

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.

# Vision und Wirklichkeit

## Musiktheorie als Musikschulfach

VON HEINZ GASSENMEIER

»Musikschulen sind Bildungseinrichtungen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Ihre Aufgaben sind die musikalische Grundausbildung, die Heranbildung des Nachwuchses für das Laien- und Liebhabermusizieren, die Begabtenfindung und Begabtenförderung sowie die eventuelle Vorbereitung auf ein Berufsstudium.«<sup>1</sup>

Mit diesen Worten umreißt der *Verband deutscher Musikschulen* (VdM) im Vorwort zu dem von ihm herausgegebenen *Strukturplan für Musikschulen* Aufgaben und bildungspolitische Ziele der Musikschularbeit. Der *Strukturplan* repräsentiert nicht nur eine umfassende musikpädagogische Konzeption der Musikschularbeit, er dokumentiert auch den inhaltlichen Wandel, den die Musikschulen seit den ersten Gründungen in den zwanziger Jahren bis heute vollzogen haben.<sup>2</sup> Ein Blick auf die Geschichte mag dies verdeutlichen:

Im Zentrum der ersten von Fritz Jöde initiierten *Musikschulen für Jugend und Volk* stand die Pflege des Singens, genauer: des *gemeinschaftlichen* Singens und die Verbreitung des Volkslieds. Die Verbundenheit mit dem Geist der Jugendmusikbewegung manifestierte sich in der Berufung auf die »gemeinschaftsbildende Kraft«<sup>3</sup> der Musik in einer Zeit der vermeintlichen »Orientierungslosigkeit« und »Individualisierung«; »Volkwerdung durch Musik«<sup>4</sup> war erklärtes politisches Ziel. Die *Musikschule für Jugend und Volk* distanzierte sich bewußt von einer Kunstmusik, die sich als »unerreichbar hohe Kunst in die luxuriöse geistige Atmosphäre der musikalisch Gebildeten verflüchtigt« habe.<sup>5</sup> Das heißt, die Ausbildung war dezidiert *antiakademisch* ausgerichtet, vokales Musizieren stand im Vordergrund, Instrumentalspiel wurde nur insofern gefördert, als es der Begleitung des Gesangs dienlich schien. Nach der Zeit des National-

---

1 Verband deutscher Musikschulen e. V. (Hg.), *Strukturplan für Musikschulen* (1973), in: *Die Musikschule, Bd. II. Dokumentation und Materialien*, hg. v. Diethard Wucher, Mainz 1994, S. 10.

2 Gemeint sind hier die auf die Initiative von Fritz Jöde entstandenen *Musikschulen für Jugend und Volk*. Die tatsächlich erste Musikschule, die dem geistesgeschichtlichen Hintergrund der Jugendmusikbewegung zugeordnet werden kann, wurde bereits im Jahre 1905 als *Städtische Singschule Augsburg* von Albert Greiner gegründet.

3 *Denkschrift des Arbeitskreises um Fritz Jöde über seine Bemühungen um eine lebendige Musikkultur im deutschen Volke*, in: Fritz Jöde (Hg.), *Musikdienst am Volk. Ein Querschnitt in Dokumenten* (Werkschriften der Musikantengilde, Bd. 3), Wolfenbüttel/Berlin 1927, S. 11.

4 *Bericht über den I. Kursus zur Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen an Volksmusikschulen Mai 1925-März 1926*, in: a. a. O., S. 105.

5 *Denkschrift des Arbeitskreises um Fritz Jöde*, (Anm. 3), S. 11.

