

Redmann, Bernd (2007): Clemens Kühn, Musiktheorie unterrichten – Musik vermitteln: Erfahrungen – Ideen – Methoden. Ein Handbuch, Kassel: Bärenreiter 2006.
ZGMTH 4/1–2, 221–225. <https://doi.org/10.31751/256>

© 2007 Bernd Redmann



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.

veröffentlicht / first published: 01/01/2007
zuletzt geändert / last updated: 22/03/2009

Clemens Kühn, *Musiktheorie unterrichten – Musik vermitteln: Erfahrungen – Ideen – Methoden. Ein Handbuch*, Kassel: Bärenreiter 2006

Trotz der deutlich pädagogischen Prägung der europäischen Musiktheorie beschäftigen sich nur wenige musiktheoretische Publikationen mit Fragen der Vermittlung. Auch in den meisten Lehrbüchern bleiben die Probleme ausgeklammert, die sich dem Lehrenden in der konkreten Unterrichtssituation stellen: Wie führt man Musik, Theorie bzw. Lehrstoff und lernende Menschen zusammen? Wie gestaltet man musiktheoretischen Unterricht motivierend, lebendig und kunstnah? Wie animiert man Schüler oder Studenten zu eigener gedanklicher Auseinandersetzung, zum Weiterdenken über den Unterricht hinaus?

Genau diesem weiten Feld widmet sich Clemens Kühns Buch *Musiktheorie unterrichten – Musik vermitteln*. Zu sagen, das Buch betrete »Neuland« (7), ist vielleicht eine Übertreibung: Nicht zuletzt Clemens Kühn selbst gab als Autor und Herausgeber vieler Publikationen wichtige Impulse zu diesem Thema. Neu ist jedoch der umfassende Anspruch, mit dem Kühn nicht das »was«, sondern das »wie« des Unterrichts durchleuchtet.

Beides hängt allerdings gerade in der Musiktheorie eng zusammen: Durch die jüngere Entwicklung hat sich ihr Themenspektrum enorm erweitert. Die Festlegung auf paradigmatische Unterrichtsgegenstände schwindet, neue Bereiche wie etwa die Popular- und Weltmusik kommen hinzu. Die Einbindung Neuer Medien eröffnet den Zugang zu neuen Unterrichtsgegenständen. Angesichts der zunehmend divergenten thematischen Orientierung des Theorieunterrichts lassen sich grundlegende fachdidaktische Koordinaten nicht unmittelbar aus dem Gegenstand selbst ableiten. Auch zu den strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen des Unterrichtens gibt es sehr unterschiedliche Positionen – die Vielfalt der an Hochschulen

vorzufindenden Lehrsysteme und -traditionen zeigt es. Kühns Buch streift zwar auch diesen Bereich (»Unterrichtsformen«, 51 ff.) und berücksichtigt ein denkbar weites Spektrum an Unterrichtsgegenständen. Es geht ihm jedoch weder um die Ausformung fachdidaktischer Modelle noch um unmittelbar umsetzbare Unterrichtsrezepte. Obgleich das Buch Didaktik im eigentlichen Wortsinne zum Thema hat, wird der Begriff – wohl wegen der Implikationen, welche ihm im heutigen Wissenschaftskontext anhaften – auffällig gemieden. Kühns Überlegungen zielen vor allem auf das konkrete Handeln und kommunikative Geschehen im Unterricht, auf den fachlich und menschlich souveränen Umgang mit den Situationen, oft zufälligen Faktoren des Unterrichtens.

