlich des Stichworts »Qualitäten und Niveaus« kommt erschwerend hinzu, daß das Training der Praxis allemal dahin geht, zu spielen, was »aufliegt«, ohne zu entscheiden, ohne wirklich wissen zu wollen, ob es sich um gute Musik handelt, ob und warum einem dieses Werk gefällt und jenes nicht. Wer mit Musikern zu tun hat, seien es auch hervorragende Könner ihres Instruments, der trifft in erschreckender Regelmäßigkeit auf solche, die nicht allein trotz völlig unzureichender musiktheoretischer Kenntnisse auf eine oft beachtliche künstlerische und pädagogische Laufbahn blicken können, sondern zuweilen nachgerade stolz darauf sind, sich in ihrer Arbeit nicht durch das Gewicht theoretischer oder gar philosophischer Reflexion über Musik belastet zu wissen. Die ungebrochene Aktualität von Adornos Forderungen kann mit

---

9 A. a. O., S. 126.

10 A. a. O., S. 108.

Hinweis auf die gegenwärtige Praxis nicht wirklich bestritten werden; der Versuch, daraus Veränderungsvorschläge abzuleiten, erscheint also legitim.

»Erziehung zur Erfahrung« – das bedeutete zunächst: Erziehung zum aktiven, wissenden und immer neugierigen Hören. Die »konkrete Utopie« von Adornos »strukturellem Hörertypus«,<sup>11</sup> wie sie in der *Einleitung in die Musiksoziologie* skizziert wird, ist dabei als Zielvorstellung nicht die schlechteste Perspektive. Für ein mehrfaches, angeleitetes, dann immer selbständigeres Hören und Diskutieren von Musik ist im gegenwärtigen Theorieunterricht wenig Zeit. Eine Entwicklung vom »Hören und Nicht-Wissen« über das »Hören, was man weiß« zum »Hören, was man vorher noch nicht wußte« jedoch ist allemal ein pädagogisches Ziel von höchster Dignität. Dabei steht die Forderung Adornos, der Ausgangspunkt solle das Ganze eines Werkes oder zumindest eines Satzes sein, außer Zweifel. Das kann einen herkömmlichen, am rhythmisch-harmonischen Detail orientierten Gehörbildungsunterricht nicht ersetzen, doch diesem wird ein Teil seiner Wirkung genommen, wenn er nicht zu einer *Hörerziehung* im eigentlichen Sinn hinführt.

»Imagination« – das wäre praktisch zu übersetzen in einen Instrumentations- und Partiturrkundeunterricht, der den Namen wirklich verdient, und der nicht allein Dirigenten und Komponisten vorbehalten bleibt. Vor allem aber hieße es, dem *Musik-Machen*, das den Interpreten allzu oft vom *Nachdenken* über Musik abhält, ein wenig Boden abzutrotzen, und den negativen Beigeschmack, der (meist zu Unrecht) aller Theorie beigegeben wird, ein Stück weit zu entschärfen.

»Analyse« schließlich, als Zugang vom Hören her *und* vom Lesen – wie oben erwähnt –, ist Ziel der beiden anderen Bereiche und Ausgangspunkt für eine neue Qualitätssteigerung im Hören und Spielen, der wieder ein neues Nach-Lesen zu folgen hätte – bis hin zur Persönlichkeit des »mündigen« Interpreten, dem kein altmodischer Kapellmeister, kein neomodischer Intendant aus einer musikfernen Branche und schon gar kein zur Masse von Konsumenten einer Pseudokultur aus Spaß und Event verkommenes Publikum mehr vorschreiben könnte, wie und was er wider besseres Wissen und Wollen zu spielen habe. Für derart geschulte Musiker wäre auch das von Adorno erträumte »Verständnis dessen, was in der Kunstmusik ihrer Epoche sich zuträgt« die Selbstverständlichkeit, von der wir heute, trotz der ungeheuren Entwicklung der Orchester- und Ensemblekultur zumindest in Westeuropa und, zum Teil, den USA, noch immer nicht mehr als einen Ansatz finden.