sozialismus<sup>6</sup> knüpften die ersten Musikschulgründungen in den 50er Jahren zunächst im wesentlichen an Jödes Vorbild an. Erst ab dieser Zeit vollzog die Musikschule die entscheidende Entwicklung, die zu ihrem heutigen Erscheinungsbild führte: Den Mittelpunkt der Musikschulausbildung bildet heute das instrumentale Hauptfach und nicht mehr das Singen (und schon gar nicht mehr das Volkslied), anspruchsvolle Instrumente wie Klavier oder Streichinstrumente bilden mittlerweile sogar die größten Fachbereiche innerhalb des Musikschulgefüges. Dem Ensemblespiel steht das solistische Musizieren nun gleichberechtigt gegenüber, die strikte Abgrenzung des Laienmusizierens von beruflicher Professionalisierung existiert nicht mehr – im Gegenteil versteht sich die Musikschule mittlerweile auch als Ort der Begabtenfindung und -förderung und übernimmt die vorberufliche Ausbildung. Für die Umsetzung dieser Ziele existiert in Deutschland ein nahezu flächendeckendes Netz von knapp 1000 Musikschulen, die durch die Bindung an den eingangs erwähnten *Strukturplan* des *VdM* eine relativ einheitliche Organisation aufweisen und ein Mindestmaß an Qualität garantieren. Es liegt nahe, daß dieses – zumindest im Instrumentalbereich – differenzierte Unterrichtsspektrum der Musikschule durch entsprechende Angebote aus der Musiktheorie ergänzt werden kann und muß. Einerseits entwickelt der Musiktheorieunterricht Grundkompetenzen, die für das Erlernen bestimmter Instrumente die Voraussetzung bilden; die Instrumentalbildung andererseits bietet den Hintergrund, vor dem ein effektiver Musiktheorieunterricht erst möglich wird.<sup>7</sup>

Die aktuelle Situation des Fachs an der Musikschule stellt sich wie folgt dar: Der *Strukturplan* sieht neben dem instrumentalen Hauptfach einen Kanon von Ensemble- und Ergänzungsfächern vor, zu denen auch die Musiktheorie zählt. Der Ergänzungsfachunterricht wird darin ausdrücklich als fester »Bestandteil des Unterrichts einer Musikschule« definiert; die Teilnahme der Schüler an einem Ergänzungsfach sei verbindlich.<sup>8</sup> Der *VdM* gibt ein Lehrplanwerk heraus, in dem Musiktheorie als Unterrichtsfach ebenfalls berücksichtigt ist. Unter dem Titel *Hörerziehung, Musiklehre und Musiktheorie* formuliert der sogenannte *Rahmenlehrplan* umfassende pädagogische Ziele, die den Schüler in die Lage versetzen sollen, »die Elemente der Musik und ihre Abläufe begrifflich zu definieren, den Ablauf eines Musikstücks im Notenbild zu verfolgen, das Notenbild in eine innere klangliche Vorstellung umzusetzen und melodische Linien vom Blatt zu singen«, und schließlich sogar, »Form und Inhalt der Musik analytisch zu erfassen und improvisatorisch darzustellen«.<sup>9</sup> Um das zu erreichen, sieht der Lehrplan mehrere aufeinander aufbauende Kurse vor, die insgesamt eine Ausbildungsdauer von 10 Jahren umspannen – länger also als jedes Studium. Formal ist die

6 Die Nationalsozialisten wußten die von Jöde geschaffenen Strukturen in ihrem Sinne zu instrumentalisieren und bauten die Musikschulen als »kulturelle Schulstätte im Dienste der Musikerziehung der Hitler-Jugend« weiter aus. Vgl. Wolfgang Stumme, *Musik im Volk*, in: Dorothea Hemming (Hg.), *Dokumente zur Geschichte der Musikschule (1902-1976)* (Materialien und Dokumente aus der Musikpädagogik, Bd. 3), Regensburg 1977, S. 156.

7 Für den Theorieunterricht der Musikschule dürfte diese Forderung nach direktem Praxisbezug von noch zentralerer Bedeutung sein, als dies an der Hochschule ohnehin schon der Fall ist.

8 Erläuterungen zum Strukturplan, in: *Die Musikschule* (Anm. 1), S. 12.

9 Verband deutscher Musikschulen e. V. (Hg.), *Lehrplan Hörerziehung, Musiklehre und Musiktheorie*, Kassel 1990, S. 10.

Musiktheorie demnach als Unterrichtsfach in die Musikschule integriert. Der beschriebenen Konzeption zufolge könnte die gesamte Musikschullaufbahn eines Schülers von der Unterstufe bis zur vorberuflichen Ausbildung von musiktheoretischem Unterricht begleitet werden.

