

Fachdidaktik zwischen Komplexität und Reduktionen

Oder: Das Altern der neuen Musiktheorie

Ulrich Kaiser

In dem folgenden Artikel werden ›Didaktische Professionalität‹, ›Wissenschaft‹ und ›Digitalisierung‹ als Werte verstanden, die ein Beschreiben von in der Praxis an Musikhochschulen häufig anzutreffenden Haltungen ermöglicht. Diese Haltungen werden aus der Perspektive des Erlebens und Handelns analysiert, wobei für ein Verständnis der Begriffe auf Niklas Luhmann zurückgegriffen wird. Durch die Analyse werden Probleme sichtbar, deren Reflexion im Bereich einer Fachdidaktik Musiktheorie liegen müsste, wenn diese mehr sein möchte als eine Sammlung von auf Erfahrung beruhenden Handlungsempfehlungen.

In the following article, 'didactic professionalism', 'science' and 'digitalization' are understood as values that facilitate the description of attitudes frequently encountered in practice at conservatoires. These attitudes are analyzed from the perspective of experience and action, drawing on Niklas Luhmann for an understanding of the terms. The analysis reveals problems that require reflection in the field of music didactics if they are to be more than a collection of recommendations for action based on experience.

SCHLAGWORTE/KEYWORDS: didactic professionalism; didactics of music theory; Didaktik der Musiktheorie; didaktische Professionalität; digitale Unterrichtsmethoden; Digitalisierung; digitalization; Niklas Luhmann; technology-based teaching

FACHDIDAKTIK

Versteht man unter einer Fachdidaktik Musiktheorie in Anlehnung an Christoph Richter und analog zur Musikdidaktik »die Lehre und die Reflexion« von Musiktheorieunterricht, gehören dazu grundlegende, »vorbereitende und nachträgliche Überlegungen zum Musikunterricht auf der Basis von Erfahrung, Theoriebildung und wissenschaftlicher Sicherung«.¹ Eine Fachdidaktik Musiktheorie hätte demnach die »Begründung und die Sinnsetzung von Unterricht, seine Ziele, die Auswahl seiner Gegenstände, Inhalte und Übungen, die Methoden, den Einsatz von Hilfsmitteln und, dies alles aufeinander beziehend, die lang- und kurzfristige Planung des Unterrichts«² zu bedenken und wissenschaftlich fundiert zu begründen. Auch die *Gesellschaft für Fachdidaktik* sieht die Aufgabe einer Fachdidaktik in der »Festlegung und Begründung von Zielen des Unterrichts, der methodischen Strukturierung von Lernprozessen sowie der angemessenen Berücksichtigung der psychischen und sozialen Ausgangsbedingungen von Lehrenden und Lernenden« sowie darin, sich »mit der Entwicklung und Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien« zu befassen.³ Darüber hinaus ergänzen Kristina Reiss und Stefan Ufer:

1 Richter 2016.

2 Ebd.

3 Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften (KVFF) 1998, 14.

Es geht in den Fachdidaktiken vorwiegend um Bildung bzw. das Lernen und Lehren in Institutionen [...]. Die fachdidaktische Forschung zielt ganz besonders (wenn auch nicht ausschließlich) auf die Verbesserung des Unterrichts in einem Fach oder einer Domäne ab. Dabei stehen nicht allgemeine Prozesse des Unterrichts, sondern dezidiert seine fachbezogenen Aspekte im Vordergrund.⁴

Die Ansprüche an eine Fachdidaktik sind also ausdifferenziert und reichen von Überlegungen zur Sinnsetzung des Unterrichts bis zur Verbesserung seiner dezidiert fachbezogenen Aspekte.

Erleben, Handeln und latente Funktionen

Erleben und Handeln sind Begriffe, deren Bedeutung aus dem alltäglichen Gebrauch bekannt sind. Erleben akzentuiert dabei die Perspektive persönlicher Wahrnehmung, z. B. wenn ein Konzert als intensiv oder langweilig erlebt wird. Handeln hingegen bezeichnet zielgerichtete Tätigkeiten, also z. B. das Musizieren der Orchestermittglieder oder das vorzeitige Verlassen eines Konzertsaals. Die Begriffe Erleben und Handeln markieren dabei oftmals zwei Seiten desselben Geschehens, zum Beispiel wenn das vorzeitige Verlassen des Konzertsaals (Handeln) von den spielenden Musikerinnen und Musikern als demonstrative Kritik an ihrem Musizieren aufgefasst wird (Erleben).