Nun ist bekannt, dass die »Tugenden«, die einen »guten« Lehrer ausmachen, weithin auf persönlicher Begabung und Konstitution, Lern- und Entwicklungsfähigkeit und wachsender Berufserfahrung beruhen. Mit Rat oder Kritik einzugreifen, ist heikel und nur aus der konkreten Anschauung heraus möglich. Musiktheorie zu unterrichten ist ein ausgesprochen subjektives Unterfangen: Nicht der durch Normen reglementierte (und reglementierende) Schulmeister, sondern die eigenverantwortlich agierende, gestaltungsfreudige Persönlichkeit mit Ecken und Kanten ist gefragt. Um all dies weiß Clemens Kühn natürlich. Daher artikuliert er im Vorwort sehr deutlich den persönlichen Charakter seines Buches: Die »Erfahrungen, Ideen, Methoden« (Untertitel), die es vermittelt, erwachsen aus »dem Nachdenken über das eigene Unterrichten« (7). Kühn möchte keine Regeln »festschreiben«, wie »Unterrichten funktioniert« (8), sondern versteht seine Einlassungen als »Hilfestellung, Anregung, Wegweiser – oder auch

Widerpart« (7). Zugleich jedoch vertritt er bestimmte »Prinzipien« (7) und Überzeugungen bezüglich der »Idee und Art, Musiktheorie und Musik zu vermitteln« (8).

Es geht Kühn nicht um die effiziente Vermittlung von Theorie, sondern um die Vermittlung musikalischer Erfahrungen und Einsichten durch Theorie (siehe Titel): Die musiktheoretische Perspektive auf Musik steht in einer Mittlerrolle. Die Unterrichtsgestaltung orientiert sich an der Zielsetzung, Schülern und Studenten Erfahrungen mit musikalischen Gegenständen zu ermöglichen, sie zu aktivem, eigenständigem Nachdenken über Musik zu animieren und ihnen vielfältige Begegnungswege mit Musik zu eröffnen. Die Präsentation musiktheoretischer Begriffe oder Methoden anhand passend ausgewählter Literaturbeispiele werde diesem Anspruch nicht gerecht, die Maßgabe müsse vielmehr sein: »Der Gegenstand bestimmt die Methode seiner Vermittlung« (27). Kühns Methodenbegriff ist weit gefasst und umgreift auch kreative, individuelle Herangehensweisen: Das Buch bietet hierzu eine Reihe von Anregungen (11–27). Der vorgeschlagene Weg führt somit »von der Musik zur Theorie« (42) und hat die »Stationen: [...] Erleben – Durchdenken – Abstrahieren – Anwenden« (43).

So einleuchtend diese Grundsätze sind: Ihre Verwirklichung in der Praxis ist anspruchsvoll und zeitaufwendig. Landläufig folgt Theorieunterricht wohl (noch) anderen Pfaden: Meist wird unmittelbar daran gegangen, die wilde Schönheit klingender Werke mit rasch übergeworfenen terminologischen Netzen zu zähmen. Die ambitionierte Ausweitung des Begriffsrepertoires und der Methoden, die in knapper Zeit vermittelt werden sollen, fordern »Vermittlungseffizienz«. Gleichwohl: Kühns »Stationen« zielen auf eine tiefer gehende, im persönlichen Horizont verankerte Aneignung von Erfahrungen und Einsichten; sie zu durchlaufen, dürfte helfen, nicht beim kurzschlüssigen Hantieren mit unverständenen Begriffsetiketten und Denkfloskeln stehen zu bleiben.

Dem Weg »von der Musik zur Theorie« entspricht auf pädagogischer Seite das Sokratische »Geburtsheifer«-Prinzip (44): Als Lehrer

nicht einfach sagen, wie etwas zu verstehen sei, sondern durch Fragen und Dialogführung die »Schüler selbst Dinge entdecken lassen« (44), sie auch »freihändig« (26) zu eigenen Einsichten finden zu lassen. Dies erfordert nicht nur Geduld, sondern auch die Bereitschaft zu flexibler und zumindest partiell ergebnisoffener Unterrichtsgestaltung. Auf zwei Punkte weist das Buch in diesem Zusammenhang nachdrücklich hin:

1. Die Bedeutung methodischer Vielfalt und Flexibilität: »Wechselnde Zugangswege« (37 ff.) und »Arbeitsweisen« (52 ff.), die Einbeziehung von Singen und Instrumentalspiel, unterschiedliche Stundenanfänge und Zielsetzungen, der Wechsel zwischen Hören, kreativem Handeln und Reflektieren sowie zwischen Konzentration und »Abschweifung« (40), Übungs- und Wiederholungsphasen werden als methodisches Repertoire ins Spiel gebracht.