Um so bedauerlicher ist es, daß das Fach Musiktheorie – nicht nur gemessen an diesen Vorgaben – in der Realität des Musikschulalltags eine lediglich marginale Rolle einnimmt. Aus der alljährlichen statistischen Bilanz des *VdM* geht hervor, daß nur höchstens jeder hundertste Schüler einer deutschen Musikschule musiktheoretischen Unterricht erhält.<sup>10</sup> Obwohl aus den Erhebungen nicht genau zu entnehmen, liegt der Schluß nahe, daß die geringen Schülerzahlen darauf zurückzuführen sind, daß Musiktheorie nahezu ausschließlich innerhalb der sogenannten »Studienvorbereitenden Ausbildung« unterrichtet wird.<sup>11</sup> Das heißt: Der Unterricht in Musiktheorie, sofern überhaupt angeboten, dürfte sich auf einen spezialisierten Schülerkreis konzentrieren. Er richtet sich an Schüler, die ein Musikstudium planen, und setzt in der Regel erst zum Zeitpunkt dieser Spezialisierung ein. Die Bilanz dieser Überlegungen ergibt: Obwohl formal vorgesehen, hat eine geregelte Ausbildung in Musiktheorie auf den zentralen Aspekt der Musikschularbeit, die systematische Förderung des Musizierens von klein auf, keinen Einfluß.

Es wurde also versäumt, Konzepte zu entwickeln, mit denen die selbstgesteckten pädagogischen Ziele umgesetzt werden konnten. Auch der Lehrplan, der zwar einen gewissen inhaltlichen Rahmen absteckt, bleibt die entscheidenden methodischen Hinweise schuldig. Das ist insofern unverständlich, als die Musikschulen und der *VdM* in der Vergangenheit durchaus bewiesen haben, daß sie in der Lage sind, neue Strukturen zu schaffen – Strukturen, die über das Wirkungsfeld der Musikschule selbst weit hinausreichen. Als Beispiel sei hier nur die Entwicklung des gesamten Bereichs der »Musikalischen Früherziehung« und »Grundausbildung« genannt. Hier wurden nicht nur völlig neue Unterrichtsformen an den Musikschulen installiert und mit diesen breite Schülerschichten erschlossen,<sup>12</sup> sondern auch in Zusammenarbeit mit Musikhochschulen Unterrichtskonzepte entworfen und ganze Studiengänge für die Lehrerausbildung neu entwickelt. Vergleichbare Anstrengungen hat es auf dem Gebiet der Musiktheorie nie gegeben. Für ein umfassendes Unterrichtsangebot in Musiktheorie fehlen daher sowohl entsprechend ausgebildete Lehrkräfte wie auch geeignete Fach- und Unterrichtsliteratur.<sup>13</sup> Obwohl die Haupt- und Leistungsfachstudiengänge in

10 Verband deutscher Musikschulen e. V. (Hg.), *Dokumentation 1999. Statistisches Jahrbuch der Musikschulen in Deutschland*, Bonn 2000, S. 25.

11 Einige Musikschulen führen die Studienvorbereitende Ausbildung (SVA) als Spezialprogramm, für das besondere Fördergelder bereitstehen, aber auch bestimmte Auflagen erfüllt sein müssen, wie beispielsweise das Angebot von Theorieunterricht.

12 Vgl. *Statistisches Jahrbuch* (Anm. 10), S. 13 ff.

13 Lehrbücher, die ein langfristig angelegtes Unterrichtskonzept für den Bereich der Musikschule ausbreiten, existieren bislang nicht. Die wenigen vor allem in den letzten Jahren erschienenen Publikationen vermitteln zudem ein äußerst eingeschränktes Bild vom Begriff »Musiktheorie«. In der Regel beschränken sie sich auf die elementarsten Grundfragen der allgemeinen Musiklehre.

Musiktheorie an den Hochschulen in der Regel zu einem pädagogischen Diplom führen, ist die Fragestellung nach Aufgaben und Möglichkeiten eines Theorieunterrichts an der Musikschule nicht Gegenstand der Ausbildung. Eine Methodik hierfür existiert bislang nicht.

Die Ursachen hierfür sind in Wesen und Geschichte des Fachs selbst zu suchen: Das heutige Unterrichtsfach Musiktheorie ist seinem Ursprung nach akademisch. Mit seinem traditionellen Fächerkanon soll es die musikalische Berufsausbildung begleiten, also außerhalb der reinen Instrumentaltechnik liegende, musikalisch-handwerkliche und intellektuelle Fähigkeiten schulen. Auf der anderen Seite war der Begriff des elementaren Instrumentalunterrichts früherer Jahrhunderte wesentlich weiter gefaßt als heute. Instrumentalunterricht war zugleich immer auch Kompositions- und Improvisationsunterricht und schloß die allgemeinmusikalische Bildung des Schülers mit ein. Ein großer Teil der Aufgaben, die heute von der Musiktheorie übernommen werden, waren also Bestandteil dieses erweiterten musikpraktischen Unterrichts. Daß der heutige Instrumentalunterricht von dieser Vorstellung weit entfernt ist, zeigt der Blick auf die Ausbildung von Musikschule und Musikhochschule gleichermaßen. Die Spezialisierung des Instrumentalunterrichts ist die Ursache für eine inhaltliche Lücke in der musikalischen Ausbildung. Nach Wegen zu suchen, diese zu schließen, liegt auch in der Verantwortung der Musiktheorie. Das heißt: Die handwerklichen, wissenschaftlichen und künstlerischen Aufgaben des Hochschulfachs Musiktheorie bedürfen der Erweiterung um die pädagogische Dimension.