Doch es wird bei diesen Überlegungen auch klar, daß es zu wohlfeil wäre, die Schuld den Musikern allein zu geben. Der gegenwärtige Musiktheorieunterricht seinerseits krankt nicht nur an zu wenig Zeit für zu viel Stoff, am Fehlen von interdisziplinären Arbeitsmöglichkeiten, sondern auch an einer partiell ungeschickten Gewichtung, nicht zuletzt am Übergewicht des problematischen Fachs ›Tonsatz‹. Zu Beginn des fünften Abschnitts von *Zur Musikpädagogik* heißt es: »Entgegnet wird darauf mit dem Gestus des ›Du hast gut reden‹, dem Vorwurf, die Erkenntnis solcher Wider-

---

11 Theodor W. Adorno, *Typen musikalischen Verhaltens*, in: ders., *Einleitung in die Musiksoziologie* (Gesammelte Schriften Bd. 14), Frankfurt a. M. 1997, S. 182 f.

sprüche<sup>12</sup> sei ein Luxus, den nur der sich leisten könne, der mit der erzieherischen Praxis nicht befaßt ist, sondern negativistisch beiseite tritt.«<sup>13</sup> Diesen Gestus mag man auch als Erwiderung auf die bis hier ausgeführten Vorstellungen annehmen – die Frage ist berechtigt, wie sich ein solcher Unterricht unter dem gegebenen Druck von Stoffplänen und Zeitmangel umsetzen ließe.

Doch muß es nicht um ein Mehr an Zeitaufwand gehen – der in Semesterwochenstunden gemessene Anteil von Musiktheorie und Gehörbildung am Studienplan ist ja durchaus kein geringer –, sondern um eine modifizierte Nutzung dieser Zeit. In der aktuellen Situation wird vielerorts großes Gewicht darauf gelegt, Musikstudenten historische Fakten vorzubeten, die sich bei Bedarf in jedem Lexikon nachschlagen ließen, und sie damit zu beschäftigen, Volkslieder und Chormelodien zu harmonisieren, barocke Suitensätze und Fugenexpositionen und – im Höchsthfall – Vokalpolyphonie des Vorbarock, romantische Charakterstücke oder scheinbar leicht zu erfassende Zwölftonkompositionen zu kopieren. Das Ergebnis steht dabei meist in keinem Verhältnis zur aufgewandten Unterrichtszeit und schon gar nicht zum Gewicht, das dem ›Tonsatz‹ innerhalb der Musiktheorie beigemessen wird. Analyse hat zumeist zum Ziel, aus kleinen, dem Zusammenhang entrissenen Portionen von Werken möglichst rasch eine Anleitung zur Nachahmung zu destillieren, anstatt das zu verfolgen, was Analyse eigentlich leisten müßte: dem Studenten ein Werkzeug an die Hand zu geben, mit dem er komplexe, im Ganzen betrachtete Zusammenhänge zu erfassen und: das Ergebnis auch *formulieren* lernt. Ein Blick in die schriftlichen Diplomarbeiten von Musikstudenten zeigt, wie ärmlich dieser so wichtige Aspekt meist ausfällt: Es fehlt nicht nur an sprachlicher Geschliffenheit, die ja nicht jedem zu Gebote stehen muß, sondern schon an grundständiger musiktheoretischer oder musikwissenschaftlicher Terminologie, und – abgesehen davon – überhaupt an der Fähigkeit, einen Sachverhalt, wenn er denn einmal erkannt wurde, in eigenen Worten adäquat darzustellen. An das Diskutieren und Verteidigen von komplizierteren, gar von provokanten Thesen ist entsprechend kaum zu denken. Könnte nicht im Unterricht in Musiktheorie ein Beitrag dazu geleistet werden, einen Umgang mit Musik zu lehren, bei dem den strukturell und emotional hoch anspruchsvollen Werken, wie sie auch den Kern des Repertoires bilden, wirklich »auf Augenhöhe« begegnet wird?

Es soll hier nicht eine vollständige Abschaffung des Faches ›Tonsatz‹ gefordert werden: Studien im Kontrapunkt eines Josquin oder J. S. Bach, in den Harmonisierungstechniken des letzteren oder in Liedern Schuberts können, gerade durch die Forderung zum Selbermachen, zum Erkennen, wie schwer es ist und wie es praktisch funktioniert, einen wertvollen Beitrag zur »Erfahrung der Werke« leisten. Doch der Vorwurf, den Adorno in erster Linie gegen das »Drauflosspielen«<sup>14</sup> anbringt, nämlich, daß ein Lernprozeß nach dem Erreichen einer elementaren Stufe abgebrochen wird,

12 Adorno bezieht sich hier auf den Schluß des vierten Abschnittes, der vom Widerspruch zwischen pädagogischer Ohnmacht und der (Wieder)Installation vorgefertigter »Leitbilder« handelt, die er – auch hierin ungebrochen aktuell – scharf kritisiert.

13 Adorno, *Zur Musikpädagogik* (Anm. 3), S. 114 f.

14 A. a. O., S. 109.

daß die Zufriedenheit darüber, irgend etwas selbst gemacht zu haben, höher bewertet wird als eigentliche – und sei es auch »nur theoretische« – Erkenntnis, gilt gegen das »Draufloskomponieren« nicht minder. Durch ein stärkeres Gewicht auf seminaristischer, zu eigenem Nachforschen, Nachlesen und Neuinterpretieren anregender Arbeit im musikwissenschaftlichen Lehrbereich könnte eine solche analysezentrierte Konzeption für den Komplex Musiktheorie ergänzt werden.

