

Kühn, Clemens (2010): Musiktheorie lehren. Zu einer Umfrage an den deutschen Musikhochschulen. ZGMTH 7/1, 11–60. <https://doi.org/10.31751/505>

© 2010 Clemens Kühn



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: 01/02/2010

zuletzt geändert / last updated: 05/07/2011

Musiktheorie lehren

Zu einer Umfrage an den deutschen Musikhochschulen

Clemens Kühn

EIN RUNDBRIEF

An die Musiktheorie-Abteilungen aller Musikhochschulen Deutschlands sandte ich am 12. März 2007 den folgenden Brief:

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

Oliver Schwab-Felisch hat mich gebeten, Gastherausgeber zu sein für eine Ausgabe der *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie*. Als Thema gab er vor »Musiktheorie lehren«. Seiner Bitte wollte ich nicht ausweichen.

Nun gibt es bereits in der Laaber-Zeitschrift *Musiktheorie* das von mir betreute Heft 4/2003 »Musiktheorie vermitteln«. Ein solches Heft jetzt gewissermaßen zu verdoppeln, dürfte wenig Sinn machen. Spannend und sachlich geboten erscheint es mir dagegen, Stellungnahmen aus allen deutschen Musikhochschulen zusammen zu tragen: um damit den Kreis an Autoren und Meinungen nachdrücklich zu erweitern, und um womöglich ein repräsentatives Gesamtbild zu erhalten. Ich für meinen und den Dresdner Teil werde dann eine Zusammenschau aller eingegangenen Antworten versuchen.

Meine herzliche Bitte darum: Ist jemand aus Ihrem Kollegium bereit, einen kleinen Text zum Thema »Musiktheorie lehren« zu schreiben? Darstellungsart, Form, Ausrichtung und Anspruch (im Namen Ihres Kollegiums oder aus persönlicher Sicht gesprochen) sind dabei jedem frei gestellt. Naheliegend sind allerdings Fragen nach

Inhalten (beispielsweise: verbindlicher Kanon an Gegenständen? Studienspezifische Differenzierung? Welche historische Reichweite? Verhältnis von ›Handwerk‹ und ›Analyse‹? Lehrbücher? Gewichtung der Einzeldisziplinen?)

Methoden (Unterrichtsorganisation und -formen, Arbeits- und Vermittlungstechniken, Hausarbeiten, Prüfungsweisen usw.)

Die Spielregeln wären:

Umfang möglichst nicht über drei Schreibmaschinenseiten (auch, um den Arbeitsaufwand gering zu halten),

Abgabe spätestens zum 1. März 2008.

Wenn wir eine Verständigung hinbekommen über Fragen des Lehrens, ist das für alle ein Gewinn – über eine Zusage würde ich mich darum außerordentlich freuen.

Bitte machen Sie sich die kleine Mühe, mit der beiliegenden, vorbereiteten Postkarte möglichst bald ein kurzes Signal zu geben, ob ich mit einem Text rechnen darf.

Ich verhehle nicht, von zwei Ergebnissen dieser Umfrage etwas enttäuscht gewesen zu sein. Nur 15 Musikhochschulen haben geantwortet, trotz zweier Erinnerungsschreiben; ein Teil gab zumindest ein ›vielleicht‹ von sich, auf das allerdings nichts folgte, der Rest hüllte sich in Schweigen. Und wo bloß Studien- und Prüfungsordnungen wiedergegeben werden, die jeder mühelos an anderen Stellen einsehen kann, sagt das nicht viel aus.

Ungeachtet dessen geben die lesens- und nachdenkenswerten Stellungnahmen ein in mehrfacher Hinsicht aufschlussreiches und spannendes Bild. München und Essen setzen darin bemerkenswerte Akzente. Für München beschreiben Ulrich Kaiser und Stefan Rohringer eine gerade anlaufende Umstellung auf ›Seminarbetrieb‹ in der gymnasialen Lehrerbildung; Veronika Stüben und Kilian Sprau berichten von studentischen Einschätzungen des musiktheoretischen Lehrangebots, die teils erwartet, teils erstaunlich sind. Für Essen setzt Matthias Schlothfeldt einen Schwerpunkt auf ›Didaktik der Musiktheorie‹: Sie wurde in Essen – ein ebenso heilsichtiger wie im Grunde überfälliger Schritt – als eigenes Unterrichtsfach eingerichtet.

Die Zuschriften folgen hier alphabetisch nach Städten geordnet.

DIE ANTWORTEN

›Musiktheorie lehren‹ – in Augsburg ...

... ist doch weiterhin möglich. Noch 2007 sah es nicht danach aus, denn es war der erklärte Plan des damaligen bayerischen Staatsministers Dr. Thomas Goppel, die Abteilung Augsburg der kommunalen Musikhochschule Nürnberg-Augsburg im Zuge von deren Verstaatlichung zu schließen. Als ›Ersatz‹ plante er eine ›Elite-Kammermusik-Akademie‹, an der etwa neun mal im Jahr ein paar Studenten anderer bayerischer Musikhochschulen Kammermusikurse von fünf Tagen Dauer (inkl. An- und Abreisetag) hätten absolvieren sollen/können/dürfen/müssen. Glücklicherweise (für uns und für das Musikleben in der Region Augsburg) konnte der Minister diesen Plan nicht umsetzen. Stattdessen wurde zum 1. Januar 2008 die Abteilung Augsburg in die Universität eingegliedert und gemeinsam mit der dort schon angesiedelten Musikpädagogik (Lehramt für Musik an Grund-, Haupt- und Realschulen) zum »Leopold-Mozart-Zentrum für Musik und Musikpädagogik« (inkl. einem Master-Studiengang Musiktherapie). Und da Diplomstudiengänge nicht mehr neu installiert werden durften, sahen wir uns plötzlich als eines der ersten Musikausbildungsinstitute in Bayern gezwungen ganz schnell einen modularisierten BA/MA-Studiengang zu entwerfen, denn im Wintersemester 08/09 sollte es ja losgehen mit den neuen Studiengängen, nämlich *Bachelor* und *Master of Music*, mit pädagogischem oder künstlerischem Schwerpunkt. Es ist auch tatsächlich losgegangen, und die schon immatrikulierten Studenten der Diplomstudiengänge unterrichten wir weiter bis zu deren Abschluss nach den alten Ordnungen.

Und mit dem *Bachelor* beginnt schon das Problem, denn ein BA darf ja nur ein erster (!) berufsqualifizierender Abschluss sein. (Wieviel Prozent der Studenten werden wohl einen zweiten, den *Master*, machen, wenn der erste schon vier Jahre dauert?) Das heißt, da

der BA nur weniger »wert« sein darf als das alte Diplom, dass gekürzt werden muss, und natürlich ist die (bekanntermaßen weitgehend ungeliebte) Theorie allen anderen Gruppen (und den Bürokraten sowieso) ein wohlfeiles Gebiet, um das Messer anzusetzen. (So ein modularisierter Studiengang sieht ja in erster Linie die Kalkulation eines gesamten *workload* vor, der einen Studenten nicht mehr als mit einer 40-Stunden-Woche an fünf Tagen [sic!] belasten darf, und da die Studenten zum selbstständigen Studium angehalten werden sollen, dürfen die *contact hours*, also die Semesterwochenstunden, nicht zu viele sein. Daraus resultiert die Aufforderung zum SWS-Kürzen, und das ist für den Träger noch recht praktisch, denn Unterrichtsstunden müssten ja bezahlt werden, aber je mehr der Student ohne Lehrer arbeitet, desto billiger ist alles. Ob so etwas auf dem Gebiet der Musik funktionieren kann, ist gleichgültig. Da aber ein Teil des fest angestellten Personals dazu gedrängt worden ist, an die selbstständig gewordene Hochschule für Musik in Nürnberg zu wechseln (das alte Schwesterinstitut), sind die personellen Lücken so groß (gewesen), dass sogar zusätzliche Lehrbeauftragte engagiert werden mussten.

Eine Kürzung unserer Theoriestunden-Zahl um 20% (!) im Vergleich zum (zugegebenermaßen etwas großzügiger als anderswo bemessenen) bisherigen Theoriestunden-Deputat der Hochschule für Musik Nürnberg-Augsburg hat sich – trotz heftigster Gegenwehr unsererseits – nicht vermeiden zu lassen. Und das, nachdem anlässlich einer Bestandsaufnahme der Defizite auf Seiten der Studenten durch das Kollegium sogar eine Ausweitung des Theorieunterrichts schon einstimmig gefordert worden war (plötzlich wollten z.B. Instrumentallehrer, dass ihre Studenten genau so viel Blattsing-Unterricht bekommen wie die Sänger, usw.!), was eine Aufstockung unserer Stunden um 25% bedeutet hätte. Statt der angepeilten Aufstockung von (wie bisher) 40 SWS Theorie inkl. Gehörbildung in einem normalen Instrumentalstudiengang mit künstlerischem oder pädagogischem Abschluss auf 50 jetzt also nicht einmal das Halten des *status quo*, sondern die Kürzung auf eher läppische 32 ... Frustrierend, aber wir machen trotzdem weiter! Was bleibt uns auch anderes übrig?

Und was werden wir machen? Natürlich macht jeder einzelne Lehrer das, wovon er überzeugt ist. Wir haben hier in langen Jahren eine Kultur des Nicht-Einmischens entwickelt: Zwar differieren wir untereinander nicht unbeträchtlich, aber die Freiheit, es nach eigener Überzeugung zu machen, die sich keiner von uns nehmen lassen würde, gesteht jeder jeder allen anderen Kollegen auch zu. Insofern spreche ich im Prinzip bei konkreteren Aussagen für mich alleine. Doch es gibt auch große Gemeinsamkeiten: Das wichtigste gemeinsame Merkmal ist sicherlich, dass die auf dem engeren Gebiet der Musiktheorie (also der Satzlehre-Kurse) Tätigen hier alle aktive Komponisten sind; wir betreiben den Musiktheorie-Unterricht also als Praktiker, die den Haupt-Unterrichtsgegenstand (Satztechnik) tagtäglich selbst ausüben, also den künstlerischen, schöpferischen Zugang (für uns den unbestritten besten Zugang) zur Materie haben.

Auch der Kanon ist unbestritten, nämlich Harmonielehre (Homophonie und Funktionalität), Kontrapunkt (Polyphonie und Modalität), die Musik des 20./21. Jahrhunderts und Analyse. Nicht nur ein Randgebiet ist für uns aber auch die Gehörbildung, für die wir eine möglichst intensive Vernetzung mit den anderen Disziplinen anstreben, sozusagen nach der Devise »Satzlehre und Analyse mit den Ohren, Hören mit dem Hirn«. Wir haben gute Erfahrungen damit gemacht.

Die historische Reichweite ist naturgemäß ziemlich unterschiedlich, im Kontrapunkt von Josquin bis weit nach 1600, in der Harmonielehre von Barock bis Romantik, da setzt jeder von uns seine eigenen Schwerpunkte, aber das Vermitteln eines guten Überblicks versuchen wir alle. Wir zählen nicht zu denen, die ein kleines Gebiet intensiv herausgreifen und darauf hoffen, dass die Studenten vom Besondern zum Allgemeinen selbst schließen (können). Ich persönlich sehe ein die Gemeinsamkeiten verschiedener Stile zusammenfassendes Modell (das somit keiner Realität vollkommen entsprechen kann) als gute Grundlage, um darauf aufbauend stilistische Unterschiede als Abweichungen vom Modell darzustellen.

Studienspezifische Differenzierungen gibt es bei uns relativ wenig, weil unsere Studenten sehr homogen sind; ca. 80% streben einen pädagogischen Abschluss an, und das wird wohl auch so bleiben, denn die künstlerische Vertiefung ab dem 5. Semester (neben mehreren pädagogischen Vertiefungen mit unterschiedlichen Schwerpunkten wie z. B. EMP oder Klassenmusizieren) setzt eine sehr gute Note im Hauptfach am Ende des 4. Semesters voraus. Nur die Kirchenmusiker (die leider im Zuge der ›Reformen‹ ganz abgeschafft worden sind, und zwar ohne Protest von Seiten der Kirche ...) und die Blasorchesterleitungs-Studenten (eine Augsburger Spezialität) sind (bzw. waren) geeignet, bei der aktiven Betätigung mehr als Ansätze zu liefern. Neben den pädagogischen und der künstlerischen Vertiefung soll es allerdings nun auch eine Vertiefung im Bereich Musikwissenschaft/Musiktheorie geben, in der natürlich noch mehr Musiktheorie als ehemals bei der Kirchenmusik betrieben werden soll, und außerdem einen gewissen Grundstock an musikwissenschaftlichen Fächern. Es wird sich in Bälde zeigen, in welchem Ausmaß diese Vertiefungsrichtung, deren berufliche Anwendbarkeit eher diffus ist, von den Studenten angenommen werden wird.

Trotzdem ist uns allen die aktive Betätigung der Studenten ein Anliegen, denn auch wenn die Ergebnisse oft mager sind, bringen z. B. etwa fünf eigene Versuche, einen Choral zu harmonisieren, wahrscheinlich mehr Erkenntnisgewinn für den Studenten als das bewundernde analytische Betrachten von 50 Bach-Chorälen. Die Vorzeigbarkeit der Ergebnisse (ein typisches Produkt der ›Fun-Pädagogik‹) ist wohl kein Kriterium für den Erkenntnisgewinn, den ein Student aus den Veranstaltungen ziehen kann. Doch gerade dieser Gewinn sollte im Vordergrund stehen. Auch vor einer gewissen Trockenheit am Anfang des *curriculum*s ist uns nicht bange: Zum einen muss man davon ausgehen können, dass ein Student, der sich freiwillig für ein Studium entschieden (und dafür sogar eine lästige Aufnahmeprüfung in Kauf genommen) hat, von selbst motiviert ist, zum anderen hängen wir durchaus auch ein wenig der alten Vorstellung vom *gradus ad parnassum* an, nämlich der Tatsache, dass man den grandiosen Ausblick auf der Spitze des Berges halt nur dann genießen kann (z. B. die Freuden der Analyse nach den Mühen in Harmonielehre und Kontrapunkt), wenn man vorher auf dem steinigen Weg zum Gipfel (auf dem man noch keine Vorstellung haben konnte, was einen oben erwartet) nicht aufgegeben hat.