Mit Blick auf die Musikschule bedeutet dies die Notwendigkeit, die Methodik einer »Musiktheorie für den Elementarbereich« zu entwickeln. Gemeint ist damit eine Konzeption, die sich an den eingangs beschriebenen Zielsetzungen der Musikschule orientiert. Der Unterricht müßte mit Beginn der Instrumentalausübung ansetzen – also ab einem Alter von etwa 6-8 Jahren – und dort bereits erste Grundlagen legen, auf denen der Schüler im folgenden aufbauen kann. In diesem Elementarstadium der musiktheoretischen Ausbildung stößt die traditionelle Vorstellung von Musiktheorieunterricht allerdings an ihre Grenzen: Denn der musiktheoretische Fächerkanon der Hochschule läßt sich nicht ohne weiteres auf die Gegebenheiten der Musikschule übertragen, indem beispielsweise Gehörbildungs- und Tonsatzaufgaben anhand besonders einfacher Beispiele gestellt werden: Simplität als methodisches Mittel allein ist weder dem Gegenstand angemessen, noch trifft sie den Kern der Problematik.<sup>14</sup> Die eigentliche Schwierigkeit eines elementaren Musiktheorieunterrichts gründet in der Diskrepanz zwischen den Bedingungen, unter denen Lernprozesse von Kindern stattfinden, und dem Wesen des Fachs Musiktheorie selbst: Die Erfahrungswelt des Kindes liegt vor allen Dingen in der Anschauung, nur zu einem sehr geringen Teil aber in der Fähigkeit zur Abstraktion. Letztere jedoch ist wesentliche Voraussetzung für die Auseinandersetzung mit einem Fach, dessen Hauptfunktion in der begrifflichen Annäherung an Musik besteht. Im Elementarbereich hätte der Theorieunterricht propädeutischen Charakter, indem er zwar die Anschauung musikalischer Phänomene

---

14 Dies ist der Fehler, den die wenigen zu diesem Thema bisher veröffentlichten Arbeiten begehen.

vermitteln, auf deren sprachliche Fassung aber zunächst verzichten müßte. Er hätte aber zum Ziel, die Voraussetzungen für eine spätere begriffliche Differenzierung zu schaffen.

Um die Frage nach den methodischen Mitteln für einen solchen Elementarunterricht zu beantworten, sollen hier zunächst die verschiedenen Möglichkeiten der Solmisation diskutiert werden.

Seit jeher war Solmisation Teil der musikalischen Ausbildung und zeitigte je nach intendierter Funktion unterschiedlichste Erscheinungsformen: Das in den romanischen Ländern und im osteuropäischen Kulturraum weitverbreitete »Solfege« mit der Identität von Tonname und Solmisationssilbe richtet sich vor allem auf das Training des Vom-Blatt-Singens, mehr noch des Vom-Blatt-Lesens. Relative Systeme wie »Tonika-Do«<sup>15</sup> richten sich dagegen mehr auf die Entwicklung des – dann tonal gebundenen – Gehörs und des musikalischen Gedächtnisses. Andere Modelle wie das Eitzsche »Tonwort«<sup>16</sup> oder dessen praktische Ableitung, das »Jale«-System von Richard Münnich,<sup>17</sup> verdanken ihren Ursprung dem Versuch, die Silben aus ihrem rein diatonischen Kontext zu lösen: Durch ein System variabler Silben soll insbesondere das Problem von Enharmonik und Leittongerichtetheit erfaßt werden. Die Diskussion solcher Solmisationsmodelle sollte deren entwicklungsgeschichtlichen Hintergrund allerdings nicht aus dem Auge verlieren: Ihre Entstehung verdanken sie in erster Linie den Versuchen, rationale Methoden für die sängerische Ausbildung zu entwickeln. Daher war der enorme Aufschwung der ›Tonika-Do-Methode‹<sup>18</sup> in Deutschland zu Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts eng mit der Ausbreitung der Jugendmusikbewegung verknüpft. Auch die Jödesche Singschule basierte auf Tonika-Do. Daher verlor das Solmisieren in den 60er Jahren konsequenterweise mit dem Rückzug des Singens in der Schulmusik und dem Laienmusizieren auch wieder an Bedeutung. Für den elementaren Musiktheorieunterricht bietet die relative Solmisation jedoch Möglichkeiten, die einer Diskussion wert sind und nicht unterschätzt werden sollten: Diese liegen in dem funktionalen Aspekt, den das Silbensystem – wenn es entsprechend angelegt ist – in sich trägt. Dieser tritt insbesondere dann in den Vordergrund, wenn das System der relativen Solmisationssilben auf der einen Seite bewußt den absoluten Tonnamen auf der anderen gegenübergestellt wird.<sup>19</sup> Insbesondere mit dieser Technik