Es darf auch nicht vergessen werden, daß Adornos *Zur Musikpädagogik* primär vom Unterricht für eine Zielgruppe handelt, die weit unterhalb der Altersstufe von Musikstudenten anzusiedeln ist. Wenngleich seine Forderungen im Hinblick darauf in der Tat als hochgesteckt angesehen werden dürfen, so ist unter dem hier gewählten Blickwinkel auch darauf hinzuweisen, daß man von einer studentischen Zielgruppe weitaus mehr verlangen kann und sollte, als es die gegenwärtige Ausbildung in Wahrheit tut. Adornos Lob des Spezialisten<sup>15</sup> in diesem Text klingt ein wenig mißverständlich, aber gemeint ist wohl kaum jene einschränkende Spezialisierung, deren Gefahr in der gegenwärtigen Ausbildung an den Musikhochschulen strukturell verankert ist und die so an Orchester, Musikschulen und Privatmusikerziehung und damit nicht zuletzt an die Hochschulen selbst wieder weitergereicht wird.<sup>16</sup> Es geht ihm um eine existentielle Intensität von Musikausbildung und Musikausübung, die sich mit einer Reduktion auf das Machbare, das Praktische, das scheinbar pädagogisch Sinnvolle allein nicht verwirklichen läßt. Vielleicht hat diese Interpretation von Adornos Text aufgezeigt, daß das Ziel einer »Erziehung zur Erfahrung« durchaus keine Überforderung der Erziehung bedeuten muß: Im Gegenteil besteht das Problem vielmehr in einer *Unterforderung*, die nur wenige hochintelligente, kritische und wissenshungrige Musikstudenten derzeit aus eigener Initiative kompensieren können oder dies zumindest versuchen. Erst wenn ein solches Potential an Interesse geweckt und bedient wird, werden Studenten auch von ihren Instrumentallehrern verlangen, jenseits technischer Perfektion und emotionaler Intensität auch an einem gleichermaßen entwickelten geistigen Niveau der Interpretation zu arbeiten, und erst dann kann es auch zu einer wirklich umfassenden Lösung des dargelegten Problems kommen: nämlich zu der, daß die nunmehr jahrhundertalte Trennung von Theorie und Praxis in der Musik aufgehoben wird, praktische Ausführung und theoretische Reflexion wieder Hand in Hand gehen.

Zugleich aber würde eine derartige Theorieausbildung – und ›Theorie‹ ist da schon ein zu enger Begriff für etwas, das über die gegenwärtige Unterrichtspraxis weit hinausginge – gerade dem dienen, in dessen Namen Musiktheorie heute in der Ausbildung so weit in die Defensive gedrängt wird: der Effizienz und Professionalisierung

---

15 So heißt es etwa gleich im ersten Abschnitt: »nur durch die Spezialisierung hindurch, nicht durch deren Verleugnung errettet Musik den Anteil an dem Menschlichen, das durch Spezialisierung zerstückt dünkt. Jeder Versuch, dem sich zu entziehen und dadurch, daß man die Musik ›ins Leben stellt‹, sie von jener Spezialisierung zu heilen, der sie doch wiederum ihr Großes verdankt, würde die produktiven musikalischen Kräfte nicht entfesseln und sublimieren, sondern unter dem Vorwand, damit den Menschen zu dienen, hemmen und zurückstauen.« (a. a. O., S. 108).

16 Die etwas anders gelagerte und noch weitaus kompliziertere Problematik des Faches Schulmusik soll hier aus naheliegenden Gründen ausgeklammert bleiben.

der Interpreten. Es liegt auf der Hand, daß ein Orchester aus Musikern, die die Partitur nicht schlechter kennen und analysiert haben als ihr Dirigent, in weitaus kürzerer Zeit zur technischen Beherrschung, korrekten Dynamik, Phrasierung und Artikulation und zum Stadium der ›Interpretation‹, der individuellen künstlerischen Ausdeutung des Werkes gelangen wird.<sup>17</sup> Einen Ausblick darauf finden wir heute vor allem in der Probenarbeit spezialisierter Ensembles für ›Alte‹ und ›Neue‹ Musik. In der Musiktradition, die wir heute in Mitteleuropa, allen Brüchen zum Trotz, weiterführen, steht das Sinfonie- und Opernorchester des bürgerlichen neunzehnten Jahrhunderts noch immer im Mittelpunkt, doch es ist abzusehen, daß es diese Position nicht mehr lange wird halten können. Was heute noch immer eher die Ausnahme ist: ein Musiker, dessen Arbeit durch freiberufliche, wechselnde Tätigkeit in Kammermusik, Unterricht oder Spezialensemble geprägt ist, kann in nicht viel mehr als einer Generation zur Regel werden. In einer solchen Situation, die weit mehr den Gegebenheiten der postindustriellen Gesellschaft entspreche, wird ein Musiker – insbesondere, wenn er nicht zu den wenigen gehört, die den Erfordernissen des Klassik-Starkults entsprechen – besser überleben können, wenn er neben seiner künstlerischen Begabung und technischen Souveränität auch über einen geistigen Hintergrund verfügt, der ihm die geforderte Durchdringung und Flexibilität überhaupt erst ermöglicht.