Mir scheint unserer Disziplin deutschlandweit noch einiges bevorzustehen, wenn der ›Bologna-Prozess‹ (also die Umstellung auf modularisierte Studiengänge) allgemein in Fahrt kommt. Ich wüsste ja gerne, ob es irgendwo in Deutschland vielleicht einen alten Diplomstudiengang gibt, der in seiner Studienordnung wirklich soviel Theorie-Anteile

enthält, dass man guten Gewissens etwas weglassen könnte, um zum Mindest-Level *bachelor* abzuspecken. Ich fürchte aber eigentlich, das geht überall an die Substanz und unterschreitet damit zwangsläufig den Minimallevel. Im Zuge dieser Entwicklung wird man auch kaum durchdringen mit dem Appell, dass der, der Elite will, zuerst in die Breite investieren muss, weil Elite nie als Turm oder Säule entsteht, sondern immer nur in Form einer Pyramide oder eines Kegels mit hoher Spitze und zwangsläufig breiter Basis. Und wer gerade den intellektuellen, theoretischen Anteil in der Kunstausbildung zurückzufahren bereit ist, braucht sich über nichts mehr zu wundern (PISA, TIMSS *et alii* lassen grüßen).

Eines meiner Lieblingszitate ist der Satz von Hanns Eisler »Wer nur von Musik etwas versteht, versteht auch von Musik nichts«. Wenn man diesen Satz einmal nicht hoch-, sondern »herunter-rechnet« auf den rein musikalischen Bereich, dann könnte man wohl sagen: Wer nur von seinem Instrument etwas versteht, versteht auch von seinem Instrument nichts. Aber der Zeitgeist weht wohl in die Richtung Reduzierung (»Geiz ist geil!«) statt in Richtung umfassende Bildung. Gegen diesen Zeitgeist der Nivellierung (selbstverständlich nach unten) müssen wir wohl ankämpfen, denn unsere Disziplin ist (jetzt, in Zeiten der »Not«, wird es wohl offenbar) noch alles andere denn anerkannt als notwendig oder gar unverzichtbar.

(Richard Heller)

Tonsatz des 20. Jahrhunderts

Seit einigen Jahren hat die Hochschule für Musik »Hans Eisler« Berlin in allen Studiengängen des Fach »Tonsatz des 20. Jahrhunderts« (»Tonsatz II«) als Teil des Pflichtfaches Tonsatz eingeführt. Der Unterricht im klassischen Tonsatz (»Tonsatz I«) wurde von 6 auf 4 Semester reduziert – die beiden letzten Semester füllt nun der neue Kurs. Gegenstand des Unterrichts sind mindestens zwei unterschiedliche Kompositionstechniken des 20. Jahrhunderts.

Zwei Herangehensweisen an die Stoffe werden unterschieden: 1.) die Analyse typischer Werke der jeweiligen Kompositionstechnik und 2.) die Eigenkomposition kleiner Studien unter Verwendung der erarbeiteten Stil- und Gestaltungsmittel. Die dabei entstehenden Arbeiten, sowohl die analytischen als auch die selbst geschriebenen Studien, werden studienbegleitend in die Diplomprüfung einbezogen bzw. es werden die erworbenen Kenntnisse in Form einer Klausur abgefragt, die ebenfalls das Schreiben einer Studie beinhaltet.

Die Lehrenden der Abteilung Tonsatz bieten Kurse in unterschiedlichen Techniken an. Mit dem Einstieg in Tonsatz II können die Studierenden frei auswählen, welche Kurse sie belegen möchten. Als grundlegendes Kompositionssystem des 20. Jahrhunderts beinhalten fast alle Lehrangebote die 12-Ton-Technik in Verbindung mit Analysen von Werken Schönbergs und Weberns. Darüber hinaus umfassen die angebotenen Themen ein weites Spektrum: Debussy – *Mixturtechniken*, Messiaen – *Komponieren mit Modi*, Ligeti – *Mikropolyphonie*, Bartok – *beibehaltene Strukturen*, Hindemith – *Analysemethoden*, Jazz – Harmonik, Improvisation – Aleatorik etc.

Die Unterrichtsanteile von Analyse und Eigenkomposition werden von den Lehrenden unterschiedlich gewichtet. Es entstehen dabei zum Teil Analysen, die weit über die Darstellung des reinen Kompositionsmaterials hinausgehen – bis hin zu kleinen musikwissenschaftlichen Arbeiten, die auch z. B. formale, inhaltliche, philosophische und historische Zusammenhänge beinhalten. Einige der entstehenden Kompositionen sind kammermusikalisch anspruchsvolle Arbeiten, die von den Studenten selbst gespielt und zum Ende des Semesters aufgeführt werden.

Fazit der bisherigen Erfahrungen: Eine stilistisch und kompositionstechnisch so vielseitige Epoche in zwei Semestern zu behandeln, ist natürlich nicht erschöpfend möglich. Die Konzentration auf wenige Themen wirkt also eher beispielhaft für das prinzipielle Herangehen an analytische und praktische Probleme zeitgenössischer Musik. Da sich auch heute noch der Großteil des Musikbetriebs und der Musikstudenten eher an barocker, klassischer und romantischer Musik orientiert, ist die Öffnung der jungen Musiker für die Moderne von besonderer Wichtigkeit.

(Peter Aderhold)

UDK Berlin – Musiktheorie an der Hochschule und danach ...

Kein Fachgebiet kann im Laufe eines Studiums in all seinen Inhalten und Methoden umfassend behandelt werden. Ein Mittel, diesem Problem zu begegnen, bestünde in dem Versuch, dem Studierenden eine gewisse ›Grundausstattung‹ an Wissen zu vermitteln – für die Musiktheorie beispielsweise ein Basisvokabular aus der Kontrapunkt-, Harmonie- und Formenlehre, wichtige Charakteristika einiger Stile und die nähere Bekanntschaft mit einigen Meisterwerken.

Gut möglich natürlich, dass dem Studierenden ein solches Wissen in seiner späteren beruflichen Praxis zugute kommt. Schade jedoch, wenn es nicht außerdem gelänge, ihm das Fach Musiktheorie weniger als eine Ansammlung von Wissen, denn als eine besondere Haltung Musik gegenüber nahe zu bringen – eine Haltung, geprägt von Interesse an der Faktur eines Stückes, den Beziehungen zwischen seinen Details, seinen historischen Voraussetzungen, den Grundlagen seines Ausdrucksgehalts. Die Gefahr, dass der Studierende nach seiner letzten Theorieprüfung das Kapitel Musiktheorie als erledigt betrachtet, besteht ja vor allem dann, wenn er in solchen Fragen keine eigene Neugier entwickelt hat, oder, wenn er nicht über die Mittel zu verfügen glaubt, auf dem Gebiet selbständig weiter zu kommen. Das Know-how des Lehrenden kann Begeisterung für die Sache auslösen, kann aber auch zu einer Abhängigkeit führen, wenn der Studierende zu wenig geübt hat, eigene Fragen zu stellen und selbst nach Antworten zu suchen. So weiß er dann hinterher vor allem, eben nur über einen bescheidenen Teil des weit umfassenderen Wissens zu verfügen, das der Lehrende, der im Analyseseminar so souverän den künstlerischen Reichtum von Bachschen Fugen, Schuberts *Winterreise* und Weberns *Variationen* kommentierte, zu haben schien.

Mir als Lehrender stellt sich also insbesondere das Problem, wie ich dem Studierenden dabei helfen kann, in musiktheoretischen Fragen sein eigener Lehrer zu wer-

den. Wichtig erscheint mir dabei vor allem die Eröffnung einer historischen Perspektive sowohl auf die Musik selber, als auf die theoretischen Denkfiguren und Begriffe, die an Musik herangetragen werden können. Beide sollen in ihrer vorhandenen Form als Kulturprodukt, d.h. als Auswahl aus mehreren denkbaren Möglichkeiten erfahrbar werden: die Musik, indem mittels Tonsatz- und Improvisationsübungen Spielräume innerhalb eines Stils oder Alternativen angesichts eines formalen Problems ausgelotet werden; das theoretische Instrumentarium, indem die Herkunft und unterschiedliche Ausprägung von Theorien (z. B. der Funktionstheorie) und Begriffen (z. B. ›Dreiklang‹, ›Fauxbourdon‹, ›Monte‹, ›Parallelismus‹), sowie ihre unterschiedliche Verwendung bei verschiedenen Autoren (z. B. ›Periode‹, ›sixte ajoutée‹, ›Stufe‹) im Unterricht zur Sprache kommen. Dem Studierenden soll bewusst werden, dass nicht nur das musikalische Repertoire, sondern auch das musiktheoretische Denken sich in unterschiedlichen Traditionen entwickelt hat und weiterhin entwickelt, im deutschsprachigen Raum und natürlich ebenso darüber hinaus. Die Einsicht in die Kontingenz von Begriffen stärkt das Vertrauen in der eigenen Sprachfähigkeit und ermutigt zur Entwicklung eigener Kategorien, falls die etablierte Fachsprache angesichts der eigenen musikalischen Erfahrung zu kurz zu greifen scheint. Die Erkenntnis, dass jede Theorie nur ein begrenztes Blickfeld eröffnet, warnt davor, sich von einer einzigen Perspektive abhängig zu machen und regt zum eigenständigen Denken an.

Hieraus folgt, dass ich im Theorieunterricht in jedem Studiengang die Verwendung von Primärliteratur bevorzuge. Handbücher und Aufsätze sind oft unverzichtbare Hilfsmittel, auf die den Studierenden auf jeden Fall hingewiesen werden soll (z. B. durch Literaturlisten); als Maßstab dienen jedoch nach Möglichkeit die Originale. Für die Satzlehre bedeutet dies, dass die Partituren in letzter Instanz die zu respektierenden Regeln und Kriterien liefern. Den Studierenden zeige ich also den Weg in die Bibliothek und ermuntere sie dazu, die satztechnischen Prinzipien, die mir für ein bestimmtes Repertoire gültig erscheinen, in den Noten zu überprüfen und gegebenenfalls anzufechten. Im Bereich der Analyse lege ich Wert darauf, wichtige Begriffe und Systeme (historische wie rezente) auch in der Formulierung ihrer Autoren, etwa durch die Zusammenstellung von Zitaten, vorzustellen.

Da Lernen bekanntlich leichter und intensiver ist, wenn eigene Fragen den gebotenen Informationen vorangehen, kann die Auswahl an Musik, die im Unterricht besprochen wird, meines Erachtens weitgehend von den Interessen der Studierenden abhängig gemacht werden. Außerdem werden die Studierenden bei einem solchen flexiblen Angebot eher Gelegenheit haben, zu erleben, wie der Lehrende sich auch von persönlicher Neugier getrieben mit ihnen einer Sache nähert, als wenn er einen ›kanonisierten‹ Gegenstand zum x-ten Mal behandelt. An der Universität der Künste Berlin, wo ich als Lehrbeauftragter unterrichtete, sind die Studien- und Prüfungsordnungen sehr offen gehalten, so dass tatsächlich in der Unterrichtsgruppe entschieden werden kann, wo Akzente gesetzt werden sollen. Dass Musik vor Bach und nach Brahms dabei aber auf jeden Fall vertreten sein muss, bedarf eigentlich keiner Rechtfertigung. Die Behandlung von Musik des 15. und 16. Jahrhunderts halte ich, von ihrem eigenen Wert einmal abgesehen, schon deshalb für unverzichtbar, weil die Einsicht in das Neben-, Über-, und Ineinander akkordisch-funktionaler und intervallischer Satzprinzipien in tonaler Musik sonst schwer

vermittelbar wäre. Die Beschäftigung mit Musik der vergangenen hundert Jahre weitet ebenfalls den Blick für die Vielfalt musikalischen Denkens und räumt mit mancherlei Vorurteilen auf. Der sogenannte ›Jazz-Rock-Pop‹-Bereich, der in den neustrukturierten Lehramtsstudiengängen an der Universität der Künste Berlin mittlerweile fester Bestandteil des Curriculums ist, stellt die Frage, wie Musik gehört und aufgefasst werden will, abermals neu.

Dass Gehörbildung in den meisten Studiengängen an der UdK nicht in separaten Lehrveranstaltungen unterrichtet wird, ist mit dem Anspruch verknüpft, die Bereiche Hörerziehung, Satzlehre, Formenlehre und Analyse möglichst eng aufeinander zu beziehen. Das wichtigste Mittel hierzu bleibt meines Erachtens die Einbeziehung von Tasteninstrumenten im Unterricht (Klavier, Keyboard). Durch das Nachspielen von Gehörtem, das Reduzieren komplizierter Sätze, die Realisierung bezifferter und unbezifferter Bässe (Partimenti), die Formulierung satztechnischer Modelle und weitere Improvisationsaufgaben entwickeln die Studierenden recht schnell ein Verständnis für musikalische Phänomene, die sonst immer wieder wortreich erklärt werden müssten.

Die letzte Theorieprüfung eines Studierenden ist mir weniger wichtig als sein Umgang mit Musik danach. So erhoffe ich mir einen Absolventen, der Musiktheorie im Laufe seines Studiums als aufregendes Abenteuer erleben konnte, der seine Repertoirekenntnisse erweitert, eine Komposition nach ihrer Struktur befragt, sich hörend, spielend, lesend an ihrem Aufbau erfreuen kann, sich durch musiktheoretische Begriffe nicht eingeschüchtert fühlt, sondern sie als Werkzeuge zu benutzen weiß, sich bei Bedarf Literatur beschafft, kurzum: der das kreative Nachdenken über Musik, musikalische Stile und Kunstwerke, das Musiktheorie aus meiner Sicht sein soll, auf eigene Faust fortsetzt. Wenn eine Unterrichtsstunde Anregungen in diese Richtung geschaffen hat, war sie gelungen.

(Hans Aerts)

Bremen

Begreifen – Empfinden – Interpretieren

Musiktheorie ist diejenige Disziplin, welche das musikalische Kunstwerk betrachtet, sein Verstehen fördert und – insbesondere für den praktizierenden Musiker – auf eine rational und ästhetisch durchdrungene Interpretation aufzuführender Kompositionen zielt. Der Theorieunterricht an der *Hochschule für Künste Bremen* legt daher großen Wert auf eine umfassende Ausbildung nicht nur in den ›klassischen‹ Fächern Gehörbildung/Höranalyse, Tonsatz und Analyse/Formenkunde, sondern darüber hinaus auch auf deren inhaltliche wie personelle Vernetzung mit der künstlerischen Praxis sowie mit weiteren Teildisziplinen der musikalischen und ästhetischen Ausbildung. Mit der Einführung der neuen Bachelor- und Master-Studiengänge 2010/11 werden diese Synergien insbesondere auch in Verbindung mit dem Fachbereich Kunst und Design noch weiter intensiviert werden.