---

15 Agnes Hundoegger, *Lehrweise nach Tonika Do. 9. Auflage des Leitfadens völlig neu bearbeitet von Elisabeth Noack*, Köln 1967.

16 Carl Eitz, *Das Tonwort. Bausteine zur musikalischen Volksbildung*, Leipzig 1928.

17 Richard Münnich, *Jale. Ein Beitrag zur Tonsilbenfrage und zur Schulmusikpropädeutik*, Wolfenbüttel 1959<sup>2</sup>.

18 Die Tonika-Do-Methode leitet sich direkt aus dem englischen »Tonic-Sol-fa« ab. Dieses von Sarah Ann Glover begründete System wurde im Zusammenhang mit der Entwicklung der kongregationalistischen Chorkultur in England Mitte des 19. Jahrhunderts durch John Curwen weiterentwickelt und war weit verbreitet.

19 Diese Überlegung macht insbesondere deutlich, daß die Ursachen für die Entwicklung absoluter und relativer Solmisationsmethoden nicht allein in pädagogischen Initiativen, sondern mindestens ebenso in den historischen Gegebenheiten gesucht werden müssen. Daß die Kultur des absoluten Solmisierens in den romanischen Ländern aufgrund der geschichtlich bedingten Identität von ›Tonwort‹ und Tonname beheimatet ist, erscheint ebenso folgerichtig wie die Verwurzelung von ›Tonika-Do‹ in der angelsächsischen Tradition, in der die Tonnamen keinen vokalen Hintergrund haben (vgl. Anm. 19).

– die übrigens der Denkart der »Tonika-Do«-Lehre völlig fremd ist – läßt sich der gesamte Themenkomplex der Tonarten, (auch modalen) Skalen und sogar ein einfaches Verständnis von Modulation anschaulich und nachvollziehbar vermitteln.<sup>20</sup> So verstanden ist Solmisation nicht allein effektives Mittel für den Gehörbildungsunterricht, sondern gibt auch ein brauchbares Instrument zur Bildung einer begrifflichen Vorstellung, eben einer ›Theorie‹ (wenn auch) einfacher musikalischer Vorgänge.

Der berechtigten Kritik, relative Solmisation sei zur Vermittlung der Tonsprache des zwanzigsten und einundzwanzigsten Jahrhunderts ungeeignet und daher aus heutiger Sicht ein Relikt jugendmusikbewegter Zeiten, seien folgende Überlegungen entgegengehalten:

*Erstens:* Die pädagogische Praxis des Autors fördert die nüchterne Bilanz zu Tage, daß sich der musikalische Erfahrungsschatz des Schülers einer Musikschule – bestenfalls! – auf tonal gebundene Musik beschränkt. Das pädagogische Postulat, der Schüler sei bei seinem jeweiligen Bildungs- und Entwicklungsstand abzuholen, impliziert wenigstens im Elementarbereich den Vorrang der Tonalität als Unterrichtsgegenstand beim Erwerb erster kognitiver und handwerklicher musikalischer Fähigkeiten.

*Zweitens:* Nur weil die relative Solmisation die Erscheinungsformen der Neuen Musik nicht darzustellen vermag, heißt das noch lange nicht, daß letztere vom elementaren Theorieunterricht ausgeschlossen bleiben muß. Unabhängig davon sind erste Erfahrungen mit Neuer Musik auch im Elementarstadium möglich, auch wenn brauchbare Unterrichtskonzeptionen noch entwickelt werden müssen.