Im umgangssprachlichen Sinn fassen wir Erleben und Handeln als Tatsachen auf, wobei oftmals das Erleben des einen auf ein Handeln eines anderen bezogen wird und umgekehrt. Dadurch bringen wir mit Erleben ein tendenziell passives Verhalten in Verbindung, mit Handeln ein eher aktives. Im Gegensatz dazu definiert Niklas Luhmann sowohl Erleben als auch Handeln als aktives, intentionales Verhalten und sieht den Unterschied lediglich in einer Zurechnung:

Die Differenz von Erleben und Handeln wird demnach durch unterschiedliche Richtungen der Zurechnung konstituiert. Intentionales Verhalten wird als *Erleben* registriert, wenn und soweit seine Selektivität nicht dem sich verhaltenden System, sondern dessen Welt zugerechnet wird. Es wird als *Handeln* angesehen, wenn und soweit man die Selektivität des Aktes dem sich verhaltenden System selbst zurechnet. Wohlgemerkt: Ein Verhalten des Bezugssystems des Zurechnungsprozesses ist immer im Spiel.⁵

Erleben und Handeln werden dadurch zu Kategorien der Reflexion bzw. zur Interpretation eines Beobachters, der das Geschehen entweder einer Person oder ihrer Umwelt zurechnet. Mit Selektivität spricht Luhmann darüber hinaus den Umstand an, dass sowohl Erleben als auch Handeln immer nur eine Möglichkeit unter vielen realisieren. So könnte Langeweile durch konzentriertes Zuhören auch dem Erleben von Intensität weichen und eine höfliche Alternative zum Verlassen des Konzertsaals wäre tapferes Ausharren in aufrechter Sitzposition.

Reflektiert man auf diese Weise Unterrichtssituationen, lassen sich aus der Perspektive der Lehrperson die vielen Möglichkeiten wechselseitigen Verhaltens entweder der Umwelt («Die Lernenden waren heute extrem unkonzentriert») oder der eigenen Person («Ich habe heute nicht gut unterrichtet») zurechnen. Mit jeder Zurechnung verbinden sich dabei Funktionen, denn sowohl eine unkonzentrierte Lerngruppe als auch die eigene Indis-

4 Reiss/Ufer 2016, 2.

5 Luhmann 1978, 237.

position können das Misslingen von Unterricht erklären. Jenseits offensichtlicher Funktionen haben Zurechnungen auch latente Funktionen,⁶ also Effekte, die den Beteiligten verborgen sein können, sich jedoch von Außenstehenden beobachten lassen. Wird beispielsweise einer unkonzentrierten Klasse die Schuld am Misslingen des Unterrichts zugerechnet, entlastet diese Erklärung gleichermaßen von eigenem Versagen und einer besseren Unterrichtsvorbereitung.

Wertorientierungen als Filter

Unter Wertorientierungen werden Vorstellungen verstanden, die wie Filter wirken und verfügbare Handlungsmöglichkeiten regulieren.⁷ Didaktische Professionalität, Wissenschaft und Digitalisierung lassen sich als Werte verstehen, die ein Beschreiben von – in Musikhochschulen häufig anzutreffenden – Haltungen ermöglichen. Diese Haltungen werden im Folgenden aus der Zurechnungsperspektive des Erlebens und Handelns analysiert, die Erkenntnisse anschließend konkretisiert und auf eine Fachdidaktik Musiktheorie bezogen. Auf dieser Grundlage erfolgen abschließend einige kritische Überlegungen zum Fach Musiktheorie.

Didaktische Professionalität

Ein prominenter Professor des Fachs Musiktheorie sagte mir einmal, dass er sich auf die Probelehrveranstaltungen im Rahmen von Bewerbungen nur sehr kurzfristig vorbereiten würde (»in der Bahn«). Denn angesichts eines solchen, nicht planbaren Unterrichts sei es ihm wichtig, Spontaneität Raum geben zu können. Diese Aussage wurde zwar anlässlich einer extrem künstlichen Unterrichtssituation getroffen, jedoch lassen sich »Hammer- und Schwellendidaktik«⁸ an Musikhochschulen auch in alltäglichen Kontexten beobachten. Demgegenüber sind meine eigenen Unterrichtsvorbereitungen im Hinblick auf mögliche Unterrichtsverläufe immer ausgesprochen aufwändig.⁹

Untersucht man diese beiden Haltungen im Hinblick auf Erleben und Handeln, dominiert das Unterrichtsgeschehen eines nur kurzfristig vorbereiteten Unterrichts das Erleben einer Situation bzw. der zu unterrichtenden Gruppe, an deren Verhalten spontan Unterrichtshandlungen angeschlossen werden. Im zweiten Fall steht am Beginn des Unterrichts ein sorgfältig geplantes Handeln, das von den Gruppenmitgliedern erlebt wird, wobei Folgehandlungen an Gruppenreaktionen angeschlossen werden. Unterschiede zwischen den beiden Settings bestehen darin, an welcher Position in den Kreislauf des Erlebens und Handelns eingestiegen wird und ob Spontaneität entweder als Motiv für Lehrhandlungen

6 Zur Unterscheidung latenter und sozialer Funktionen vgl. Schneider (2009, 83): »Die Schwierigkeit besteht dabei vor allem darin, daß die behauptete Funktion [...] als eine für die Handelnden verborgene, d. h. latente Funktion unterstellt werden muß und deshalb nicht als Handlungsmotiv [...] angenommen werden kann.«

7 »A conception, explicit or implicit, distinctive of an individual or characteristic of a group, of the desirable which influences the selection from available modes, means and ends of action.« (Kluckhohn 1951, 395)

8 Humoristische Bezeichnungen für unvorbereiteten Unterricht (»Was hammer gestern gemacht?« oder das Einsetzen didaktischer Überlegungen beim Überschreiten der Türschwelle zum Unterrichtsraum).