Die Vermittlung sowohl historischer als auch zeitgenössischer musiktheoretischer Konzeptionen steht dabei ebenso im Mittelpunkt wie die Entwicklung einer gleicherma-

ßen handwerklich, stilistisch und ästhetisch sowie auch emotional geschulten Fähigkeit zur Analyse und künstlerischen Interpretation musikalischer Werke.

Profil und Personelles

Für diese gleichermaßen umfassende wie tief greifende Theorie-Ausbildung sorgt die *HfK* mit einem ganz besonderen Profil: mit vier Professoren und neun Lehrbeauftragten (Patrick Boenke, Prof. Dr. Manfred Cordes, Florian Edler, Prof. Andreas Gürsching, Dr. Volker Helbing, Hans-Jürgen Knippahls, Prof. Erwin Koch-Raphael, Holger Müller-Hartmann, Michael Lehner, Prof. Angelika Moths, Prof. Dr. Hubert Moßburger, Volkhardt Preuß und Dr. Peter Sabbagh) ist die Musiktheorie an der *HfK* gut vertreten. Neben den Vertretern des ›klassischen‹ Bereichs befinden sich darunter ausgewiesene Experten in Alter Musik, Neuer Musik und Jazz, die für eine große Bandbreite der musiktheoretischen Ausbildung an der *HfK* sorgen.

Der Fachbereich hat mit einem umfangreich betreuten Tutorenprogramm in den Bereichen der Gehörbildung und der Musiktheorie darüber hinaus ein Instrumentarium geschaffen, das nicht nur eine unterrichtsbegleitende Ergänzung für die Studierenden bietet, sondern auch für die Tutoren eine wertvolle Einstiegsqualifikation und erste Lehrerfahrung im akademischen Umfeld bereits während ihres Studiums darstellt.

Derzeit als Zusatzstudium und demnächst als Bachelor- und Masterstudiengang bietet die Hochschule für Künste auch die Studienrichtung Musiktheorie/Hörerziehung an. In einem offenen Klassensystem werden hier nicht nur historische und zeitgenössische Quellen erarbeitet und handwerkliche so wie stilistisch fundierte Fähigkeiten in Musiktheorie, Tonsatz, Analyse und Höranalyse vermittelt, sondern auch methodische und pädagogische Kompetenzen in Unterricht und vielfältigen Praktika entwickelt. Dieser Hauptfachstudiengang kann aufgrund seiner sowohl künstlerisch wie auch wissenschaftlich profilierten Ausrichtung und dank der intensiven Betreuung der Studierenden durch gleich mehrere Hauptfachlehrer mit ihren breit gestreuten inhaltlichen Schwerpunkten künftige Musiktheoretiker sehr umfassend und mit aussichtsreichen Berufschancen ausbilden.

Inhalte und Methoden

Der Musiktheorie-Unterricht läuft über sechs Semester und umfasst sowohl im Pflicht- als auch im Hauptfach Musiktheorie insgesamt fünf Semesterwochenstunden: zwei SWS Musiktheorie (historische Satzlehre), eine SWS Gehörbildung/Höranalyse und zwei SWS Formenkunde/Analyse (nur vier Semester, anschließend noch zwei Analyse-Hauptseminare). Dabei werden die Theorie- und Gehörbildungskurse eines Jahrgangs überwiegend in Personalunion unterrichtet. Als Prüfungsform für die historische Satzlehre stehen zwei Alternativen zu Gebote: entweder werden Abschlussklausuren geschrieben (Vordiplom im 4. Semester und Diplom im 6. Semester) oder es kann eine Mappe mit Hausarbeiten erstellt werden. Verbindlich ist eine zusätzliche mündliche Abschlussprüfung in Musiktheorie und Gehörbildung.

Die Inhalte und Vermittlungsmethoden an unserer Hochschule sind individuell, so dass ich selbst nicht für alle meine Kollegen sprechen kann. Im Folgenden seien die mir zugesandten Statements angefügt:

Patrick Boenke

(1) Der eher hinderlichen Zersplitterung in Teildisziplinen (Harmonielehre, Kontrapunkt, Gehörbildung, Formenkunde) versuche ich durch bewusste Verknüpfung von Lehrinhalten entgegenzuwirken. In diesem Zusammenhang hat sich die Bremer Praxis, einem Lehrenden eine Gruppe von Studierenden nach Möglichkeit in zumindest zwei Fächern zuzuordnen, als überaus hilfreich erwiesen. Auf diesem Wege können wechselnde Fächer-Allianzen gebildet und dieselben Themen auf unterschiedlichem Wege (hörend, analysierend, komponierend, spielend und improvisierend) erarbeitet werden.

(2) Die Curricula der musiktheoretischen Teildisziplinen sollten ein zeitlich wie inhaltlich möglichst breites Spektrum abdecken. Da sich jedoch nicht alle Themen gleichermaßen für die Behandlung in einem speziellen Fach (beispielsweise im Tonsatz) eignen, versuche ich, die inhaltlichen Lücken des einen Faches durch entsprechende Akzentsetzung in einem anderen zu kompensieren.

(3) Musiktheorie ist eine ›hybride‹ Disziplin. Der Musiktheorie-Unterricht sollte daher die verschiedenen Anteile des Faches angemessen widerspiegeln. Dazu gehören insbesondere auch systematische Fragestellungen, die – so scheint es – in den vergangenen Jahren durch die eingetretene Historisierung des Faches zunehmend in den Hintergrund gedrängt wurden.

Florian Edler

(1) Inhalte

Verbindliche Gegenstände für über mindestens vier Semester laufende Kurse aller Studienrichtungen: Stilistik des Hoch-/Spätbarock (Generalbass; satztechnische Modelle wie Schlussbildungen und Sequenztypen; Choralsatz; Formenkunde: Suite, Concerto), der Wiener Klassik, primär Haydn/Mozart (syntaktische Typen: Satz und Periode; Möglichkeiten der Ausweichung in die Oberquinttonart; drei- und zweistimmiger Klavier- oder Streichtriosatz) und der Romantik bis 1850 (Besonderheiten romantischer Harmonik).

Darüber hinaus verbindlich für alle Studienrichtungen mit Ausnahme der ›künstlerischen Ausbildung‹: ›Strenger‹ zweistimmiger Kontrapunkt des 16. Jahrhunderts, primär anhand von Beispielen Lassos. Bei diesem Thema immer auch Vergleich zum manieristischen, ›lizensiosen‹ Kontrapunkt z. B. Gesualdos oder Monteverdis, hier Beschränkung auf Analyse/Höranalyse. Einführung in die ›alten‹ Tonarten häufig über das Thema ›Gregorianischer Choral‹.

(2) Historische Reichweite

Musik vor 1500 habe ich bisher nur einmal im Hauptfach Musiktheorie behandelt. Beim obligatorischen Thema Barock: keine Schwerpunktsetzung beim Spätbarock, sondern

Berücksichtigung des 17. Jahrhunderts. Musik zwischen 1850 und 1990 wurde von mir noch nie im Gesamtüberblick sondern stets mit besonderer Schwerpunktsetzung behandelt. Beim Jazz: eher früher Jazz (1925-50), Rock/Pop selten (ABBA, Beatles).

(3) Lehrbücher

Grundsätzlich bevorzuge ich es, den Unterricht eigenständig zu konzipieren. Ein regelmäßiger Lehrbuch-Einsatz erfolgt nur beim Thema ›16. Jahrhundert‹: die beiden *Kontrapunkt*-Bücher von Thomas Daniel. Bei den Themen ›Barock‹ und ›Wiener Klassik‹ ziehe ich die Reihe *Arbeitshefte für den musiktheoretischen Unterricht*, hg. von Heinrich Poos, hinzu.

(4) Methoden

Grundsätzlich versuche ich die inhaltliche Annäherung über eine Verbindung der verschiedenen Fachdisziplinen zu leisten: Die Erarbeitung einer bestimmten Stilistik erfolgt sowohl durch Notieren, verbale Beschreibung und Nachspielen von Gehörtem, als auch durch das Studium von Notentexten. Stilkopien werden nicht immer notiert sondern auch am Instrument improvisiert.

Hausaufgaben gibt es überwiegend im Teilgebiet Tonsatz. Bei reinen Analyse-Kursen mache ich es häufig zur Hausaufgabe, das für die nächste Unterrichtseinheit vorgesehene Stück mindestens dreimal zu hören. Ferner sollen bisweilen bestimmte zu besprechende Stellen vorab untersucht werden, um über den obligatorischen Frage-Antwort-Dialog hinaus einen echten Austausch über Musik zu ermöglichen.

Volker Helbing

(1) Inhalte

Auf keinen Fall ein Kanon – auch nicht für mich als Lehrenden –, auch wenn die durchschnittliche Arbeitsbelastung die meisten von uns letztendlich zu einer Art ›persönlichen‹ Kanons zwingen wird. Mein (in den meisten Studiengängen unerreichbares) Ideal ist ein Curriculum, das – sehr punktuell – die Entwicklung vom gregorianischen Choral bis heute abdeckt. Dabei soll eine Auswahl an möglichst unterschiedlichen musikalischen Sprachen und Herangehensweisen die Studierenden dazu befähigen, sich die notwendigen ›Lücken‹ im Bedarfsfall später selbst zu erarbeiten. Eine allzu starke Fokussierung auf das 18./19. Jahrhundert halte ich ebenso für verfehlt wie eine Eingrenzung auf das für ein bestimmtes (vorläufiges) Berufsbild vermeintlich Wesentliche. Unverzichtbar scheint mir ein kontrapunktischer Gegenstand, die Gestaltung einer größeren klassischen Form (wenn nicht Sonatenexposition, dann ein ausgedehntes Menuett) und einige für die Fragestellungen des 20. Jahrhunderts repräsentative Satztechniken (freie Atonalität, modale Musik, Kurtág-Miniaturen). Zwölftonmusik macht im normalen Tonsatzunterricht in der Regel keinen Sinn.

Nach ›Lehrbuch‹ unterrichte ich nicht, erstens weil die meisten dieser Lehrgänge auf eine bestimmte Lehrerpersönlichkeit (die des Autors) zugeschnitten sind, zweitens weil die bei uns immer noch üblichen Kleingruppen die Gießkanne nicht verdient ha-

ben. Ansonsten empfehle oder verordne ich die Standardwerke, kopiere Auszüge aus je zeitgenössischen Werken und lasse so viel als möglich die Komponisten selbst zu Worte kommen – ob mit ihren Übungsheften (Bach, Händel, Mozart) oder (vor allem im 20. Jahrhundert) mit ihren Schriften.

An oberster Stelle steht bei mir das Hören, Lesen und Verstehen von Musik; welche Einzeldisziplinen dazu vor allem infrage kommen, entscheidet sich von Fall zu Fall. Ich begrüße den hohen Analyse-Anteil in den Studiengängen der *HfK*, würde mir aber eine bessere Vernetzung mit der restlichen ›Theorie‹ wünschen, am besten in Personalunion.

(2) Methoden

Soweit möglich, versuche ich im Unterricht stille Eigenarbeit zu ermöglichen und die Erwartung auf einen schnellen, etappenweise vorgepflasterten Anstieg zum Prüfungsparnass von vornherein zu dämpfen. Davon unbeschadet führt an einer kleinen ›Vorlesung‹ manchmal kein Weg vorbei. Hausarbeiten im Fach Tonsatz (anstelle einer Klausur) stehe ich immer noch etwas misstrauisch gegenüber.

Erwin Koch-Raphael

(1) Kanon

1. Semester: Kantionalsatz, Generalbass, Bachscher Choralsatz, Liedsatz/freier Volksliedsatz. Harmonik: bis zum ›D‹. Klauseln. Kontrapunkt (2-stimmig, elementar, Außenstimmensatz).

2. Semester: Alterationsharmonik, Modulation, Form und Harmonik, Spannungstöne, Harmonische Analyse.

Studienspezifische Differenzierung: Höchstens in Bezug auf Lehramtbedürfnisse. Leider keine zwischen den Schulstufen, was ich persönlich – insbesondere für den Primarbereich – wirklich für dringend notwendig halte. Ist aber leider nicht gewünscht.

Historische Reichweite: 1. Semester: Praetorius bis Schumann. Etwa; 2. Semester: Nur Harmonik und Satz des 19. Jahrhundert einschließlich Wagner (*Tristan*).

Verhältnis von ›Handwerk‹ und ›Analyse‹: 1. Semester: eher mehr Chorsatz schreiben; 2. Semester: eher mehr Analyse.

Lehrbuch: Für beide Semester *Der musikalische Satz*, hg. von W. Salmen und N.J. Schneider, Edition Helbling, Innsbruck 1978.

(2) Methoden

Stoffvortrag, gemeinsames Üben an der Tafel, selbstständige betreute Gruppenarbeit mit Ergebnisdiskussion. Teilweise Arbeitsblätter, Folien. Mappenerstellung von Hausarbeiten, die einzeln (nach dem 15-Punkte-System) benotet werden und am Ende, ggf. unter Einbezug mündlicher Ergebnisse, die Modulnote ergeben.

Soweit die Darstellung der Inhalte und Methoden aus Einzelperspektiven einiger meiner Kollegen. Mit der Studienreform BA/MA werden allerdings zumindest die Inhalte (in den einzelnen Modulen) etwas festgelegter sein als bislang. Die Prüfungsformen (Klausur/Mappe) bleiben erhalten, jedoch nicht der bislang üppige Unterrichtsumfang von sechs Semestern Musiktheorie/Gehörbildung: er wird im Pflichtfach auf vier Semester verkürzt, dafür sind im Master-Studium noch theoretische Anteile geplant. Zudem wird die Vernetzung insbesondere mit den aufführungspraktischen Fächern im Modulsystem gefördert.

Das Musiktheorie-Hauptfach im Bachelor wird in den ersten vier Semestern mit den im Pflichtfach angebotenen Modulen zusammen unterrichtet (Barock, Klassik, 19. und 20. Jahrhundert), danach wird erst die Abspaltung zu eigenen Hauptfachmodulen vollzogen (Vertiefung und weitere Stilrichtungen). Gegenüber dem BA (Befähigung zum Musikschullehrer) soll der Master-Studiengang zur Hochschullehre befähigen.