*Drittens:* Es ist ohne Schwierigkeiten möglich, ab einem gewissen Entwicklungsstadium des Schülers die Gehörschulung auf ein absolutes Silbensystem umzustellen; schließlich wird auch in den romanischen Ländern im Elementarunterricht ›tonal begonnen. Zudem stehen im deutschen und angelsächsischen Sprachraum für rein intervallisches absolutes Singen jederzeit auch die absoluten Tonnamen zur Verfügung.<sup>21</sup>

Letztlich bietet die Solmisation für einen Musiktheorieunterricht, der auf den Erwerb kognitiver Fähigkeiten ausgerichtet ist, einen effektiven Einstieg, der aber bald durch weitere Unterrichtsinhalte erweitert werden muß. Für die moderne Musikschule kann Solmisation nur Mittel, aber nicht Zweck wie bei Jöde sein. In dem zunehmenden Maße, in dem der Schüler in der Begrifflichkeit Fuß faßt, geht der Unterricht

---

20 Der einzige dem Autor bekannte Versuch, die Möglichkeiten des Solmisierens in dieser Weise aufzufassen, stammt von dem amerikanischen Musikpädagogen Edwin Gordon. Seine *Music Learning Theory* zielt auf die systematische Vermittlung einer bewußten musikalischen Wahrnehmung auf vorbegrifflicher Ebene, die Gordon mit dem Kunstbegriff »Audiation« bezeichnet, was in etwa mit »verstehendem Hören« übersetzt werden könnte. In diesem Zusammenhang entwickelte er auch funktionale Modelle tonaler und rhythmischer Solmisation (Edwin Gordon, *Learning Sequences in Music. Skill, Content, and Patterns. A Music Learning Theory*, Chicago [G. I. A. Publications] 1988).

21 Auch das romanische System zeigt nicht nur in der Anwendung auf Neue Musik Schwächen. Das betrifft insbesondere die Tatsache, daß Alterationen nur unzureichend erfaßt werden. Manche relative Solmisationsmethoden sind hier eindeutiger, weil sie die Guidonischen Silben durch variable Endungen erweitern. Gordon beispielsweise singt die chromatische Tonleiter aufwärts »Do-Di-Re-Ri-Mi-Fa«, absteigend »Do-Ti-Te-La-Le-So« usw. (*Learning Sequences in Music*, a. a. O., S. 241 ff.).

dazu über, den Schüler schrittweise in eine elementare Handwerkslehre einzuführen oder ihm erste Fragestellungen zu Stil und Form in der Musik zu erschließen. In den Blickpunkt des Unterrichts könnten einfache musikalische Formen des achtzehnten Jahrhunderts rücken. Der Tonsatzunterricht würde dann nicht mit Choralatz, sondern mit dem Menuett beginnen. Dieses stünde mit seiner klar strukturierten Harmonik und Melodik nicht nur dem musikalischen Erfahrungshorizont des Schülers nahe, als Ausgangspunkt der Kompositionslehre des achtzehnten Jahrhunderts eröffnete es sogar die Möglichkeit, einen historischen Aspekt in den Musiktheorieunterricht mit einzubeziehen. Zudem erlaubte es den Versuch eines ersten analytischen Zugriffs: Insbesondere am Menuett ließe sich das Prinzip der Dialektik von allgemeinem Stilmerkmal und dessen Individualisierung im musikalischen Kunstwerk beispielhaft verdeutlichen.<sup>22</sup> Ist so ein Niveau erreicht, auf dem eine erste Verknüpfung von Analyse und Handwerkslehre möglich wird, ließe sich vom achtzehnten Jahrhundert ausgehend ein Überblick über die musikalische Sprache weiterer Epochen gewinnen, der letztlich weder vor Neuer Musik noch vor Exkursen in die frühen Formen abendländischer Mehrstimmigkeit Halt machen müßte.

Das hier entworfene Unterrichtsmodell stützt sich auf zwei wesentliche Gesichtspunkte: Erstens auf eine *Evolution* der Begrifflichkeit, die sich auf das Verhältnis von intellektueller Entwicklung des Schülers und einer sich dieser anpassenden Terminologie bezieht; und zweitens auf dementsprechende Unterrichtsinhalte, die sich vom Einfachen zum Komplexen, vom Allgemeinen zum Speziellen und schließlich vom Lied und Menuett – teils historischen Entwicklungslinien folgend – bis hin zu Aspekten abendländischer Kunstmusik erstrecken. Damit bezieht sich dieses Konzept einerseits auf Herkunft und ursprüngliche Zielsetzungen der Musikschulen, umgeht aber die Gefahr von Simplifizierung und stilistischer Beschränkung und verhindert die Beschneidung der Musiktheorie um jede künstlerische und historische Perspektive.