9 Vgl. Kaiser 2014.

oder für mögliches Lernverhalten im Rahmen einer ausgefeilten Unterrichtsplanung in Anspruch genommen wird. Aufgrund der Tatsache, dass beide Settings zum Gelingen oder Mislingen von Unterricht führen können, erscheinen die Unterschiede wenig konturiert. Differenzen ergeben sich erst durch die Analyse latenter Funktionen. Luhmann beispielsweise skizziert für Erleben und Handeln folgende Effekte:

Handeln führt, weil es dem System selbst zugerechnet wird, zu stärkeren Engagements, zur Bindung der Zukunft. [...] Erleben ist dagegen leichter reversibel, weil es das System nicht so stark engagiert. Irrtümer lassen sich leichter zugestehen, besonders wenn der Irrtum selbst wiederum external zugerechnet werden kann, also nicht seinerseits als Fehler erscheint.¹⁰

Demnach könnte die latente Funktion aufwändiger Unterrichtsvorbereitungen in einem stärkeren intellektuellen und zeitlichen Engagement liegen. Doch welche Aufgabe erfüllt ein Engagement, wenn es angesichts doppelter Kontingenz¹¹ weder einen guten Unterrichtsverlauf garantieren noch einen schlechten verhindern kann? Eine Antwort ist schwierig:

Woran das liegt, ist kaum zu erklären; und wenn es plausible Erklärungen gibt, lassen sie sich nicht verallgemeinern. Aber es scheint, daß der Verlauf sich selbst konditioniert, die einmal eingeschlagene Bahn wirkt selbsterklärend und ist schwer zu korrigieren.¹²

Die Mutmaßung, dass der Wert von Unterrichtsvorbereitungen in konditionierten Unterrichtsverläufen bzw. schwer zu korrigierenden Bahnen liegt, ist plausibel, denn diese ermöglichen in der Unterrichtspraxis Wiederholbarkeit und Evaluation, was dem Aufbau einer Profession dienlich ist:

Das »Wissen« der Professionen besteht nicht so sehr in der Kenntnis von Prinzipien und Regeln als vielmehr in der Verfügung über eine ausreichend große Zahl komplexer Routinen, die in unklar definierten Situationen eingesetzt werden können [...]. Bewährte Routinen geben eine Art Sicherheit, die jedoch auf Erfolge und Mißerfolge gefaßt sein muß. Und sie sind durch Wiederverwendbarkeit ausgezeichnet und bieten dadurch auch eine Möglichkeit der Verbesserung durch Lernen, durch Erfahrung.¹³

Umgekehrt liegt die latente Funktion unvorbereiteten Unterrichtens in der zeitlichen Entlastung der Lehrperson, wobei instabile Unterrichtsstrukturen lediglich zu der Erfahrung führen können, dass man es im Moment gut oder schlecht gemacht hat. Fehlende Reproduzierbarkeit und Wiederverwendbarkeit ungeplanten Unterrichtens erschweren die »Möglichkeit der Verbesserung durch Lernen, durch Erfahrung«. Wird ein Mislingen des Unterrichts darüber hinaus dem Verhalten der Gruppe und nicht dem eigenen Handeln zugerechnet, wird jene Haltung verhindert, die John Hattie als Hauptursache für eine signifikante Verbesserung des Unterrichts benannt hat:

10 Luhmann 1978, 245.

11 »Vom Wahrnehmen des Wahrgenommenwerdens geht eine gewisse, aber für Unterrichtszwecke oft unzureichende Disziplinierung aus, die ihrerseits einen Anreiz dazu geben mag, Unfug zu treiben oder den Lehrer auf andere Weise zu provozieren. Jeder Schüler gewinnt damit die Möglichkeit, den Unterricht zu stören und das zu genießen.« (Luhmann 2002, 103)

12 Ebd., 105.

13 Ebd., 149.

Was ich nicht sage, ist, dass es ›auf die Lehrperson ankommt‹. [...] Worauf es tatsächlich ankommt, ist, dass Lehrpersonen über eine Geisteshaltung verfügen, die sie veranlasst, ihre Wirkung auf das Lernen zu evaluieren.¹⁴

Auf dieser Grundlage wäre es im Hinblick auf den Wert didaktische Professionalität interessant zu erfahren, ob es Bezüge zwischen Sozialisation und Unterrichtsvorbereitung gibt. Sind unvorbereitete Unterrichtsverläufe¹⁵ tendenziell für sogenannte Kreativschaffende bzw. Komponist:innen und Künstler:innen charakteristisch? Treten sorgfältige Unterrichtsplanungen überwiegend in Verbindung mit pädagogischen Lebensläufen auf? Lässt sich ein Zusammenhang zwischen tätigkeits- bzw. zweckzentrierten Motivationen für die Lehrtätigkeit einerseits sowie dem zeitlichen Engagement für die Unterrichtsvorbereitung andererseits feststellen?