(Hubert Moßburger)

Didaktik der Musiktheorie – Zum Profil des Unterrichts in Musiktheorie an der Folkwang Hochschule Essen

Angestoßen durch den gegenwärtigen Studienreformprozess hat die Fachgruppe Musiktheorie an der Folkwang Hochschule Essen ihr Unterrichtsangebot überdacht – u. a. mit der Folge, dass innerhalb neu konzipierter Studiengänge Unterricht in neuen Fächern angeboten wird. Mit dem Fach ›Didaktik der Musiktheorie‹ soll ein solcher Fall weiter unten vorgestellt werden, weil er unmittelbar mit dem gegebenen Thema ›Musiktheorie lehren‹ zusammenhängt. Es handelt sich zwar nur um einen kleinen, aber immerhin um einen Teil des Profils, das den Unterricht in Musiktheorie an der Folkwang Hochschule prägt. Züge dieses Profils werden hier zunächst grob skizziert.

Die Fachgruppe Musiktheorie in Essen besteht zur Zeit aus 10 Lehrkräften mit verschiedenen künstlerischen, wissenschaftlichen und pädagogischen Schwerpunkten. Schon dadurch ist gewährleistet, dass im Theorieunterricht eine große Breite an Inhalten und Methoden abgedeckt wird und Musik sehr verschiedener historischer bzw. stilistischer Herkunft vertreten ist, nicht zuletzt die vielfältige *Musik des 20. und 21. Jahrhunderts*.

Mit Blick auf Methoden wird an der Folkwang Hochschule seit geraumer Zeit großer Wert darauf gelegt, *musikalische Praxis* im Theorieunterricht nicht auszublenzen, sondern möglichst stark in den Vordergrund zu rücken. Im gesamten Studienverlauf werden daher die Inhalte des Unterrichts in Tonsatz und Gehörbildung mit Hilfe vokaler und instrumentaler sowie improvisatorischer Übungen vertieft.

Im ersten Studienjahr der Musikstudiengänge werden musiktheoretische *Grundlagen* meist in größeren Gruppen unterrichtet. Auch diese Seminare werden durch klavier- bzw. instrumentalpraktische Übungen ergänzt. In grober Zusammenschau wird in den folgenden Studienjahren neben Seminaren in Tonsatz/Analyse und Kontrapunkt noch Unterricht in Improvisation, Liedbegleitung, Instrumentation und Analyse angeboten. Der Unterricht ist inhaltlich stark *studiengangspezifisch differenziert*.

Ebenfalls im jeweils ersten Studienjahr wird der Unterricht in Gehörbildung im *Hörlabor* durchgeführt bzw. dort durch grundlegende Übungen begleitet. Das Hörlabor wurde vor 20 Jahren an der Folkwang Hochschule eingerichtet. Seitdem ist das Programm, eine Netzversion von *Audilab*, ständig erweitert und verbessert worden. Derzeit wird der Umzug des Hörlabors in einen größeren Raum vorbereitet, so dass es von 10 auf ca. 18 Arbeitsplätze vergrößert und um einige Programme und Übungsmöglichkeiten ergänzt wird. Im weiteren Studienverlauf wird zunehmend die *Höranalyse* verschiedener Werke betont. Auch für diesen Bereich bietet das Hörlabor neu entwickelte Übungen an.

In einigen Studiengängen wird Raum für das Erlernen von Fertigkeiten im Umgang mit Computerprogrammen u. a. gegeben. Das Komponieren, Arrangieren und Produzieren mit Hilfe *elektronischer Medien* (vorzugsweise im popmusikalischen Bereich) ist gerade für Studierende in musikpädagogischen Studiengängen von Interesse, weil rechnergestütztes Arbeiten ein Teil der beruflichen Praxis in Schulen und Musikschulen sein kann. Das Unterrichtsangebot ist z. B. Bestandteil der neu konzipierten Studiengänge Lehramt Musik.

Ein weiteres Novum innerhalb dieser Studiengänge ist der Unterricht im Fach *Didaktik der Musiktheorie*. Das Fach war bisher dem musikpädagogischen Studiengang in Musiktheorie vorbehalten. (Und es war nicht gerade reich mit Literatur gesegnet. Deshalb kann Clemens Kühn nur zugestimmt werden, wenn sein 2006 erschienenes, dem Bereich der Hochschuldidaktik zugehörendes Buch *Musiktheorie unterrichten – Musik vermitteln* mit dem Hinweis beginnt, dass es Neuland betrete.) Welchen Sinn dieses Fach in den Lehramtsstudiengängen hat und warum empfohlen werden kann, es auch in anderen musikpädagogischen Studiengängen zu unterrichten, soll hier kurz erläutert werden.

In der Didaktik der Musiktheorie wird gefragt, *warum* sich welche Schülerinnen und Schüler *mit welchen musiktheoretischen Inhalten* beschäftigen sollen. Daran schließen sich die Fragen an, *wie* sie sich damit befassen sollen (eine methodische Frage) und *anhand welcher Gegenstände* dies geschehen kann. All diese Fragen sind nicht nur für den Theorieunterricht relevant, sondern für annähernd jede musikpädagogische Situation. Dort sind ständig Inhalte präsent, mit denen sich die Musiktheorie befasst, und sie werden dort auch unterrichtet – im weiteren Sinne, wenn z. B. angemessen über Musik gesprochen werden soll, und im engeren Sinne als dezidierter Gegenstand des Unterrichts. Musiktheoretische Inhalte bewusst in den Unterricht einzubeziehen, kann dessen Qualität erheblich steigern. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass diese Inhalte und Gegenstände von den Lehrenden als solche erkannt werden, damit sie wiederum reflektieren können, ob Inhalte und Gegenstände selbst und welche Unterrichtsmethoden jeweils geeignet sind.

Bei der Durchführung des Unterrichts im Fach Didaktik der Musiktheorie bietet es sich an, von konkreten Musikwerken auszugehen und unterrichtsrelevante musiktheoretische Inhalte daraus zu isolieren. Das an den gewählten Werken (oder an Ausschnitten daraus) Erlernbare sollte auf andere Musikwerke übertragbar sein. Im Sinne eines ›Modells‹ sollten die Werke außerdem überschaubar und über den Unterricht hinaus relevant sein. An das Herausarbeiten möglicher Unterrichtsinhalte schließt dann die Suche nach weiteren geeigneten Werken und die Frage nach geeigneten Unterrichtsmethoden an.

In diesem Zusammenhang können auch Materialien für den Musikunterricht an Schulen und für den Gesangs- bzw. Instrumentalunterricht kritisch gewürdigt werden. Sie lassen sich daraufhin untersuchen, an welcher Stelle das Unterrichten musiktheoretischer Inhalte denkbar oder sogar erforderlich werden kann und ob von den jeweiligen Autorinnen und Autoren solche Inhalte zu unterrichten überhaupt, an angemessener Stelle und auf angemessene Weise vorgeschlagen wird. (Die Ergebnisse letzterer Untersuchungen fallen aus musiktheoretischer Perspektive meist ernüchternd aus.)

Der Unterricht in Didaktik der Musiktheorie kann in verschiedenem Maße unterrichtspraktische Bestandteile enthalten, also über die Planung hinaus auch die Durchführung und die Reflexion von Unterricht (z. B. an Schulen und Musikschulen) vorsehen. Dem unterrichtsmethodischen Primat musikalisch-praktischer Vorgehensweisen folgend, kommt hier auch Gestaltungsarbeit in den Blick – bis hin zu langfristigen Unterrichtsprojekten, in denen Schülerinnen und Schüler improvisieren und komponieren. Dabei ist aus Gründen, die hier nicht weiter ausgeführt werden können, dem Komponieren – aufgefasst als planbare Folge korrigierbarer (und in der Gruppe verhandelbarer) Einzelentscheidungen – oft der Vorzug zu geben. Solche Kompositionsprojekte werden nun in Seminaren an der Folkwang Hochschule vorbereitet und in Kooperation mit Schulen in der Region durchgeführt. (In meinem 2009 erschienenen Buch *Komponieren im Unterricht*, das auch eine auf die Musiktheorie bezogene Didaktik entwirft, sind der kompositionspädagogische Ansatz und sein Zusammenhang mit dem Fach Didaktik der Musiktheorie ausführlicher dargestellt.)

Ein Anliegen aktueller Reformbestrebungen ist die Relevanz des Unterrichts für die spätere berufliche Praxis der Studierenden. Um dies für den Theorieunterricht in musikpädagogischen Studiengängen sicherzustellen, sollten die dort gewählten Gegenstände, Inhalte und Methoden für den Unterricht an anderen Institutionen von Bedeutung, ja auf diesen übertragbar sein. Diesen Anspruch könnte der Unterricht in musiktheoretischen Fächern je für sich haben. Oder der laufende Theorieunterricht kann dadurch entlastet werden, dass Fragen des Unterrichts musiktheoretischer Inhalte im eigens etablierten Fach Didaktik der Musiktheorie konzentriert nachgegangen wird. Diese Entlastung ist ein weiterer Vorteil, den das Unterrichtsangebot in Didaktik der Musiktheorie innerhalb musikpädagogischer Studiengänge bietet.

Neben diversen Kombinationsmöglichkeiten mit künstlerischen, wissenschaftlichen und pädagogischen Musikstudiengängen kann an der Folkwang Hochschule nun Musiktheorie als musikpädagogischer Bachelor-Studiengang und als Master-Studiengang gewählt werden. Der Masterstudiengang sieht die drei Schwerpunkte ›Historische Musiktheorie‹, ›Komponieren, Instrumentieren, Arrangieren, Produzieren‹ und ›Didaktik‹ vor. Der letzte Schwerpunkt hat vor allem die Hochschullehre im Blick. Die Schwerpunktsetzungen tragen einerseits dem späteren Berufsfeld der Studierenden Rechnung, andererseits entsprechen sie dem eben erläuterten Essener Profil.

(Matthias Schlothfeldt)

Freiburg

Das Fach Musiktheorie ist an der Hochschule für Musik Freiburg folgendermaßen vertreten:

A) Hauptfach

- Grundständiger 8-semesteriger Bachelor-Studiengang nur für Tasteninstrumentalisten (Klavier, Orgel, Cembalo). Bachelor-Prüfung (erster berufsqualifizierender Abschluss) nach dem 8. Semester.
- Konsekutiver Master-Studiengang (4 Semester), nur für Absolventen des entspr. Bachelor-Studienganges (erneute Aufnahmeprüfung notwendig). Durchgehend 1,5 SWS Hauptfachunterricht.
- Nicht-konsekutiver Master-Studiengang (4 Semester) im Anschluss an jedweden Bachelor-Abschluss (oder vergleichbaren Abschluss). Durchgehend 1,5 SWS Hauptfachunterricht. Abschlussbedingungen wie beim konsekutiven Master Musiktheorie.

B) Pflichtfach im Bachelor-Grundstudium (außer Schulmusik)

- In den Studiengängen Orchestermusiker/Freie Berufe/Gesang/Lehrberufe gilt: Im 4-semesterigen Grundstudium (generell Kleingruppenunterricht) sind pro Semester 2 SWS (Harmonielehre = Satzlehre und Analyse zur Musik vom Barock bis zur Spätromantik einschließlich elementarer klavierpraktischer Übungen) zu belegen, wobei in den ersten beiden Semestern Grundkenntnisse in je einstündigen Vorlesungen vermittelt werden (daher gibt es in dieser Zeit nur einstündige Kleingruppenveranstaltungen). Aufteilung in zwei Module (1. und 2. Semester/3. und 4. Semester), Abschluss im 4. Semester (schriftlich: Choral- oder Liedsatz, Generalbass, mündliche Prüfung: Analyse und theoriebegleitendes Klavierspiel).
- Komponisten: 1 SWS Einzelunterricht (Harmonielehre) über 4 Semester, dazu zwei je 2-semesterige Module in Kontrapunkt (15./16. Jahrhundert, 18. Jahrhundert).
- Kirchenmusiker und Dirigenten: Im 4-semesterigen Grundstudium je 3 SWS Unterricht, davon 2 SWS Harmonielehre (Kleingruppen) und 1 SWS Kontrapunkt (15./16. Jahrhundert, 18. Jahrhundert).

Abschluss bei Komponisten, Kirchenmusikern und Dirigenten: Wie in den Studiengängen Orchestermusiker etc. zuzüglich Klausur Kontrapunkt.

C) Pflichtfach im Bachelor-Hauptstudium

Für sämtliche Studierende im Hauptstudium gilt: Es müssen benotete Leistungsnachweise im Fach Musiktheorie in frei gewählten Lehrveranstaltungen (Analyse, Instrumentation, Kontrapunkt etc.) erworben werden (inhaltliche und formale Anforderungen legt der jeweilige Dozent fest); die quantitativen Anforderungen sind wie folgt:

- Hauptfachstudierende, Komponisten und Dirigenten müssen vier Leistungsnachweise (Seminare) erbringen.
- Im sonstigen Pflichtfachbereich müssen zwei benotete Leistungsnachweise erworben werden.

Kirchenmusiker müssen ihr Hauptstudium mit einer formellen Prüfung abschließen (mündlich: Analyse, schriftlich: Auswahl aus verschiedenen kontrapunktischen Aufgabenstellungen).

D) Pflichtfach im Master-Studium für Orchestermusiker, Freie Berufe, Gesang, Lehrberufe, Komponisten und Dirigenten

Im Wahlpflichtmodul Theorie/Wissenschaft müssen 2 Lehrveranstaltungen nach freier Wahl aus dem Angebot Musiktheorie, Musikwissenschaft, Musikpädagogik oder Musikermedizin belegt werden.

E) Master Kirchenmusik

Wahl einer Lehrveranstaltung zur Vorbereitung auf einen der möglichen Klausurinhalte (Klausurdauer 5 Stunden). Einreichung einer musiktheoretischen Hausarbeit (Analyse eines anspruchsvollen Stückes).

F) Schulmusik

Gegenwärtig im Grundstudium und im Hauptstudium wie Kirchenmusik, Abschluss mit Staatsexamen. Das Staatsexamen bleibt, der Studiengang wird aber modularisiert.

Anforderungen Theorie:

- mündlich: Analyse vorbereitet und unvorbereitet (40')
- Klausur (5 Stunden)

Noch einige Notizen zu den Studiengängen, in denen im Fach Musiktheorie besondere Anforderungen gestellt werden:

Hauptfach Musiktheorie

Die Abschlussprüfung (Master) umfasst einen Vortrag über ein selbst gewähltes musiktheoretisches Thema sowie eine Klausur und eine 50-Minütige Prüfung mit Spezialgebiet, Klausurstück und Prima-vista-Aufgaben.