So konkret und modern ließen sich die jahrzehntealten, partiell vielleicht bewußt utopisch formulierten musikpädagogischen Ansätze eines durchaus kulturkonservativen Autors wie Adorno umsetzen: Es könnte an uns sein, an den Theoretikern, mit solchem Weitblick ein Stück zur Erhaltung, wenn nicht Rettung einer zivilisierten und im besten Sinne elitären Musikkultur beizutragen.

\*

### Nachtrag (Juni 2002)

Wer nach Vorschlägen für eine praktischen Umsetzung dieser Ansätze fragt – wie auch in der Diskussion nach diesem Vortrag geschehen, wo zunächst der Hinweis auf den begrenzten zeitlichen Rahmen, der eine solche Konzeption des Textes nicht zuließ, genügen mußte –, der sei eindringlich auf Helmut Lachenmanns *Aufgaben des Fachs Musiktheorie in der Schulmusik-Ausbildung*<sup>18</sup> verwiesen. Zwar richten sich Lachenmanns Vorschläge explizit an den Bereich Schulmusik, sie ließen sich aber in vielen prinzipiellen Erwägungen auf andere Abteilungen übertragen. Auch Lachenmann geht es um Musikerfahrung im Sinne von Analyse von Strukturen, Erkennen von Zusammenhängen, kritische Auseinandersetzung und Erfahrung des Schöpferischen. Und ähnlich wie Adorno dem ›Tonsatz‹ äußerst distanziert gegenübersteht, heißt es auch bei Lachenmann: »Das Fach Musiktheorie ist weder ein Fach des kreati-

---

17 Auch dieser Gedanke ist nicht besonders neu: Im Hinblick auf die Arbeit des Interpreten ist dies zum Beispiel eine der Kernforderungen Rudolf Kolischs.

18 Helmut Lachenmann, *Aufgaben des Fachs Musiktheorie in der Schulmusik-Ausbildung*, in: ders., *Musik als existentielle Erfahrung*, Wiesbaden 1996, S. 359–366.



ven Operierens (Komponierens) noch ein Fach des Musizierens (Improvisierens), sondern ein Fach des Analysierens, Beschreibens, Untersuchens und des immanent orientierten Reflektierens.«<sup>19</sup>

---

19 A. a. O., S. 359.

© 2004 Benjamin Schweitzer (benjamin.schweitzer@t-online.de, ORCID iD:  
<https://orcid.org/0009-0002-0725-847X>)

Universität Greifswald, Institut für Fennistik und Skandinavistik, Lehrstuhl für Fennistik  
[University of Greifswald, Department of Finnish and Scandinavian Studies, Chair for  
Finnish Studies]

Schweitzer, Benjamin (2004), »Erziehung zur Erfahrung« oder Überforderung der  
Erziehung? Zur Aktualität von Adornos musikpädagogischen Ansätzen im Hinblick auf  
Musiktheorie im Hochschulbereich« [“Education for experience” or excessive demands on  
education? On the relevance of Adorno’s music-pedagogical approaches regarding music  
theory in higher education], in: *Musiktheorie zwischen Historie und Systematik. 1. Kongreß der  
Deutschen Gesellschaft für Musiktheorie, Dresden 2001* (GMTH Proceedings 2001), hg. von  
Ludwig Holtmeier, Michael Polth und Felix Diergarten, Augsburg: Wißner-Verlag, 209–216.  
<https://doi.org/10.31751/p.308>

SCHLAGWORTE/KEYWORDS: Lehrinhalte; music academy; music analysis; music  
pedagogy; music theory; Musikalische Analyse; Musikhochschule; Musikpädagogik;  
Musiktheorie; teaching content; Theodor W. Adorno

eingereicht / submitted: 01/01/2002

angenommen / accepted: 01/01/2002

veröffentlicht (Druckausgabe) / first published (printed edition): 14/10/2004

veröffentlicht (Onlineausgabe) / first published (online edition): 01/09/2024

zuletzt geändert / last updated: 18/08/2024