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass es im Sinne Luhmanns einen guten Grund gibt, Professionen für den Bereich des Fachunterrichts abzulehnen. Luhmann führt hierzu aus:

Die pädagogische und didaktische Komponente ist für die Elementarschulen wichtig, aber ihre Bedeutung nimmt ab, sobald Fachunterricht hinzutritt. Man braucht nicht Pädagogik studiert zu haben, um an höheren Schulen Mathematik, Geographie, Geschichte usw. zu unterrichten. Der Fachunterricht ist auch deshalb nicht professionell, weil er eine Übertragung des Wissens auf den Klienten anstrebt, während für Professionen das Gegenteil zutrifft. Kein Arzt will seinen Patienten zum Mediziner, kein Jurist seinen Klienten zum Juristen machen, auch wenn im Beratungsprozeß eine begrenzte Belehrung eine Rolle spielen mag. Auch der Lehrer arbeitet daher nur insofern professionell, als er ein Wissen und Können benutzt, das er nicht lehren, nicht übertragen will. In den höheren Schulen und erst recht in den Universitäten reduziert sich daher die professionelle Komponente auf ein in der Praxis angeeignetes Geschick. Es ist das fachliche, nicht so sehr das pädagogische Können, das dem Lehrer die Sicherheit gibt, etwas sagen zu können, wenn er vor der Klasse steht. In der Schul- und Hochschulhierarchie nimmt daher die professionelle Komponente von unten nach oben ab.¹⁶

Pointiert formulierte diesen Gedanken einmal ein Kollege, der sagte, er wolle keine Studierenden abholen, die sollten gefälligst zu ihm kommen. Doch angesichts von Jugendlichen, die wenige Monate zuvor noch in Schulen belehrt worden sind und in Einzelfällen aufgrund fehlender Volljährigkeit einen Erziehungsberechtigten zur Immatrikulation benötigen,¹⁷ gibt es gute Gründe zu bezweifeln, dass für Musikhochschulen ein professionsloser Fachunterricht angemessen ist.

14 Hattie 2014, 17.

15 Mit »unvorbereiteten Unterrichtsverläufen« sind Unterrichtsverläufe gemeint, deren möglichen Verläufe nicht in einer expliziten Vorbereitung durchdacht worden sind und die deshalb weniger zeitaufwändig sind als eine in dieser Hinsicht »sorgfältige Unterrichtsplanung«. Entscheidend ist der zeitliche Aspekt, wobei nicht bestritten wird, dass ein unvorbereiteter Unterricht zielgerichtet sein kann.

16 Luhmann 2002, 151.

17 Das aufgrund ökonomischer Überlegungen eingeführte Abitur nach der zwölften Jahrgangsstufe (G8) ermöglicht im Falle einer frühen Einschulung oder dem Überspringen einer Jahrgangsstufe reguläre Immatrikulationen Minderjähriger.

Wissenschaftlichkeit

Wissenschaftlichkeit als Wertorientierung geht einher mit einer Historisierung musiktheoretischer Lehrinhalte und einer Forschungstätigkeit, die nach Carl Dahlhaus zwischen historischer Triftigkeit und systematischer Geschlossenheit zu vermitteln sucht:

Den Charakter einer Wissenschaft, um den sie sich bemüht, erhält die Musiktheorie nicht dadurch, daß sie sich – befangen von dem Vorurteil, das immer Gleiche sei das einzig Wissenswürdige – als unveränderlich behauptet, sondern gerade umgekehrt erst dann, wenn sie die Präntention einer Begründung in der Natur preisgibt, sich als Dogmatik im Epochenstil erkennt und das Ziel jeder Dogmatik zu erreichen sucht, zwischen historischer Triftigkeit und systematischer Geschlossenheit zu vermitteln.¹⁸

Wissenschaftsorientierung erfordert ein fachinternes Handeln, weil systematische Aspekte wie z. B. Kontrapunkt und Harmonielehre historisch differenziert gelehrt, Forschungswissen fortwährend eruiert und Lerngegenstände regelmäßig aktualisiert werden müssen. An der *Hochschule für Musik und Theater München* (HMTM) hat das zu themenbezogenen Seminaren geführt, die in den Lehramtsstudiengängen der Musikwissenschaft und Musikpädagogik gleichgestellt sind.¹⁹ Die mit der Wissenschaftsorientierung einhergehenden Gruppengrößen und Arbeitsformen können jedoch als Behinderung der künstlerischen Anteile des Fachs erlebt werden (z. B. als Behinderung einer praktischen Arbeit am Klavier). Das Paradox, dass aus der Perspektive des Fachs Musiktheorie Wissenschaft gleichermaßen als Wert und Hindernis erscheint, lässt sich durch einen Blick auf die Fachgeschichte, Lebensläufe der Lehrenden sowie institutionelle Gegebenheiten auflösen.