Schulmusik- Staatsexamen

Hier kann in der 5-stündigen Klausur zwischen folgenden Bereichen gewählt werden: Kontrapunkt, Instrumentation, Analyse, Satztechniken der letzten 100 Jahre, Jazz-Arrangement.

In der mündlichen Prüfung (Analyse) sind drei unterschiedliche Themenbereiche zu verhandeln, wovon einer nach Vorgabe kurzfristig mit Vorbereitungszeit zu absolvieren ist (»Klausurstück«).

Kirchenmusik Master-Prüfung

In der Klausur ist von folgenden drei Bereichen einer zu wählen: Instrumentation, Kontrapunkt (15./16. Jh. oder 18. Jh.), Satztechniken der letzten 100 Jahre. Ferner ist eine analytische Hausarbeit einzureichen.

Spezielle Angebote im Fach Musiktheorie, die fallweise auch in einzelnen Studiengängen verpflichtend sind:

- Musiktheorie am Klavier
- Instrumenten-/Partiturlkunde
- Jazzbezogene satzpraktische Übungen
- Historische Satzlehre
- Geschichte der Musiktheorie
- Instrumentation
- Satztechniken der letzten 100 Jahre

Ferner finden sich im Lehrangebot noch ergänzende Analyseübungen mit von den jeweiligen Dozenten frei gewählten Themen.

Jeder Hochschullehrer genießt (selbstverständlich) inhaltliche und methodische Lehrfreiheit und ist lediglich gehalten, seine Studierenden zu einem erfolgreichen Abschluss der jeweils anstehenden Prüfung zu führen. Infolgedessen sind die Lehrinhalte und Methoden an der Freiburger Musikhochschule durchaus unterschiedlich, vielfarbig und gelegentlich konkurrierend, aber in keinem Fall radikal theoretischen »Schulen« (z. B. Funktionstheorie/Stufentheorie etc.) angehörend, wie das früher einmal gewesen sein mag. Historische Satzlehre im Sinne einer Orientierung satztechnischer Übungen ausschließlich an historischen Vorbildern ist allgemeiner Standard; die Lehrmethoden sind (natürlich) individuell verschieden.

Das analysebezogene Lehrangebot im Hauptstudium wird in Seminarform angeboten, wobei die jeweilige Auswahl pro Semester ein Zufallsprodukt ist: Es gibt in der Regel 5 Seminare (Scheinerwerb durch Protokolle, Referate, Hausarbeiten etc.), deren inhaltliche Orientierung frei ist und von den Präferenzen der jeweiligen Dozenten bestimmt wird: So finden sich unterschiedlichste Angebote, deren Spanne vom Mittelalter bis hin zu neuesten Kompositionen reicht. Darüberhinaus sind satztechnische Übungen entsprechend den in den Studienplänen und Prüfungsordnungen vorgegebenen Wahlmöglichkeiten im Lehrangebot.

Noch eine persönliche Schlussbemerkung: Sie betrifft die kompositorisch-handwerkliche Seite, die an der Freiburger Musikhochschule erfreulicherweise ein angemessenes Gewicht hat. Es erfordert immer wieder große Anstrengung, das Gleichgewicht zu halten zwischen Regelvermittlung und Anregung zum freien Erfinden, zu zeigen, dass das

wissende Ohr die letzte Instanz ist und nicht die Kategorie ›richtig‹ oder ›falsch‹, mit anderen Worten: Zu erreichen, dass sich bei den Lernenden das nötige zuverlässige Fingerspitzengefühl einstellt, aufgrund dessen sich die akademische Frage erübrigt: ›Darf ich das?‹

Dazu kommt: Die praktische (partielle) Beherrschung älterer historischer kompositorischer Stile ist zwar wünschenswert, kann aber in übertriebener Dosierung zu einer Fehlkonditionierung führen. Daher sollten musikalische Erfindungsübungen mit Mitteln der Gegenwart bei allem berechtigten Interesse für ›alte Musik‹ im Theorieunterricht nicht eine seltene Ausnahme darstellen.

(Otfried Büsing)

Köln

Die inzwischen flächendeckende Diskussion über eine neue ›Kultur der Lehre‹ hat auch die Musikvermittlung im Fach Musiktheorie eingeholt. Mich hat sie dazu veranlasst, die konventionellen Inhalte und Methoden unseres Fachs kritisch zu überdenken. Im Zeitalter innovativer Lehr- und Lerntechniken, die Schüler bereits in jungen Jahren an umfassend wissenschaftliches und praxisbezogenes Arbeiten heranführen sollen, erachte ich die Ausrichtung unseres Fachs an entsprechenden Arbeitstechniken in noch konsequenterer Handhabung als bisher für erstrebenswert. Der optimalen Synthese von einem rationalisierenden Zugang zu Musikverständnis und der korrespondierenden musikalischen Gefühlsebene steht spätestens seit den neuesten Vermutungen der Hirnforschung, welcher sich zufolge Denken und Fühlen in neuronalen Prozessen berühren und ergänzen, nichts mehr im Wege.

Eine optimierte Vermittlungstechnik in unserem Fach sehe ich darin, den Studierenden ›musiktheoretische‹ Inhalte in einer emotional erfahrbaren und gleichzeitig rational begründbaren Ordnung anzubieten, nach welcher die Inhalte grundlegend systematisch und logisch einwandfrei auseinander hervorgehen. In diesem Ansinnen favorisiere ich, die klassischen Disziplinen Gehörbildung, Harmonielehre, Kontrapunkt, Formenlehre etc. aus einer integrativen und vernetzenden Perspektive heraus zu betrachten. Die strikte Trennung dieser Fächer halte ich für überdenkenswert. Der Unterricht findet bestenfalls vom ersten Semester an in einer Gruppe von maximal sieben Studierenden statt, die – je nach Studiengang und -richtung – eine Haupt-Lehrveranstaltung besucht. Diese Veranstaltung verankert die Teildisziplinen. Zusatzkurs-Angebote dienen der Vertiefung und Übung von Inhalten der Haupt-Lehrveranstaltung. Mein Ansatz bedeutet keineswegs eine Auflösung der Teildisziplinen. Sie werden wie üblich separat geprüft. Im Zuge der Prüfungen befürworte ich möglichst an der Praxis ausgerichtete Aufgabenstellungen: In Referaten und mündlichen Prüfungen musizieren die Studierenden und ›präsentieren‹ kompositorische Phänomene. Dabei erleben sie unser Fach in seiner schönsten Erscheinungsform: ›Musiktheorie‹ als Werkzeug einer bühnenreifen Musikvermittlung.

Leider lenkt der Begriff ›Musiktheorie‹ von jenem innovativen Ansatz ab, wonach der praktische Anteil mindestens so groß sein soll wie der theoretische. Unter meiner An-

nahme, dass sich Denken und Fühlen optimal ergänzen, ist mir neben dem Praxisbezug ein grundlegend wissenschaftlich fundierter Zugang zu Musik im Sinne eines neugierigen Forschers von ebenbürtiger Wichtigkeit. Ich motiviere die Studierenden, eine stilistisch oder gattungsspezifisch repräsentative Auswahl an Stücken nach aufeinander aufbauenden Kriterien zu durchforschen, um sich selbst ein Bild von einer Stilistik oder Gattung zu machen. Zur Einführung in die Vokalpolyphonie des 16. Jahrhundert bemühe ich die vorzüglich geeigneten 32 Sätze der *Bicinia Sacra* von Caspar Othmayr, zur Einführung in eine Satzlehre des barocken bis frühklassischen Tanzes die 32 Sätze aus Leopold Mozarts *Notenbuch für Wolfgang*. Die Studierenden entwerfen Tabellen und Statistiken, aus denen sie Informationen über die Anlage eines Satzes sowie satztechnische Gesetzmäßigkeiten ableiten und mittels derer sie in der Lage sind, bekannte ›Regel‹ aus der Musiktheorie zu verifizieren, zu falsifizieren oder zu relativieren. Hierin liegt genügend Material für Haus- und Diplomarbeiten, das akkurates wissenschaftliches Vorgehen verlangt – meiner Meinung nach ein Muss für jeden Hochschulabsolventen.

Die Umsetzung einer ausgewogenen Kombination von Praxis und wissenschaftlicher Arbeit strebe ich für jeden neuen Inhalt an mit einer Auswahl aus sechs Lernschritten, die die Studierenden als Gruppe, in Einzelübungen sowie in regelmäßiger Hausarbeit bewerkstelligen:

Einführung eines Inhalts: Die Einführung eines jeden Inhalts beginnt mit dem gemeinsamen Austausch auf Basis von Hören und Auswerten von Hörbeispielen, exploratorischer Notentextanalyse, einführenden kleinen praktischen und ggf. schriftlichen Übungen sowie Überlegungen zur Benennung des Inhalts und Diskussion von Fachvokabular.

Praktische Lernübungen / Improvisation: Der Verinnerlichungsprozess erfolgt auf praktische Weise durch reproduktive Gedächtnisübungen, spielerisches Gruppen- und Einzelsingen (darunter inhaltlich konzentrierte Improvisationen), Vomblattsingen bzw. Rhythmen sprechen, Variieren von Notentext, Fehlererkennung beim Mitlesen von Notentext sowie durch fähigkeitsspezifische Improvisationen, nach Möglichkeit am Tasteninstrument. Die Studierenden können nahezu jeden musiktheoretischen Inhalt auf Basis genau formulierter und organisierter Improvisationsübungen ›begreifen‹ und dabei Musik sofort kreativ gestalten.

Schriftliche Lernübungen: Schriftliche Lernübungen entsprechen den klassischen Aufgaben des Tonsatzunterrichts. Originelle Aufgabenstellungen reflektieren und trainieren den Inhalt von möglichst vielen verschiedenen Ansatzpunkten her und führen in das schriftlich festzuhaltende kompositorische Denken ein. Spätestens in Abschlussprüfungen außerhalb der Gehörbildung bemühe ich ergänzend Multiple-Choice-Aufgaben nach universitärem Muster.

Hörübungen / Werkspezifische Höranalyse: Geeignete Musikstücke, musikalische Ausschnitte und ggf. Modelle, die auf möglichst beeindruckende Weise den aktuellen Inhalt wiedergeben, werden einer umfassenden Höranalyse unterzogen. Vorab leite ich die Studierenden dazu an, Hörbeispiele verbal zu beschreiben. In aufbauenden Übungen werden Hörprotokolle angefertigt und Lückentexte vervollständigt. Gelegentlich, aber nicht notwendigerweise erfolgt das konventionelle Hördiktat.

Werkanalyse/Improvisation: Um die Erfahrung der bisher ausgeführten Lernschritte bereichert, erforschen und erschließen die Studierenden den Notentext von Werksammlungen. Auf eine mündliche exemplarische Vorbesprechung folgen Werkskizzen, schriftliche Anmerkungen im Notentext bzw. tabellarisch-statistische Erhebungen nebst deren Auswertungen. Überdies füllen die Studierenden eine von Beginn an aufgestellte Literatursammlung mit passenden Beispielen zum aktuellen Inhalt sowie zu Verknüpfungen zwischen bekannten Inhalten an. Bestenfalls üben die Studierenden in Kurzvorträgen musikvermittelnde Präsentationen. Entsprechend werk- und stilbezogene Improvisationsübungen sollen die künstlerischen Fähigkeiten der Studierenden fördern: Hier fruchten z. B. aus Werken abgeleitete Modelle sowie die freie, gleichwohl stilgetreue Weiterführung des an einer beliebigen Stelle unterbrochenen Notentexts.

Komponieren/Bearbeiten: Den aktuellen Inhalt nehmen die Studierenden spätestens jetzt in das Repertoire der kompositorischen Werkzeugkiste auf und schließen den Lernprozess mit kreativen Übungen ab. Zu ebensolchen Übungen gesellen sich das stillichere Bearbeiten einer Chormelodie sowie die spekulative Nachkonzeption und das Variieren von Originalsätzen. Die Studierenden befinden über ihre angefertigten Sätze. Kirchenmusiker, Schulmusiker und Tonsetzer führen ihre Stücke in Arrangements und Instrumentationen fort. Regelmäßige Möglichkeiten zu Uraufführungen muss die Hochschule bereithalten. Am Ende des Studiums sollte jeder Studierende mindestens ein klassisches Menuett komponieren können, Kirchenmusiker ein Choralvorspiel und eine Fuge in barocker Ausrichtung, Schulmusiker eine Sonatenhauptsatzform und ein romantisches Lied.

In der inhaltlichen Ausrichtung präferiere ich eine ausgewogene Kombination der Schulung eines werkphänomenologischen Denkens und Fühlens mit einer Vermittlung historischer Grundlagen. Die Studierenden arbeiten mit Werken unterschiedlicher Epochen und Gattungen und lernen dabei einen reichhaltigen Fundus musikalischer Kultur kennen. Dennoch bemühe ich von Beginn an zwei historische Stützen: Die *Bicinia Sacra* von Othmayr und den Bach-Choral. Die Studierenden spüren darin die im Unterricht behandelten, schrittweise komplexer werdenden musikalischen Strukturen auf und erarbeiten sich anhand qualitativ wachsender Stilkopien ihre ersten beiden historischen Satzlehren.

Die bislang übliche Gewichtung des Fachs Harmonielehre erweckt in mir Konflikte. Meiner Meinung nach erschließt sich Harmonielehre erst aus einer intensiven vorausgehenden einschlägigen Melodielehre in Kombination mit Kontrapunkt und elementarer Formenlehre (z. B. unter Beleuchtung des deutschen Volksliedguts). Hier zwischen den Disziplinen günstige Kompromisse zu finden nebst einer stilgerechten Terminologie, wie sie die funktionsharmonische Harmonielehre nur in beschränktem Maße zu stiften vermag, begünstigt einen adäquaten Umgang mit Musik verschiedener Epochen und Gattungen. Guter Unterricht sollte eine weitreichende Toleranz gegenüber unterschiedlichen historisch begründeten Erklärungssystemen aufrechterhalten und überdies die Studierenden dazu sensibilisieren, ggf. eine ganz persönliche musiktheoretische Sprache zu bedienen.

(Marco de Cillis)

Leipzig

Es werden Informationen hauptsächlich zum Tonsatzunterricht gegeben. Zu anderen musiktheoretischen Fächern, die an der hiesigen Hochschule ebenfalls von Tonsatzlehrern unterrichtet werden, siehe die Stichworte unter »Methoden, Organisationsformen, Prüfungen«.