2. Die bewusste Einbeziehung der Emotion bei Lernprozessen wie auch der Ausdruckseite von Musik: »Denken und Fühlen [...] sind einander ergänzende, widerstreitende, sich wechselseitig stimulierende Elementarkräfte jedes Menschen [...]. Die Ausblendung jeglicher Emotionalität macht arm« (»Der ganze Mensch«, 63). Dies bedeute für die Unterrichtspraxis: Zum Sprechen über Musik im Unterricht gehört auch der Ausdrucksgehalt, das persönliche Empfinden, welches das Hörerlebnis hinterlässt. Zum anderen sollten Emotionen wie Neugier, Staunen, Zweifel, Irritation, Verwirrung, Erlebnisse des Scheiterns, der Überraschung vom Lehrer als Mittel motivierender und spannungsvoller Unterrichtsgestaltung bewusst einbezogen werden.

Als Gegenstück zu diesen pädagogischen Leitideen formuliert Kühn im Schlusskapitel (220 ff.) eine Gesamtkonzeption für die fachliche Seite: Er plädiert für das »Konzept einer integrativen Theorie«, welches die »Isolierung der Disziplinen« aufhebt. »Das Integrative ist bestrebt, Ansätze, Inhalte und Zugangswege – hören, spielen, singen, schreiben, erfinden, analysieren – zu vernetzen« (220). Über die Verknüpfung der traditionellen Kernfächer Satztechnik/-lehre, Formenlehre und Analyse

hinaus geht es ihm vor allem um die sinnvolle »Einbindung von Gehörbildung und Klavierpraxis«. Vor allem Letztere könne »in ihrer Bedeutung gar nicht überschätzt werden« (17).

Sicherlich haben Kühns Überlegungen in Hinblick auf ihre Umsetzung in Unterrichtspraxis Haken und Ösen: So kann sich der Austausch über Hörerleben und Empfinden von Musik leicht in der Disparatheit subjektiver Wahrnehmungen verfangen. Es ist wohl auch nicht daran zu denken, bei jedem Werk die Palette möglicher Zugangswege durchzuspielen: »Zugangswege« müssen erst einmal »für sich« erschlossen und geübt werden können. Nicht allein der Wechsel der Betrachtungsperspektiven, sondern auch die konzentrierte Versenkung in eine Betrachtungsform kann Sinn machen. Die Gratwanderung zwischen einem geschickten, erhellenden Changieren zwischen verschiedenen Blickwinkeln und einem verwirrenden, oberflächlichen Allerlei ist vertrackt.

Für die konkrete unterrichtspraktische Umsetzung dieses Leitbilds in den verschiedenen fachlichen Bereichen wartet das Buch mit ideenreichen Vorschlägen und Überlegungen auf: So werden Themen wie »Technik und Ästhetik« oder »Geschichtliche Differenzierung und Systematische Lehre« ebenso beleuchtet wie das »Sprechen über Musik« – und zwar anhand der »Beobachtung, wer oder was in einem Satz als tätiges Subjekt eingesetzt wird« (58).

Kursorisch werden wichtige »musiktheoretische Richtungen« gestreift. Kühn benennt abschließend auch Defizite der einzelnen Methoden und plädiert vor diesem Hintergrund »für methodische Vielfalt« und gegen »jeden Ausschließlichkeitsanspruch« (73). Ein theoretisches System, das »alles begreifen will, greift nichts mehr, weil es unspezifisch, nichtssagend oder sogar verfälschend wird« (86). Anzumerken wäre hier freilich, dass ein flexibles »Anwenden verschiedener Ansätze« (73) die Verinnerlichung der Denkformen und Erkenntnispotentiale dieser Ansätze erfordert. Die nähere Beschäftigung mit den einzelnen Richtungen ist somit unabdingbare Voraussetzung.