Musiktheorie, Komposition und künstlerische Praxis waren in den Konservatorien des 19. Jahrhunderts eng verwoben. Bis in die 1970er Jahre galten professionell komponierende mit einem künstlerisch-praktischen Profil als prädestiniert für die Lehre im Fach Musiktheorie. Doch die Verschmelzung der gymnasialen Lehramtsausbildung mit den Konservatorien zu Musikhochschulen im 20. Jahrhundert ermöglichte einen alternativen Lebenslauf, der über die Studiengänge Schulmusik und Musiktheorie in die musiktheoretische Lehre führte. Da ein erfolgreich abgeschlossenes erstes Staatsexamen zum Promotionsstudium befähigt, kann dieser Ausbildungsweg bis zum höchsten akademischen Grad führen (in der Regel ein Dr. phil. im Fach Musikwissenschaft). An der *Universität der Künste Berlin* beispielsweise verfügen aktuell (Stand 8/2023) sechs Professoren und eine Professorin über eine abgeschlossene Lehramtsausbildung, alle Berufenen sind im

18 Dahlhaus 1989, 60.

19 Die Haupt- und Proseminare wurden nach dem Vorbild der Musikwissenschaft und Musikpädagogik im Lehramtsbereich zum Wintersemester 2009 eingeführt (für die künstlerischen Studiengänge werden seit dieser Studiengangsreform Seminare oder Übungen angeboten). Eine Semesterwochenstunde in den Fächern Musiktheorie und Gehörbildung umfasst dabei eine Länge von 45 Minuten, wobei der Grund für die akademischen Stunden nicht in der Wissenschaftsfähigkeit des Fachs, sondern in einer angemessenen Berücksichtigung des fachspezifischen Aufwandes liegt (z. B. aufgrund von Korrekturen, Betreuung von Hausarbeiten, Seminararbeiten, Mappen usw.). Rechtsgrundlage hierfür sind in Bayern der Art. 5 des Bayerischen Hochschulpersonalgesetzes (BayHSchPG) sowie der Art. 55 des neuen Bayerischen Hochschulinnovationsgesetzes (BayHIG), die eine Berücksichtigung des unterschiedlichen Zeitaufwandes für die Vorbereitung, Durchführung und Nachbearbeitung der verschiedenen Arten von Lehrveranstaltungen (in Präsenz- oder Online-Formaten) fordern. Darüber hinaus bestehen an vielen Musikhochschulen Agreements, um über Verrechnungsstunden für ausgewählte Angebote des Fachs Musiktheorie eine zeitliche Entlastung herbeizuführen, bei der die unterschiedlichen Dienstverhältnisse und die unterschiedliche Aufgabenstellung angemessen berücksichtigt werden.

Fach Musikwissenschaft promoviert und zwei Personen wurden darüber hinaus habilitiert. Eine ebenso deutliche Homosozialität²⁰ existiert an anderen Musikhochschulen in Bezug auf künstlerische Lebensläufe, zum Beispiel in Hamburg, wo fünf Professoren und eine Professorin für Musiktheorie Komposition studiert haben, während nur ein Kollege promoviert ist und keiner der genannten Personen einen schulpädagogischen Hintergrund hat. An den meisten Musikhochschulen wie in Freiburg oder München dürften dagegen heterogene Fachkollegien existieren, deren Fachvertreter:innen entweder einen kompositorischen oder schulpädagogischen Lebenslauf aufweisen.²¹

Welche Auswirkungen die Wertorientierung Wissenschaftlichkeit langfristig auf das Fach Musiktheorie haben wird, ist schwer abzusehen, weil musiktheoretische Angebote an vielen Musikhochschulen unspezifisch ausgewiesen werden.²² Aufgrund fehlender Informationen lässt sich daher aktuell nur mutmaßen, ob das Handeln der an Wissenschaft orientierten Kolleg:innen auf einen Seminarbetrieb mit größeren Gruppen zielt, während kompositorisch interessierte Kolleg:innen tendenziell kleinere Gruppen und hohe klavierpraktische Anteile bevorzugen. Sollten sich diese Annahmen bestätigen, würde das die Frage aufwerfen, worin sich ein auf Klavierpraxis ausgerichteter Musiktheorieunterricht von einem Unterricht im schulpraktischen Klavierspiel und ein auf Seminarbetrieb ausgerichteter Musiktheorieunterricht von musikanalytisch ausgerichteten Seminaren der Musikwissenschaft unterscheiden. Für den Fall, dass es keine wesentlichen Unterschiede geben sollte, wäre ein auf Wissenschaft gegründetes Handeln in der Lage, das Fach Musiktheorie zu spalten, so dass dessen praktische und wissenschaftliche Fragmente von den Fächern Schulpraktisches Klavierspiel und Musikwissenschaft aufgenommen werden könnten. Jedenfalls legt das im Vorangegangenen Gesagte den Schluss nahe, dass eine wissenschaftliche oder künstlerisch-praktische Orientierung im Fach Musiktheorie nicht durch Erkenntnisse der Fachdidaktik gesteuert wird, sondern dass institutionelle und biografische Gegebenheiten die fachdidaktischen Überlegungen leiten.