Zu Inhalten

Es gibt einen verbindlichen Kanon an Gegenständen, geregelt durch die noch in Kraft befindlichen Studien- und Prüfungsordnungen. Historische Reichweite: ca. 1500 bis zur Gegenwart. Die Inhalte sind für sämtliche musikalischen Studienrichtungen gleich mit Ausnahme der Abteilungen Jazz/Populärmusik, Schulmusik, Kirchenmusik und Dramaturgie (dazu siehe unten). Sie gelten also für sämtliche ›klassischen‹ instrumentalen und musikpädagogischen Studiengänge und Gesang einschließlich ›Alte Musik‹, ebenso für die Studiengänge Dirigieren, Komposition und Tonsatz/Gehörbildung, auf die sich jeweils die höheren Anforderungen beziehen.

Grundstudium

Arbeit mit einer vorgegebenen Stimme, entweder einer Bass- oder einer Oberstimme; die Darstellung erfolgt gewöhnlich am Klavier.

- Generalbass
- Harmonisierung sogenannter jüngerer Lieder (diese Disziplin dient der Einführung in die ›klassisch-romantische‹ Harmonik; in den meisten Fällen handelt es sich um zwischen 1770 und 1900 entstandene Melodien)
- Nur für Komposition, Dirigieren, Tonsatz/Gehörbildung: Improvisation entweder von Passacaglien oder von Liedvariationen

Hauptstudium

- Kontrapunkt a) der Renaissance, zwei- bzw. dreistimmig, b) der Bach-Zeit, Schreiben von Inventionen und/oder Anfängen dreistimmiger Fugen
- Modulation: a) Variantklangmodulation, darzustellen am Klavier, b) chromatisch-enharmonische Modulation, schriftlich in einer vierstimmigen Akkordfolge oder – mit Motiv – in einem Klavier- oder Streichquartettsatz darzustellen
- Romantischer Chorsatz zu vorgegebener Melodie oder zu einem Text
- Schreibübungen in unterschiedlichen Stilen des 20. (bzw. 21.) Jahrhunderts, z. B. nach der Vorgabe eines Klangs, einer Zwölftonreihe, eines Textes, eines Titels, einer rhythmisch-metrischen Vorgabe, einer modalen Reihe
- Harmonische Analyse (19. Jahrhundert)
- Harmonisieren sog. alter Lieder (modal)
- Improvisation von Stücken in ›klassischer‹ Form nach vorgegebenem Motiv (z. B. Menuett, Sonatenrondo, Liedformen) auf dem Hauptfachinstrument bzw. singend

Kirchenmusiker und *Chordirigenten* erarbeiten im Hauptstudium neben dem Renaissance-Kontrapunkt, Fugen der Bach-Zeit und Modulationen mit Motiv auch Kantionalsätze. Eine Hausarbeit ist einzureichen, die ein drei- oder vierstimmiges Vokalwerk und ein Instrumentalwerk (frei oder choralgebunden) enthält.

Schulmusik: Für den BA/MA-Studiengang gibt es in den ersten beiden Jahren einen Kanon: Generalbass (schriftlich), Grundlagen der Jazz-Harmonik, vierstimmiger Chorsatz (entweder mit klassisch-romantischer Harmonik oder als Bach-Choral), Kontrapunkt des 16. Jahrhunderts (zweistimmig); klavierpraktische Anteile des musiktheoretischen Unterrichts (Generalbass, Liedspiel etc.) sind im Fach ›Schulpraktisches Klavierspiel‹ untergebracht. In den folgenden beiden Jahren werden Kurse zu unterschiedlichsten Themen angeboten.

Jazz/Populärmusik: Obligatorische Gegenstände des Tonsatzunterrichts: Aussetzen eines Jazzstandards (der Standard ist mit Akkordsymbolen versehen und als Klaviersatz mit variabler Stimmenzahl auszusetzen) und eines Chorals, einer harmonisierten Melodie als vierstimmiger Bläsersatz (closed position). Darüber hinaus wird harmonische Analyse von Chorälen oder Sonatenhauptsätzen geübt. In Jazz-Harmonielehre wird geübt: Bestimmung von Modi aus Dur, melodisch und harmonisch Moll und anderen gebräuchlichen pentatonischen bis oktotonischen Skalen, Zuordnung von Akkordskalen, Schreiben einer Guideline, Voicinganalyse, harmonische Analyse eines Jazzstandards.

Dramaturgie: Ziel der Veranstaltung ist es, einen Einblick in Techniken der Notation, in die Stil- und Partiturliteratur, Formenlehre (instrumental und vokal), in Tonsysteme und Arten der harmonischen Analyse zu geben. Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Vermittlung der Fähigkeit, eine einfachere Partitur oder einen Klavierauszug mitverfolgen zu können (die Mehrzahl der Dramaturgiestudierenden spielt kein Instrument und hat keinerlei Vorkenntnisse im Notenlesen).

Folgende *Lehrbücher* spielen, soweit überhaupt welche benutzt werden, im Unterricht der ›klassischen‹ Abteilungen eine gewisse Rolle: nach wie vor die Generalbassschule von Grabner, außerdem auch die von Jesper Christensen; die Liedersammlung von Paul Schenk und die darauf fußende von Hans-Wilhelm Hösl; die Kontrapunktlehren von Jeppesen, Forner & Wilbrandt und von Thomas Daniel sowie Bernhard Meiers Einführung in sog. Alte Tonarten; im Fach Formenlehre das Buch von Clemens Kühn; Instrumentation: die Bände von Kunitz und die Lehre von Sevsay. Wieland Ziegenrückers Tanzmusikwerkstatt findet u.a. im Improvisationsunterricht Verwendung. Die hier gebrauchten Termini der Harmonielehre basieren im Großen und Ganzen auf Grabner und de la Motte, mittlerweile eher nicht mehr auf Karg-Elert; das Lexikon von Amon wird benutzt. In der Fachrichtung Jazz/Populärmusik verwendete Literatur: Die Jazztheorie von Levine und Ludmilla Ullelas *Contemporary Harmony*.

Zur *Gewichtung der Einzeldisziplinen* des Tonsatzunterrichts: Was den Zeitaufwand angeht, tritt Kontrapunkt ein wenig hinter Harmonik zurück. Etwa ein Viertel der Zeit (gewöhnlich insgesamt 6 Semester) wird in das Vermitteln von Kompositionstechniken des 20. Jahrhunderts investiert.

Methoden, Organisationsformen, Prüfungen

Tonsatz: Die Studierenden der ›klassischen‹ Fächer (s.o.) haben 6 Semester Tonsatzunterricht (60 Minuten), im Hauptfach Tonsatz/Gehörbildung 10, Kirchenmusiker und Chordirigenten 7, Schulmusiker 8 Semester. Der Unterricht findet in Gruppen von 2–3 Studierenden statt, ein Hauptfachstudent erhält 90 Minuten Einzelunterricht. Man wird in Klassen eingeteilt, Lehrerwechsel ist möglich. Prüfungen: mündliche Zwischenprüfung (am Klavier); Abschluss: fünfstündige Klausur und mündliche Prüfung (fürs Hauptfach zusätzliche Regelungen); Kirchenmusik und Chordirigieren: fünfstündige Klausur.

Schulmusiker: Gruppen von 3 Studierenden, 8 Semester 1 Stunde. Zusätzlich können in zwei obligatorischen fächerübergreifenden Wahlbausteinen verschiedene Aspekte des Tonsatz- und Instrumentationsunterrichts vertieft werden. Im Grundstudium der Fachrichtung Jazz/Populärmusik sind Tonsatz (2 Semester) und Jazz-Harmonielehre (4 Semester) zu belegen; je 1 Stunde in Gruppen mit maximal 5 Studierenden. Beide Fächer werden mit einer zweistündigen schriftlichen Prüfung abgeschlossen. Dramaturgiestudenten erhalten 1 Semester lang 90 Minuten Unterricht in allgemeiner Musiklehre. Alle Studierenden des ersten Semesters (ca. 15) sind in einer Großgruppe zusammengefasst. Zusätzlich wird ein Tutorium zur Vertiefung angeboten. Im Zuge der Umgestaltung der bisherigen Studiengänge ist sowohl weiterführender Unterricht über das erste Semester hinaus als auch eine Aufteilung in Kleingruppen vorgesehen. Die Veranstaltung schließt mit einer Klausur ab.

Musiklehre, Formenlehre und Instrumentenkunde: Vorlesungen mit ca. 40 Studierenden. 1 Semester 90 (bzw. Musiklehre: 60) Minuten pro Woche mit abschließender schriftlicher, in Instrumentenkunde mündlicher Prüfung.

Formenanalyse: vierzehntägig 90 Minuten Gruppen von ca. 12 Studierenden; Abschluss: mündliche Prüfung (Analyse eines selbst gewählten Stücks).

Geschichte der Musiktheorie: Vorlesung 1 Semester; Testat (keine Prüfung).

Fachmethodik Musiklehre/Hörerziehung: Vorlesung 2 Semester je 90 Minuten; schriftliche Klausur.

Fachmethodik Tonsatz/Gehörbildung: Vorlesung 2 Semester, je 90 Minuten; Colloquium und schriftliche Hausarbeit (Essay).

Instrumentation: Gruppenunterricht 60 Minuten mit 2 oder 3 Studierenden, 2 Semester. Prüfung: Hausarbeit binnen 24 Stunden, Instrumentierung z. B. eines Klavierstücks (des 20. Jahrhunderts) für großes Orchester.

Übungen zur Neuen Musik: Gruppen von ca. 10 Studierenden; Teilnahmetestat.

Improvisation: Unterricht zu zweit; Prüfung...

Analyse I–III (für Schulmusiker): 45 Minuten, Gruppen von ca. 10 Studierenden; Abschluss: Erwerb eines Leistungsscheins für ein Referat und eine ca. siebenseitige schriftliche Arbeit. Analyse I: Spezialthemen aus dem Bereich ›Kontrapunkt‹ bzw. ›ältere Musik‹;

Analyse II: Themen aus Klassik oder Romantik, Analyse III: zur Musik der letzten 100 Jahre.

Gehörbildung: Gruppen nach Leistungsstufen (U1–O) mit 3–25 Studierenden; mündliche und schriftliche Zwischen- und Abschlussprüfungen.

(Gesine Schröder)

Lübeck

Das Fach Musiktheorie an der Musikhochschule Lübeck versteht sich als historische Disziplin. Das Ziel ist es, den Studierenden musiktheoretische Fakten jeweils aus ihrer Zeit heraus und in Verbindung mit den jeweiligen ästhetischen Grundhaltungen nahe zu bringen. Musikgeschichte und mit ihr Musiktheorie soll als ständig sich wandelnder Prozess begriffen werden. Insofern kann es nicht um die Vermittlung didaktisch vereinfachter, vermeintlich umfassend gültiger Regeln gehen. Ebenso wichtig wie die Regeln selbst ist das Bewusstsein für deren historisch, lokal oder auch individuell beschränkte Gültigkeit.

Der Unterricht im Fach Musiktheorie ist mit Gehörbildung eng gekoppelt. Unser Konzept ist es, analytische und satztechnische Sachverhalte möglichst von verschiedenen Seiten sich gegenseitig unterstützend zu vermitteln, also sowohl analytisch am Notentext, mit satztechnischen Übungen und praktisch am Klavier als auch über das Gehör, besonders mittels Höranalyse.

Der verpflichtende Grundkurs Musiktheorie/Gehörbildung im Nebenfach für unsere Bachelor-Studierenden umfasst 4 Semester à 2 SWS. Er dient dem Erwerb grundlegender analytischer, satztechnischer und auditiver Fähigkeiten und soll zugleich einen ersten historischen Überblick verschaffen. So entsprechen die vier Semester einem Durchgang durch die Musikgeschichte ab etwa 1500. Dabei liegt etwa gleiches Gewicht auf der Analyse und dem Verfassen von Stilkopien. Zusätzlich zum dem Musiktheorieunterricht besuchen alle Studierenden verpflichtend zwei Seminare im Fach Werkkunde/Werkanalyse à 1,5 SWS.

Zunächst zu den vier Semestern Musiktheorie:

Gegenstand des ersten Semesters ist die Vokalpolyphonie der Renaissance. Hier werden die Grundlagen des Kontrapunktes vermittelt, polyphone Sätze analysiert und davon ausgehend Stilkopien (z.B. Bicinium oder Canzonetten) verfasst. (Artenkontrapunkt in der Tradition Fux-Jeppesen sehe ich persönlich nicht gern).

Im zweiten Semester wird das Barockzeitalter behandelt. Zentrale Bedeutung kommt dabei dem Generalbass zu (ich selbst nutze im Unterricht Bach/Schemelli eher wenig, weil an Suiten-, Sonaten-, Konzert- oder Kantatensätzen das Wesen des barocken Fortspinnungstypus' weit besser gezeigt werden kann). Barocke Sätze werden analysiert, satztechnische Modelle (z. B. Initial-, Sequenz- und Kadenzmodelle) erlernt und Stilkopien verfasst (z. B. Triosätze, Choräle oder zweistimmige Inventionen).

Das dritte Semester steht im Zeichen der klassisch-romantischen Musik. Besonderes Gewicht liegt einerseits auf der Lehre satztechnischer Modelle und Topoi und anderer-

seits der Funktionstheorie, daneben spielen Fragen der Form, Periodik und Metrik eine wichtige Rolle. Als Stilkopien werden gern kleine Menuette oder Lieder angefertigt.

Im vierten Semester werden exemplarisch Positionen der klassischen Moderne und der Neuen Musik dargestellt. Hier liegt ein großes Gewicht auf der Analyse, gern werden jedoch – soweit es die Zeit zulässt – auch Satzübungen für das im Kurs vorhandene Instrumentarium angefertigt und dann gemeinsam zum Klingen gebracht. Eine Bemerkung zu diesem wichtigen Punkt: Im Idealfalle sollen *alle* Übungen der Studierenden gesungen oder gespielt werden. Abstrakte Übungen auf dem Papier sind demgegenüber von geringerem Nutzen.

Die Prüfung im Fach Musiktheorie besteht aus je einer Klausur mit zwei Aufgaben nach dem ersten und dem zweiten Modul. Zusammen genommen sollen alle Epochen abgedeckt sein. Ferner müssen die Klausuren sowohl analytische als auch praktisch satztechnische Aufgaben enthalten. Nach dem zweiten Modul gibt es eine mündliche Abschlussprüfung, in der einerseits satztechnisch-theoretische Fragen am Klavier dargestellt werden und andererseits zwei Werke aus verschiedenen Epochen analysiert werden sollen (mit zwanzig Minuten Vorbereitungszeit).