Für die Musikhochschule heißt das: Sie hat sicherzustellen, daß pädagogische Instrumentalstudiengänge durch ein Haupt- oder Leistungsfach Musiktheorie ergänzt werden können, das die hier definierte »Musiktheorie für den Elementarbereich« in der Methodikausbildung berücksichtigt. Dies muß nicht zwangsläufig negative Auswirkungen auf das Niveau der Ausbildung haben, wie der Kritiker vielleicht befürchten könnte: Wie im Instrumentalstudium – selbst wenn es zu einer pädagogischen Qualifizierung führt – die Entwicklung künstlerischer Fähigkeiten immer im Vordergrund steht, wird dies dementsprechend auch für die Musiktheorie nach wie vor der Fall sein. Denn nur ein künstlerisches – und im Fall der Musiktheorie auch ein wissenschaftliches – Fundament weist das Ziel, zu dem selbst der Elementarunterricht seinen Beitrag leisten soll und auf das hin seine Methodik ausgerichtet werden muß. Der Allgemeinplatz, daß künstlerische Kompetenz zwar ohne die pädagogische auskomme, die Umkehrung des Satzes aber nicht möglich sei, gilt letztlich auch für die

---

22 Gemeint sind typische und atypische Periodenbildungen, die Symmetrie größerer Formabschnitte bzw. deren Modifikation durch Techniken wie der Satzverschränkung usw.

Musiktheorie. Die dazu notwendige Entwicklungsarbeit müßte in Kooperation mit den Musikschulen, mit den Vertretern der »Musikalischen Grundstufe« und vor allem auch mit der Methodikausbildung der instrumentalpädagogischen Studiengänge geleistet werden.

Nicht ohne Grund wurde die Musikschule als Standort des elementaren Theorieunterrichts benannt: Sie ist in diesem Lande die einzige Institution, die zumindest von ihrer Konzeption her eine konsequente und umfassende vorberufliche Musikausbildung anzubieten in der Lage wäre. Ihre Entwicklungsfähigkeit hat sie trotz der sich immer mehr verschärfenden wirtschaftlichen Probleme unter Beweis gestellt. Als Ausbildungsstätte für das aktive instrumentale Musizieren bietet sie ideale Ansatzpunkte auch für den Musiktheorieunterricht. Durch die Möglichkeit zur Verknüpfung von Musizierpraxis und einer sich an dieser orientierenden Theorie verfügt die Musikschule über ein musikpädagogisches Potential, das sie der allgemeinbildenden Schule weit überlegen macht.

Die Realisation dieser Vorstellungen bedürfte sicherlich großer Anstrengungen, würde aber auch im Interesse der Hochschulausbildung selbst liegen: Aus dem Gesagten folgt, daß vor allem die Musikschule im Besitz der Mittel ist, das im Theoriebereich allgemein beklagte niedrige Eingangsniveau der Studienanfänger zu heben. Die Verbreitung der Musiktheorie durch die Musikschule würde zur Aufwertung des Fachs beitragen; und schließlich könnte der einmal geweckte Bedarf der Musikschule an Unterrichtsangeboten in Musiktheorie dem entsprechend qualifizierten Absolventen berufliche Perspektiven außerhalb der Musikhochschule eröffnen.

© 2004 Heinz Gassenmeier (heinz.gassenmeier@mail.aachen.de, ORCID iD:  
<https://orcid.org/0009-0006-7904-8788>)

Musikschule der Stadt Aachen [Music school of the city of Aachen]

Gassenmeier, Heinz (2004), »Vision und Wirklichkeit. Musiktheorie als Musikschulfach«  
[Vision and reality: Music theory as a music-school subject], 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, 217–224. <https://doi.org/10.31751/p.309>

SCHLAGWORTE/KEYWORDS: Elementarbereich; Lehrplan; music school; Musikschule;  
pre-professional education; propädeutische Didaktik; propaedeutic music theory; syllabus;  
Tonika-Do method; Tonika-Do-Methode; vorberufliche Ausbildung

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