Digitalisierung

Digitalisierung als Wertorientierung hat erhebliche Auswirkungen auf das Unterrichtshandeln, denn sowohl der Erwerb als auch die Aktualisierung von Wissen zu digitalen Themen erfordern – vergleichbar mit einem Engagement im wissenschaftlichen Bereich – einen erheblichen Zeitaufwand und sind Voraussetzung für die Integration entsprechender Themen in den Unterricht. Punya Mishra und Matthew J. Koehler haben auf die Notwendigkeit der Ergänzung pädagogischer und fachwissenschaftlicher Kompetenzen durch

- 20 Homosozialität bezeichnet die bewusste oder unbewusste Bevorzugung von Angehörigen einer sozialen Gruppe, die im Falle von Fachkollegien sowohl promovierte Wissenschaftler:innen als auch Komponist:innen bilden können. Angesichts der Tatsache, dass in der Statusgruppe der Professor:innen des Fachs Musiktheorie statistisch gesehen eine Professorin ungefähr sechs männlichen Kollegen gegenübersteht, ist der Begriff Homosozialität allerdings auch in seiner genderspezifischen Ausprägung für die Beschreibung musiktheoretischer Fachkollegien passend. Vgl. hierzu Kletschke/Reese 2020.
- 21 Für die Zurechnung ist das in der Außendarstellung greifbare Selbstverständnis der Lehrpersonen entscheidend. Als Beispiele lassen sich Fälle anführen, in denen Lehrende des Fachs Musiktheorie im Lehramt studiert haben und dort auch unterrichten, ihre Außendarstellung und Interessen jedoch eindeutig auf kompositorische oder instrumentalpraktische Tätigkeiten gerichtet sind.
- 22 Titel sind z. B. Musiktheorie 1–2, mehrstimmiges Hören, harmonisches Hören, Partimento/Analyse 1–2 usw.

technologische Fähigkeiten hingewiesen und über ein Modell (TPACK) veranschaulicht.²³ Einfluss und Erfordernisse der Digitalisierung können allerdings auch als Bedrohung von Zielen analogen Unterrichtens erlebt und aus diesem Grund abgelehnt werden.

Anhand des Themas Notation lassen sich Auswirkungen unterschiedlicher Haltungen zur Digitalisierung gut exemplifizieren, denn im Musiktheorieunterricht können Stilübungen handschriftlich oder als digitales Notat eingefordert werden. In Hinblick auf die Funktion, eine Stilübung besprechen zu können, erscheinen beide Forderungen als gleichwertig bzw. kontingent. Die Seiteneffekte, die mit den Forderungen verbunden sind, unterscheiden sich jedoch erheblich: Während die analoge Vorgehensweise das Erlernen von Notationsregeln sowie das Erarbeiten einer Klangvorstellung am Klavier erfordert, zwingt die digitale Vorgehensweise zur Einarbeitung in eine Notationssoftware und Steigerung der Medienkompetenz. Wird Open-Source-Software²⁴ favorisiert, hat die digitale Vorgehensweise jenseits offensichtlicher Nachteile²⁵ auch gewichtige Vorteile: Zum Beispiel lassen sich auf diese Weise Übungen zur Filmvertonung sowie zum Arrangieren von Populärmusik angemessener darstellen als auf dem Klavier. Letztendlich ermöglicht die Integration digitaler Tools wie Digital Audio Workstations (DAW),²⁶ Notations- oder Filmbearbeitungsprogramme im Musiktheorieunterricht erst eine anschauliche und praktische Arbeit an Themen wie Film- und Populärmusik, die zumindest für den Lehramtsbereich von wesentlicher Bedeutung im Hinblick auf das Ausbildungsziel sind. Darüber hinaus dürften die Möglichkeiten digitaler Musikbearbeitung auch für Musiker:innen der instrumental-vokalen Hauptfächer interessant sein.