Relativ ausführlich werden »zentrale Disziplinen« (Elementarlehre, Harmonielehre, Kontrapunkt, Formenlehre, Gehörbildung) behandelt, wiederum verbunden mit dem Appell, sich um »Musiknähe« (78), »praktische Erfahrungen« (82) und »Erleben« (92) zu bemühen. Im »Kontrapunkt«-Kapitel, das eindrucksvoll eine Vielzahl methodischer Ansätze aufzeigt, wird ein weiterer, im Grunde für alle Bereiche geltender Aspekt angesprochen: die inhaltliche Differenzierung hinsichtlich der verschiedenen Studiengänge wie auch der »Leistungsfähigkeit« und speziellen Interessen in der jeweiligen Unterrichtsgruppe (97).

Für die Gehörbildung bietet Kühn einen methodischen Aufriss nach Leistungsstufen an und stellt »Spielregeln« auf (121). Die »Spielregel«, ausschließlich Literaturbeispiele zu verwenden, erscheint mir in dieser Absolutheit überzogen: Was spricht gegen die gelegentliche Verwendung vom Lehrer erfundene Beispiele, die bestimmte, in Literatur verflochtene Aspekte herauslösen und konzentrieren? Akzentuiert wird für die Höranalyse abermals der Aspekt der »Offenheit« (131) und des Hörens »ohne Aufgabe« (134).

Das »Analyse«-Kapitel (mit den Unterpunkten »Grundsätze«, »Ideen«, »Blickrichtungen«) hebt den Deutungscharakter von Analyse hervor: Diese sei »nicht Statistik, sondern deutendes Verstehen« (137) und insofern immer subjektiv. Ferner wird betont, eine Analyse könne »niemals das Gesamt von Musik erfassen« (150): Eine Fokussierung des Erkenntnisinteresses sei meist produktiver als der Versuch einer »Totalanalyse«. Auch hier hält Kühn Methodenvielfalt und das Bemühen um vielseitige »Annäherungen« (150) für Voraussetzungen einer perspektivenreichen, vernetzenden Deutung.

Das Kapitel »Standardthemen« (Choralatz, Generalbass, Modulation) ist gespickt mit Anregungen, die zum Verlassen ausgetretener Unterrichtspfade einladen. Problematisiert wird u. a. die konventionelle Modulationslehre: Kühn wendet sich hier gegen die immer noch weitverbreiteten Schematisierungen (diatonisch, chromatisch, enharmonisch etc.) und plädiert für eine Erarbeitung

unterschiedlicher Modulationsverfahren und ihrer kompositorischen Funktionen mit analytischen Mitteln sowie für »situationsbezogene Satzaufgaben« (178).

Hingewiesen wird ferner auf »vernachlässigte Bereiche« (Stil-, Partitur- und Repertoirekunde, Lektüre, Einrichten von Musik). An vielen Hochschulen dürfte das Bewusstsein für deren Bedeutung im Wachsen begriffen sein, nicht zuletzt, weil sie wichtige Anknüpfungspunkte zur Praxis bieten.

Auch John Leighs Kapitel über »Musikalische Topoi« (184 ff.) ist lesenswert. Es rekurriert vor allem auf die historische Kontinuität im Gebrauch bestimmter satztechnischer Modelle. Zweifellos ist es sinnvoll, das Erkennen des gleichbleibenden Kerns in historisch wandelbaren Erscheinungsformen dieser Topoi zu schulen und als Analyseperspektive nutzbar zu machen. Aber ist es wirklich erkenntnis-trächtig, Schumanns Im wunderschönen Monat Mai mit Begriffen barocker Klangrhetorik zu überziehen (184 ff.) oder Terz-/Sextparallelen bei Brahms als »Gymel« (193) zu klassifizieren? Ein terminologisches Grundproblem wird hier angerührt: Es hat sich eingebürgert, »Topoi« nach ihrem historischen Ursprungsbegriff zu benennen. Doch fehlt es aus meiner Sicht an einleuchtenden Argumenten, warum eine Sextakkordfolge bei Beethoven als »Fauxbourdon« bezeichnet werden sollte: Worauf sich dieser Begriff und insbesondere sein Wortbestandteil »falsch« bezog, fand bereits bei den Theoretikern des späten 15. Jahrhunderts sehr inkonsistente Erklärungen. Auch später bleibt er – trotz seines vereinzelt Wiederauftauchens als »antike« Figur im 17. Jahrhundert (Joachim Burmeister, *Musica poetica*, 1606) – eine begriffsgeschichtliche Chimäre, die sich nach 1700 in Luft auflöst. Was rechtfertigt also, einen geschichtlich allenfalls punktuell bedeutsamen Begriff historisch flächendeckend zu verwenden, wenn man im »modernen« Sprachgebrauch nichts weiter darunter versteht als Terz-Sext-Folgen oder Sextakkordketten?