Studierende im Bachelor of Arts (Schwerpunkt Vermitteln, ehemals Schulmusiker) erhalten parallel zu den beschriebenen vier Semestern klassischer Musiktheorie und Gehörbildung zwei Semester Theorie der Populärmusik von je 1 SWS, sowie zwei Semester Theoriebegleitendes Klavierspiel in Kleingruppen von je 0,5 SWS, davon ein Semester mit dem Fokus auf klassischer Musik und ein Semester mit Fokus auf Populärmusik.

Die Werkkunde/Werkanalyse-Seminare sind quasi die Summe der theoretischen Grundkurse. Hier werden die erworbenen Techniken zusammengeführt und hier ist genügend Raum, neben den analytischen noch vermehrt ästhetische, historische und biographische Aspekte zu berücksichtigen, so dass im Idealfalle aus vielen Mosaiksteinchen ein Bild entsteht. Die Studierenden haben im Fach Werkkunde/Werkanalyse die Möglichkeit, persönliche inhaltliche Schwerpunkte zu wählen: In jedem Semester bieten wir unterschiedlichste Seminare zu einzelnen Komponisten, Schulen, Epochen und musikalischen Gattungen an.

Die ab dem fünften Semester für die Studierenden angebotenen Kammermusikmodule werden jeweils von Analyseseminaren begleitet, deren Gegenstand schwerpunktmäßig die jeweils einzustudierenden Werke sind.

Bachelor-Studierende ab dem 5. Semester können das Schwerpunktmodul Musiktheorie/Musikwissenschaft belegen. Dann erhalten sie pro Semester 1) ein Seminar mit dem Titel »Projekt Musiktheorie« von 1,5 SWS, in dem Spezialthemen behandelt werden, wobei es vor allem auch um eine angemessene Verschriftlichung analytischer Befunde geht, 2) ein Werkkunde/Werkanalyseseminar von 1,5 SWS und 3) ein Musikwissenschaftsseminar von 1,5 SWS. Das Modul wird mit Prüfung abgeschlossen.

(Oliver Korte)

München – Im Dialog mit den Studierenden

Der Diskurs über Fachinhalte und Methodik, über Curricula und Prüfungsmodalitäten – an der Hochschule für Musik und Theater München steht er seit Jahren kontinuierlich auf der Tagesordnung der Sitzungen der Fachgruppe Musiktheorie. Die engagiert und teils hochemotional geführten Diskussionen sind äußerlich motiviert durch strukturelle Veränderungen im Studienbetrieb, jüngst durch die 2008 vollzogene Integration des städtischen Richard-Strauss-Konservatoriums und die gerade in Gang befindliche Studienreform. Von der Musiktheorie an der Münchner Musikhochschule ist dies als Chance für eine Neuaufstellung des Faches nach innen und außen begriffen worden. Sie hat nicht in den Chor des allgemeinen (chromatischen) Lamentos über die angebliche Verschulung und den drohenden Niveauverlust mit eingestimmt.

1. Ein Fragebogen zur Musiktheorie

Einige Mitglieder unserer Fachgruppe haben bereits vor geraumer Zeit die Initiative ergriffen, durch eine Umfrage auch die Studentenschaft in die laufende Diskussion mit einzubeziehen; ein Fragebogen, der sich an alle Studierenden ab dem 2. Studienjahr richtete, sollte einen Überblick über Einschätzungen und Erwartungen zum Unterrichtsangebot im Fach Musiktheorie ermöglichen. Ein verwertbares Ergebnis liegt insbesondere für die Schulmusik-Studiengänge (Musik als Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschule bzw. an Gymnasien) vor. Es hatten sich von 145 potentiellen Teilnehmern 67, also annähernd 50%, auf freiwilliger Basis und anonym, an unserer Aktion beteiligt. Mit Ausnahme von Nr. 6 handelte es sich um Multiple-choice-Fragen:

1. »Wie würden Sie ihre Grundhaltung gegenüber dem Studienfach Musiktheorie bezeichnen?« – 45 % der befragten Studenten beantworten diese Frage mit ›positiv‹, nur 6 % (das sind 4 Einzelpersonen) mit ›negativ‹. Eine neutrale Einstellung bekundeten 48 %.
2. »Wie stark ist diese Grundhaltung durch folgende Faktoren geprägt worden: a) eigene fachliche Vorkenntnisse, b) Persönlichkeit des Dozenten, c) Bewusstsein, dass im Fach Musiktheorie eine Prüfung abzulegen ist?« – Die Antworten hierauf sind insbesondere in Verbindung mit Frage 1 aufschlussreich. So ist beinahe die Hälfte (47 %) der ›positiv‹ eingestellten Studenten stark durch eigene Vorkenntnisse geprägt; immerhin 40 % schreiben dem Hochschuldozenten eine bedeutende Wirkung zu. Alle vier ›negativ‹ Eingestellten sehen sich sowohl durch einschlägige Vorerfahrungen als auch durch das Bewusstsein einer bevorstehenden Prüfung beeinflusst; nur einmal wird hier ein starker Einfluss der Lehrer-Persönlichkeit angegeben.
3. »Für wie wichtig halten Sie das Studienfach Musiktheorie im Hinblick auf Ihre spätere Berufspraxis?« – 34 % der Studenten halten Unterricht in Musiktheorie für wichtig. 6 % der Studierenden (4 Einzelpersonen) sehen ihn als bedeutungslos an. Befragt man beide Studierenden nach ihrem *persönlichen* Interesse (Frage 3b), so fällt die Verteilung kaum anders aus.

4. »Im Folgenden finden Sie eine Auflistung musiktheoretischer Inhalte. a) Bitte beurteilen Sie diese einzeln in ihrer Wichtigkeit. b) Wurden die jeweiligen Inhalte innerhalb Ihres Studiums ausreichend behandelt?« – Die Studierenden überwiegen in ihrer hohen Wertschätzung *werkanalytischer Fertigkeiten* (88 %) und der *Erweiterung von Repertoirekenntnissen* (75 %). Mit dem Ausmaß, in welchem *musikhistorisches und -ästhetisches Hintergrundwissen* vermittelt wurden, ist man überwiegend zufrieden (54 %); allgemein wird allerdings eine intensivere Beschäftigung mit *Grundlagen der Improvisation* gewünscht (60 %). 82 % der Lehramt-Studenten finden, man habe sich in angemessenem Umfang mit Stilkopien befasst, 15 % von ihnen halten Stilkopien für unwichtig.
5. »Wie hoch ist der Aufwand, den Sie im Rahmen Ihres Studiums für das Fach Musiktheorie betrieben haben?« – 46 % der Studenten geben an, zwischen 10 und 50 % ihrer Gesamtarbeitszeit auf Musiktheorie zu verwenden; bei 51 % waren es unter 10 %. Von 2 Einzelpersonen, die mehr als die Hälfte ihrer Arbeitszeit der Musiktheorie widmen, studierte eine zugleich Musiktheorie im Hauptfach.
6. Abschließend konnten die Teilnehmer *Maßnahmen zur Steigerung der Effektivität* hochschulischen Musiktheorie-Unterrichts vorschlagen: Am häufigsten (neun Mal) wurde hier eine *intensivere Verknüpfung von ›Theorie‹ und ›Praxis‹* angeregt, etwa durch regelmäßige Arbeit am Instrument auch im Musiktheorie-Unterricht oder durch Analyse selbst gespielter Werke. Fünf Teilnehmer wünschten sich eine *systematischere Vernetzung mit verwandten Studienfächern* wie Gehörbildung oder Musikgeschichte. Vereinzelt wurde eine Kurseinteilung gewünscht, die stärker die Fähigkeiten der einzelnen Teilnehmer berücksichtigt, ebenso wie vermehrte Wahlmöglichkeit im Kursangebot.

II. Studienreform

Im Bereich der Musiktheorie hat es für Studierende der Lehramtsstudiengänge in den vergangenen Jahren so gut wie keine Wahlmöglichkeiten gegeben. Die Norm bestand in einer »Schicksalsgemeinschaft im Fach Musiktheorie« (Examenskandidat 2009), die mit der Immatrikulation und Einteilung begann und in der Regel mit Exmatrikulation und Examen endete. Die Vorzüge eines durchgehenden Gruppenunterrichts, der es ermöglicht aufbauend zu verfahren, sind offenkundig und müssen an dieser Stelle nicht wiederholt werden. Doch seien einige gravierende Nachteile hier kurz aufgeführt:

- Ein Gruppenunterricht, der formal von einem Schulunterricht nur wenig unterschieden ist (fremdbestimmte Einteilung, vorgegebenes Curriculum, uniforme Prüfung für alle usw.), lähmt das Engagement der Studierenden erheblich. Eine durch Vollversorgung erzeugte Konsumentenhaltung steht jedoch quer zu einem aufbauenden Unterricht, der auf die kontinuierliche Mitarbeit der Studierenden angewiesen ist.
- Ein Unterricht mit fremdbestimmter Einteilung und festem Curriculum berücksichtigt nicht die unterschiedlichen Fähigkeiten und Vorkenntnisse der Studierenden. Zwar lässt sich dieses Problem, das sowohl bei systematischen wie historisch-chronologischen Vorgehensweisen zu Tage tritt, nicht restlos auflösen, jedoch durch ein breit gefächertes Angebot mit Wahlmöglichkeit für die Studierenden entschärfen.

- In den letzten beiden Jahrzehnten hat die Musiktheorie in Deutschland eine starke Ausdifferenzierung erfahren. Musiktheorie umfasst heute eine Vielzahl von Aufgabenfeldern, die eine Spezialisierung der Lehrenden erfordert. Der Anspruch, Bach, Brahms und Bon Jovi sowie Josquin, Janáček und Jazz auf gleichermaßen hohem Niveau unterrichten zu können, ist nicht nur vermessen, sondern auch unprofessionell. Findet der Unterricht nur bei einem Lehrer statt, können die Studierenden auch nur bei bestimmten Themengebieten einen Unterricht auf höchstem fachlichem Niveau erwarten.
- Unterrichtsräume (in Schulen wie in Hochschulen) gleichen einer Blackbox, in die sich von außen weder hineinsehen noch hineinregieren lässt. Oder provokativer gesagt: Sind die Unterrichtstüren erst einmal geschlossen, macht jede Lehrerin und jeder Lehrer, was er will (wobei davon ausgegangen wird, dass sich dieses Tun im Einklang mit den geltenden Lehrplänen, Studien- und Prüfungsordnungen befindet). Diese Situation macht es für Außenstehende leicht möglich, unzutreffende Behauptungen darüber aufzustellen, was in der Blackbox stattfindet. Es sei denn, das innere Treiben wird sichtbar gemacht und durch Prüfungen dokumentiert. In Fächern mit wissenschaftlichem bzw. universitärem Anspruch ist daher die Beschreibung der Veranstaltung üblich. Von einer in dieser Hinsicht unzureichend organisierten Musiktheorie kann hingegen gefahrlos behauptet werden, sie sei bloße Propädeutik und habe sich mit ›Basics‹ zu beschäftigen, welche erst in der Musikpädagogik und Musikwissenschaft mit Leben erfüllt würden.

Nach kontroversen Debatten haben wir daraus in München für die gymnasiale Lehrerbildung umfassende Konsequenzen gezogen und eine grundlegende (und derzeit in Deutschland vielleicht sogar einzigartige) Reform durchgeführt. In Bayern ist es zwar (noch) nicht wie andernorts zur Abschaffung des Staatsexamens gekommen, wohl aber wurde der Studienbetrieb auch in der Lehrerbildung vollständig modularisiert. Im Bereich Musiktheorie bilden ab diesem Studienjahr (2009/10) vier Proseminare und drei Hauptseminare zwei aufeinander aufbauende Module. Für die erfolgreiche Belegung eines Seminars wird der regelmäßige Unterrichtsbesuch erwartet sowie mindestens ein Leistungsnachweis (schriftliche Ausarbeitung, Werkmappe, Klausur, Protokoll, Referat, Kurzreferat, Bearbeitung praktischer Aufgaben am Instrument usw.). Ferner ist die Musiktheorie am ›Projekt-Modul beteiligt, das derzeit in einem Arrangierseminar und in Übungen in Multimedia besteht. Zusätzlich zu den Pflichtmodulen besteht die Möglichkeit weitere Seminare im so genannten ›freien Bereich‹ zu belegen.

Für Studierende der Semester 1–4 werden Proseminare zu folgenden fünf Kategorien angeboten (es sind Seminare unterschiedlicher Kategorien zu belegen):

1. Grundlagen Musiktheorie
2. Musiktheorien und ihre Methoden
3. Musik und Form
4. Stimmführung und Harmonie
5. Weiterführende Themen der Musiktheorie.

Für Studierende der Semester 5–9 werden (ohne Belegaufgabe) Hauptseminare zu acht Themenbereichen angeboten, die den Aufgabenstellungen der beiden Klausuren in Tonsatz und Analyse im Rahmen der Ersten Staatsprüfung verpflichtet sind. Für den Bereich der Stilübung (Tonsatz) sind dies gemäß der an der zentralen Aufgabenstellung beteiligten Lehrerbildungsstätten München, Regensburg und Würzburg bayernweit:

1. Motettischer Satz im Stil der klassischen Vokalpolyphonie
2. Barocke Passacaglia
3. Barocke Fuge
4. Klassischer Sonatensatz
5. Romantisches Klavierlied oder Chorsatz
6. Dodekaphonie
7. Jazzarrangement
8. Popmusikarrangement

Und für den Bereich der Analyse:

1. Motettischer Satz zwischen 1430 und 1640
2. Kirchen-, Theater- und Kammerstil zwischen 1650 und 1750
3. Klassischer Stil 1750 bis 1830
4. Romantischer Stil 1810 bis 1910
5. Moderne 1890 bis 1925
6. Neue Musik 1925 bis 1970
7. Zeitgenössische Musik ab 1970
8. Jazz- und Populärmusik

Gemäß des mit dem Ministerium vereinbarten musiktheoretischen Kerncurriculums und der Möglichkeit, Staatsexamensarbeiten auch im Bereich der Musiktheorie abzuleisten, werden darüber hinaus in beiden Bereichen ›freie Themen‹ angeboten.