Über das bisher Gesagte hinaus kann die Orientierung an Digitalität einen starken Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung ausüben. Denn die Bereitstellung didaktisch sinnvoller digitaler Materialien ermöglicht Unterrichtsformen, die unter dem Stichwort ›Blended Learning‹ diskutiert werden. Extreme Formen des Blended Learning drehen das Verhältnis von Stoffvermittlung im Unterricht und häuslicher Absicherung um (›Flipped Classroom‹); das heißt, die Stoffaneignung erfolgt dezentral über digitale Lernmaterialien, wodurch der Unterricht entlastet wird und Zeit für das Besprechen von Anwendungsfällen bereitgestellt werden kann. Auf diese Weise ermöglicht der Einsatz digitaler Medien im Musiktheorieunterricht ein Setting, das im Bereich der Instrumental- und Gesangsausbildung zum Normalfall gehört, da es hier selbstverständlich ist, dass zu Hause geübt und das Geübte im Unterricht besprochen wird. Für die Lehrperson bietet diese Unterrichtsform die Möglichkeit, eine weitgehend selbstständige Inhaltsaneignung begleitend zu unters-

23 Mishra/Koehler 2006, 1025.

24 Open-Source-Software wie MuseScore (Notation), Audacity (Audio), Shotcut (Film), Gimp (Bild), Scribus (DTP) etc. läuft auf allen Betriebssystemen, lässt sich in jedem Computerraum installieren und kostet nichts, wodurch niemand in der privaten Anwendung benachteiligt wird. Werden diese Programme den Studierenden darüber hinaus in den Computerräumen der Musikhochschulen angeboten, wird die digitale Arbeit zu Hause und in der Hochschule nicht durch technische Inkompatibilitäten behindert.

25 Erfahrungen angesichts analoger Klausuren im Bereich des Songwritings legen die Vermutung nahe, dass Notationsprogramme das Unvermögen fördern, Musik korrekt notieren zu können (z. B. fehlerfreies Setzen von Hälsen, Balken, Überbindungen usw.). Im Falle des Berufsziels ›Lehramt Musik‹ ist das unstrittig ein Nachteil. Wie dagegen die fehlende Übung am Klavier beim Darstellen von Stilübungen zu bewerten ist, ist strittig, denn ohne digitale Notation werden Studierende benachteiligt, für die das Klavier nur ein Pflichtfach ist.

26 Im Bereich professioneller DAWs gibt es zwar keine befriedigende Open-Source-Lösung, jedoch für unterschiedliche Plattformen kostenlose Angebote (Freeware).

tützen. Wie beim Thema Wissenschaft liegt allerdings auch beim Thema Digitalisierung der Schluss nahe, dass befürwortende oder ablehnende Haltungen nicht durch Erkenntnisse der Fachdidaktik gelenkt, sondern in starkem Maße von den Vorlieben, Kompetenzen und Lebensläufen des Lehrpersonals beeinflusst werden.

Zusammenfassung

In den vorangegangenen Abschnitten (didaktische Professionalität, Wissenschaftlichkeit, Digitalisierung) wurden Fragen aufgeworfen, die im Aufgabengebiet einer Fachdidaktik Musiktheorie liegen, sich jedoch aufgrund fehlender Forschung derzeit nicht beantworten lassen. Es scheint so, als wenn eine Fachdidaktik Musiktheorie sich aktuell nur auf das Weitergeben von Erfahrungen stützen kann, da es sowohl an Theoriebildung als auch an wissenschaftlicher Sicherung statistischer Grundlagen fehlt. Das größte Defizit jedoch dürfte darin liegen, dass in der *Gesellschaft für Musiktheorie* (GMTH) bisher noch kein Diskurs initiiert worden ist, der sich mit der Begründung und »Sinnsetzung von Unterricht« befasst bzw. sich mit der Schnittstelle zwischen einer akademischen Musiktheorie und den Erfordernissen eines sich wandelnden Musikunterrichts an Schulen und Musikschulen beschäftigt. Es gibt ausreichend viele Anzeichen dafür, dass eine Revision der Curricula dringend geboten ist.

DAS ALTERN DER NEUEN MUSIKTHEORIE

Mitte der 1980er Jahre begann in West-Berlin und initiiert von Gösta Neuwirth eine Entwicklung, die zur Etablierung eines Hauptfachs Musiktheorie geführt hat. Von prominenten Lehrenden des Fachs wie beispielsweise Christian Möllers, Hartmut Fladt und Clemens Kühn sowie dem Einfluss der Schriften von Carl Dahlhaus ging damals eine Aufbruchsstimmung aus, die eine Historisierung systematischer Fachinhalte (»Opas Harmonielehre«) zum Ziel hatte. Im Jahr des Gründungskongresses der *Gesellschaft für Musiktheorie* (2001) galt eine entsprechend ausdifferenzierte Lehre als fortschrittlich. Heute gibt es gute Gründe, diese angesichts gesellschaftlicher Change-Prozesse, der Wandlungen des Musikmarktes sowie Auswirkungen auf das Unterrichtsfach Musik als veraltet zu kritisieren bzw. unzeitgemäß abzulehnen. Als ich in Berlin anfang, im Hauptfach Musiktheorie zu studieren, gab es noch kein World Wide Web. Als ich die erste Didaktisierung des Themas »Satzmodelle« im Rahmen meiner *Gehörbildung* im Bärenreiter-Verlag²⁷ veröffentlichten durfte und für das Fach Musiktheorie nach München berufen wurde, waren Begriffe wie *Google* und *Wikipedia* noch unbekannt. Auf meinem Weg der fachlichen Entwicklung von OpenBooks zu Open Educational Resources²⁸ hat mich die Neuerung *Smartphone* begleitet und aktuell wird diskutiert, welche Auswirkungen *Large Language Models* (LLMs) und *Artificial Intelligence* (AI) auf die Curricula der Musikhochschulen haben werden. Während die Strukturen der Musikstudiengänge und Studieninhalte weitgehend konstant geblieben und mir noch aus meiner eigenen Studienzeit vertraut sind,