Zu einem echten Problem werden anachronistische Terminologien, sobald sie sich auf die semantischen Konnotationen eines

Modells beziehen: Das chromatisch fallende Basstetrachord in der Musik des 19. Jahrhunderts oder gar in einem Popsong umstandslos als »Lamentobass« zu bezeichnen, ist bestenfalls naiv und in vielen Fällen schlicht unangemessen. Angesichts der gegenwärtigen Inflation historisierender Nomenklaturen bleibt es rätselhaft, warum sich ausgerechnet für 5-10- bzw. 8-10-Außenstimmketten der gänzlich unhistorische (von Dahlhaus aus der Perspektive der Funktionstheorie geprägte) Terminus »Dur-Moll-Parallelismus« etabliert hat. Mir persönlich erschiene es pädagogisch plausibler, für Modelle Bezeichnungen zu wählen, die historisch langzeitlich in Gebrauch waren und sich möglichst »unmittelbar« (d. h. ohne konnotative Überlagerungen oder Implikationen) auf das zu bezeichnende Phänomen beziehen. In zweiter Instanz wären diese allgemeinen Bezeichnungen dann historisch zu differenzieren. Aus der analytischen Betrachtung einzelner Werke heraus könnten epochenspezifische Erscheinungsformen, Weiterentwicklungen, Überformungen der Grundmodelle und deren kompositorische Funktion und Semantik im jeweiligen kompositionsgeschichtlichen Umfeld thematisiert werden: Erkenntnisreicher als das Bewusstsein des Gleichbleibenden von »Modellen« erscheint mir die Einsicht in ihre verschiedenartige Kontextualisierung.

Resümee: Mit den Positionen, die er in diesem Buch vertritt, wird Clemens Kühn keine ungeteilte Zustimmung ernten. Leise Kritik an einer Verwissenschaftlichung und Verfestigung methodischer Standards ist zwischen den Zeilen zu lesen. Und diejenigen, die an einer Wissenschaftsorientierung auch in der hochschulischen Unterrichtsvermittlung Interesse haben, werden Kühns offenem und betont subjektivem Zugang möglicherweise mit ebenso argwöhnischem Blick begegnen. In jedem Fall lohnt die Auseinandersetzung mit Kühns Konzepten: Die pädagogischen wie fachlichen Leitlinien sind konsequent durchdacht und profiliert dargestellt. Er entwickelt sie aus dem Fundus langjähriger Lehrerfahrung und mit einem wachen, erfindungsreichen Blick auf pädagogische Fragestellungen. Dies ist in jedem Satz des Buches spürbar. Was fer-

REZENSIONEN

ner einnimmt, ist die Präzision und Knappheit der Sprache: Jeder Gedanke ist nachvollziehbar formuliert, der persönliche Ton spricht unmittelbar an. Zusätzlichen Wert gewinnt das Buch durch die sorgsam gewählten, anregenden Beispiele: Fast jedem ›theoretischen

Gedankengang folgen erhellende Werkbeispiele und konkrete Umsetzungsvorschläge. So wird das Buch auch zu einem Fundus, der zum Ausprobieren, Weiterdenken und Weitersuchen einlädt.

Bernd Redmann