27 Kaiser 1998.

28 Für die Bereitstellung werden zwei Domains unterhalten: oer-musik.de und musikanalyse.net. Seit 2021 werden die dort vorgehaltenen Inhalte auf die Open Music Academy (<https://openmusic.academy>) migriert und für die kollaborative Zusammenarbeit freigegeben.

finden gesellschaftsverändernde Change-Prozesse im 10-Jahresrhythmus statt. Die neue Musiktheorie, die ich in Berlin gelernt und über verschiedene Medien transportiert habe, ist gealtert, und es ist die Frage, ob die etablierten Angebote einer historisch gewachsenen Disziplin Musiktheorie noch Leistungen erbringen können, die von den Protagonist:innen einer stark in Bewegung geratenen Musikerziehung und eines im Wandel befindlichen Musikmarktes benötigt werden. Diese Frage zu erörtern, sollte eine dringliche Aufgabe einer Fachdidaktik Musiktheorie sein.

Literatur

- Dahlhaus, Carl (1989), *Die Musiktheorie im 18. und 19. Jahrhundert*, Teil 2: *Deutschland* (= *Geschichte der Musiktheorie*, Bd.11), hg. im Auftrag des Staatlichen Instituts für Musikforschung Preußischer Kulturbesitz von Frieder Zaminer, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hattie, John (2014), *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*, überarbeitete dt.-sprachige Ausg., besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kaiser, Ulrich (1998), *Gehörbildung. Satzlehre, Improvisation, Höranalyse. Ein Lehrgang mit historischen Beispielen*, 2 Bde., Kassel: Bärenreiter.
- Kaiser, Ulrich (2014), »Überlegungen zur Didaktik der Musiktheorie«, *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie* 11/2, 191–208. <https://doi.org/10.31751/742>
- Kletschke, Irene / Kirsten Reese (2020), »Genderverteilung der Lehrenden in den Fächern Komposition, Elektroakustische Komposition und Musiktheorie an deutschen Hochschulen. Eine statistische Recherche«, *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie* 17/1, 147–153. <https://doi.org/10.31751/1042>
- Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften (KVFF) (Hg.) (1998), *Fachdidaktik in Forschung und Lehre*, Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel.
- Kluckhohn, Clyde (1951), »Values and Value-Orientations in the Theory of Action: An Exploration in Definition and Classification«, in: *Toward a General Theory of Action*, hg. von Talcott Parsons und Edward A. Shils, Cambridge: Harvard University Press, 388–433.
- Mishra, Punya / Matthew J. Koehler (2006), »Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge«, *Teachers College Record* 108, 1017–1054.
- Luhmann, Niklas (1978), »Erleben und Handeln« in: *Handlungstheorien – interdisziplinär. Handlungserklärungen und philosophische Handlungsinterpretation*, hg. von Hans Lenk, Bd.2.1, München: Fink, 235–253.
- Luhmann, Niklas (2002), *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, hg. von Dieter Lenzen, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Richter, Christoph (2016), »Musikpädagogik. A. Versuch einer Systematik der Musikpädagogik«, in: *MGG Online*, hg. von Laurenz Lütteken, Kassel: Bärenreiter. <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/48624> (24.03.2024)

Reiss, Kristina / Stefan Ufer (2016), »Fachdidaktik und Bildungsforschung«, in: *Handbuch Bildungsforschung*, hg. von Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt-Hertha, Wiesbaden: Springer Fachmedien, 1–19.

Schneider, Wolfgang Ludwig (2009), *Grundlagen der soziologischen Theorie*, Bd. 3: *Sinnverstehen und Intersubjektivität – Hermeneutik, funktionale Analyse, Konversationsanalyse und Systemtheorie*, 2. Aufl., Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

© 2024 Ulrich Kaiser (kontakt@kaiser-ulrich.de, ORCID iD: 0000-0002-6454-0386)

Hochschule für Musik und Theater München [University of Music and Theatre Munich]

Kaiser, Ulrich (2024), Fachdidaktik zwischen Komplexität und Reduktionen. Oder: Das Altern der neuen Musiktheorie [Specialized didactics between complexity and reductions. Or: The ageing of new music theory], *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie* 21/1, 33–43. <https://doi.org/10.31751/1202>

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.



eingereicht / submitted: 24/09/2023

angenommen / accepted: 08/03/2024

veröffentlicht / first published: 20/07/2024

zuletzt geändert / last updated: 20/07/2024