Pro- und Hauptseminare sind in der Teilnehmeranzahl begrenzt und können nach Maßgabe vorhandener Plätze frei gewählt werden. Die Einschreibung in die genannten Veranstaltungen erfolgt online. Hier werden auch aussagefähige Seminarbeschreibungen öffentlich bekannt gegeben. Weil die gewünschten Möglichkeiten von der Hochschule München nicht rechtzeitig realisiert werden konnten, wurde das Angebot von einem Lehrbeauftragten des Kollegiums (Andreas Helmberger) freundlicher Weise programmiert und befindet sich derzeit noch auf einem privat finanzierten Server. Es ist einsehbar unter: <http://www.kursangebot-lag-muenchen.de/>

Musiktheorie- und Gehörbildungsabteilung sind in München trotz mancher personeller Überschneidung formal getrennt. Das Unterrichtsangebot in Gehörbildung wird gesondert ausgewiesen, ist aber ebenfalls modular strukturiert. Die inhaltliche Verzahnung wird über den Austausch der Fachgruppen befördert. Sie findet ihren Nie-

derschlag in der Planung einer gemeinsamen Profils für Studierende des so genannten ›Doppelfach‹-Studiums. Denn die Entscheidung, in der gymnasialen Lehrerbildung der bisherigen ›Doppelfach‹-Ausbildung eine wie in anderen Bundesländern übliche ›Zwei-Unterrichtsfächer‹-Variante hinzuzustellen, hat im Doppelfach einen zusätzlichen Profibereich geschaffen: 60 der insgesamt 270 Leistungspunkte, können in Zukunft im Bereich des Instruments, des Gesangs, des Dirigierens und der EMP, aber auch der Alten Musik, des Jazz, der Volksmusik und der Schulischen Musikpraxis erbracht werden. Im theoretisch-wissenschaftlichen Bereich bieten, neben der Musikwissenschaft, Musiktheorie und Gehörbildung ein gemeinsames Profil an. Jedes dieser Profile besteht aus einem Bündel von Lehrveranstaltungen und so zählen im Schwerpunkt MTh/GB nicht nur Tonsatz, Analyse, Gehörbildung und Höranalyse dazu, sondern auch Arrangement und Instrumentation, kreatives Arbeiten am Computer, Improvisation, Komposition, wissenschaftliches Arbeiten, musikwissenschaftliche Angebote (auch in Kooperation mit der hiesigen Universität), Schreiben über Musik und Performance Studies. Im Schwerpunkt werden die Dozenten für Musiktheorie und Gehörbildung aber auch Angebote zur Methodik und Didaktik machen, was Unterrichtsversuche der Studierenden mit einschließt. Ferner wird ein in München schon länger etabliertes Co-Teaching-Modell, das Gemeinschaftsseminar von Musiktheorie und Musikpädagogik, fortgeschrieben werden.

Die ersten Erfahrungen mit dem ab WS 2009/2010 angelaufenen Seminarbetrieb im Bereich der gymnasialen Lehrerbildung sind bis auf wenige Startschwierigkeiten sehr gut und vielversprechend, die studentischen Rückmeldungen fast ausnahmslos zustimmend. Die Aussichten, dass in einem weitgehend an Instrumental- und Ensemblepraxis orientierten Studiengang Studierende einen Schwerpunkt im Bereich der Musiktheorie und Gehörbildung wählen werden, um zu einer größeren Differenzierung ihres Curriculums zu gelangen, werten wir positiv. Die Neuaufstellung ermöglicht Studierenden ein interessengeleitetes Studium und Dozenten, ihre individuelle Fachkompetenz in Rahmen eines breit gefächerten Spektrums anbieten zu können, das propädeutische Angebote (z. B. »Grundlagen der allgemeinen Musiklehre« und »Popformeln«), Seminare mit praktischer Ausrichtungen (z. B. »Generalbass«) und weiterführende Themen (z. B. »Dunkle Stellen«) sowie »Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben über musiktheoretische Themen«) gleichermaßen umfasst. Und es wird das Gerede darüber verstummen, was Musiktheorie ist und zu sein hat, weil öffentlich gemacht ist, welchen Beitrag Musiktheorie heute im Rahmen der Ausbildung junger Musiklehrerinnen und Musiklehrer zu leisten vermag.

Die Reform hat an Fahrt gewonnen, nicht zuletzt auch durch den persönlichen Einsatz der Kollegen: Sowohl der ehemalige wie auch amtierende Vorsitzende der für die Erarbeitung von Reformvorschlägen zuständigen Studienkommission Bachelor/Master sind Mitglieder der musiktheoretischen Fachgruppe. Und so wird es auch im Bereich der bisherigen Diplomstudiengänge durch die Modularisierung des Wahlpflichtbereichs zu einer Differenzierung des Angebotes in Musiktheorie und Gehörbildung kommen. Ferner planen Musiktheorie und Gehörbildung einen gemeinsamen integrativen Hauptfachstudiengang.

(Umfrage: Veronika Stüben und Kilian Sprau;
Studienreform: Ulrich Kaiser und Stefan Rohringer)

Münster

Die Musikhochschule Münster spannt den Bogen ihrer Ausbildung zwischen der traditionellen Musikpflege und den aus ihr gewachsenen vielfältigen Erscheinungsformen von Musik in der heutigen Zeit. Zur Philosophie der Studiengänge gehört, dass die Studierenden nach dem obligatorischen Grundstudium das künstlerische bzw. künstlerisch praktische Profil auf Bachelorniveau wählen. Die Profile berücksichtigen die Individualität der Studierenden, ihre Talente und Neigungen. In den geplanten konsekutiven Masterstudiengängen können sie sich weiter spezialisieren.

In den Pflichtmodulen ›Theorie der Musik‹ und ›Musikrezeption und -reflexion‹ wird die Grundlage für nachfolgende Module gelegt. Die einzelnen Submodule sind dabei inhaltlich aufeinander abgestimmt und können wegen ihrer engen Verknüpfung effizienter als bisher unterrichtet werden. Diese interdisziplinäre Verschmelzung nimmt im Verlauf des Studiums weiter zu: Aus einem Themenimpuls für einen gesamten Bachelorjahrgang werden die Seminarangebote abgeleitet.

Im Modul ›Musikkontexte‹ werden die musiktheoretischen und musikwissenschaftlichen Inhalte der vorangegangenen Pflichtmodule interdisziplinär zusammengeführt. In diesem Abschlussmodul sind die bisher beteiligten Fachgebiete in besonderem Maße verknüpft und werden unter dem Aspekt des exemplarischen Lernens vermittelt. Diese Bündelung verringert den Workload und steigert die Transparenz der Lehrinhalte.

Semester	Musiktheorie	Musikwissenschaft / Musikgeschichte
1/2	Theorie der Musik: Parameter der Musik / Tonsatz und Gehörbildung (2 + 1 SWS)	Musikrezeption: Akustik – Instrumentenkunde – Partiturlinienkunde – Partiturlesen – Formenlehre – Medienkunde
3/4		Musikreflexion: Analyse – Ästhetik – Stilistik – Kritik (4 SWS)
		Musik und Gesellschaft: Einführung in Musikwissenschaften – Musikgeschichte im Überblick (2/3 SWS)
5/6	Musikepochen: Musikepochen dargestellt in einer interdisziplinären Vernetzung: Theorie der Musik – Werkanalyse – Musikgeschichte – Gehörbildung (5 SWS)	
7/8	Musikkontexte: Interdisziplinäres Abschlussmodul: Verknüpfungen verschiedener Einzeldisziplinen (Musikgeschichte/Musikwissenschaft – Analyse – Tonsatz/Höranalyse) (3 SWS)	

Zu den bewährten, grundlegenden Inhalten gehören neben Notation in Geschichte und Gegenwart die Entwicklung von Tonvorräten sowie die daraus resultierenden Zusammenklänge und deren Beziehungen zueinander. Die Studierenden erlernen den stilistisch

adäquaten Umgang mit musikalischen Idiomen, wobei theoretische Ordnungsprinzipien sowie gängige Notations- und Benennungsformen aus der Praxis als Werkzeuge im Verlauf des Studienprozesses dienen. So kommt kein Studierender grundsätzlich an Themen wie Generalbass oder Jazz-/Pop-/Rockbezeichnung vorbei; die berufsrelevante Vertiefung findet jedoch innerhalb des gewählten Studienprofils statt.

Zum Unterricht gehören gleichermaßen Analyse und praktische Übung sowie Anregungen zum verbesserten Hören, zum optimierten Memorieren und zur Interpretation. Die Studierenden erlangen zunehmend Fertigkeiten, um musikalische Strukturen und Ideen zu moderieren.

Im Rahmen des achtsemestrigen Curriculums in Musiktheorie werden Inhalte von der Klassischen Vokalpolyphonie bis zur aktuellen Populärmusik angeboten. Dabei unterstützt die interdisziplinäre Verknüpfung der Module die Entwicklung von Analysen und Stilkopien. Die Studierenden gewinnen Einblicke in verschiedene Kompositionstechniken und werden zunehmend sicherer bei der Stildifferenzierung. Analysiert oder kreiert werden Einzelphänomene und komplexere Einheiten. Merkmale werden differenziert nach Komponisten, Stil- bzw. Schaffensperioden. Der Blick richtet sich auf musikhistorische Entstehungsprozesse, die Verwendung von Phänomenen bei Zeitgenossen sowie auf nachfolgende Epochen. Dies ermöglicht die Weiterentwicklung und Verfeinerung von Rezeption und Reflexion.

Das Curriculum beschreibt verbindliche Themencluster und lässt die Vermittlungsformen offen. Künftig wird es über die bereits praktizierten studienspezifischen Differenzierungen zum Studienprofil »Keyboards & Musicproduction« hinaus weitere berufsfeldorientierte Differenzierungen zwischen dem künstlerischen und dem pädagogisch-praktischen Profil geben.

Die Studierenden arbeiten zum Teil mit kursinternen Skripten und Übungsprogrammen. Obligatorische Lehrbücher oder Lernprogramme sind nicht vorgesehen, Empfehlungen im Rahmen des Selbststudiums werden aber ausgesprochen. Geeignete Literatur wird ab dem Propädeutikum regelmäßig vorgestellt. Zum Teil wird auch geeignete Software für Trainingsphasen und für das Arrangieren und Komponieren eingesetzt.

Die Studierenden werden in Kursen unterrichtet, die künftig nach Kompetenzlevels gestuft sein sollen. Die Gruppengröße liegt im Tonsatzunterricht im Durchschnitt bei 8–12 Studierenden, in Gehörbildung/Höranalyse maximal bei 6 Studierenden. Tonsatzunterricht hat je nach Thematik eher Seminarcharakter mit Gruppen- und Kleinstgruppenunterrichtsphasen. In Gehörbildung werden neben den traditionellen Arbeitsformen auch Partnerübungen integriert. Tutorien sollen das Unterrichtsangebot künftig weiter abrunden.

Da die Submodule Tonsatz und Gehörbildung/Höranalyse naturgemäß unterschiedlichen Workload haben, werden sie im Verhältnis 2:1 kreditiert. Der Workload beinhaltet neben der wöchentlichen Präsenzzeit auch die häusliche Beschäftigung, welche sich im Durchschnitt an den Vorgaben des ECT-Systems orientiert.

Im Tonsatzunterricht sind regelmäßig Aufgaben vorgesehen. Korrekturen erfolgen wenn möglich unmittelbar bei Abgabe; umfangreichere Arbeiten werden zu Hause korrigiert. Hausaufgaben müssen in der Regel nicht termingerecht vorgelegt werden, was sich positiv auf das Phänomen Anwesenheit auswirkt.

Vor Semesterklausuren sind Repetitorien vorgesehen. Tonsatzklausuren sind für eine Prüfungszeit von ca. 90 Minuten konzipiert, Gehörbildungsklausuren für ca. 45 Minuten. Modulabschlussklausuren werden grundsätzlich von zwei Dozenten korrigiert; Modulgesamtnoten werden aus dem Mittel der jeweiligen Einzelnoten gebildet.

Das Anspruchsniveau ist im Hauptstudium im Vergleich zu den früheren Diplomstudiengängen gestiegen: Das derzeit durchgängige achtsemestrige Angebot in Tonsatz, Gehörbildung/Höranalyse und Musikwissenschaft/Musikgeschichte wird bei der für 2010/2011 geplanten Überarbeitung des Curriculums aus dem Jahre 2004 auf jeweils 6 Semester konzentriert und gleichzeitig durch weitere Unterrichtsangebote aus dem Bereich ›Musik anderer Kulturen‹ (mit Praxisanteilen) ergänzt. Das Angebot in Tonsatz, Gehörbildung/Höranalyse wird durch das Profilmodul ›Musik im Kontext‹ mit Inhalten wie Arrangement, Improvisation, stilbezogene Komposition und Audiorealisation erweitert. Dieses Profil kann in den 2009 eingeführten konsekutiven Masterstudiengängen als Zusatzqualifikation weiter studiert werden.

(Ulrich Schultheiß)

Rostock

Der in der *Harmonielehre* Arnold Schönbergs skizzierte Begriff von Theorie, von Carl Dahlhaus im Zuge seiner Überlegungen zu einer Geschichte der Musiktheorie umfangreich kritisiert¹, ist für die letzte Jahrhundertwende insofern charakteristisch, als er einerseits durch die Skepsis der modernen Erkenntnistheorie, andererseits durch eine emphatische Metaphysik der Kunst romantischen Ursprungs, eine Inspirationsästhetik, gekennzeichnet ist. ›Theorie‹ wird von Schönberg als Konstruktion aufgefasst, die nicht in der Natur der Musik begründet zu sein braucht, »sondern lediglich eine Ordnung herstellt, die mit einer anderen vertauscht werden kann, wenn sie sich als unzweckmäßig erweisen sollte.«² Wann erweist sich eine Ordnung als unzweckmäßig? Doch wohl nur, wenn die Musik, auf die diese angewandt wird, nicht mehr kohärent zu einer mit ihr zu verbindenden Theorie ist! Der sich so nur scheinbar historisch bzw. historisierend gebende Ansatz wird konterkariert durch Schönbergs Überzeugung von einer in der ›Natur der Musik‹ wirkenden ›Logik‹, an der das Formgefühl des Komponisten auch im Unbewussten teilhat. Die Widersprüchlichkeit, die aus der Ununterscheidbarkeit von rational-pragmatischem Theoriebegriff und irrationaler Formgefühl (durchaus ein Stück ungebrochen tradierter Genieästhetik des 19. Jahrhunderts) abzuleiten ist, ist für das Bild der Musiktheorie noch annähernd für das gesamte 20. Jahrhundert charakteristisch – sei es in der Beschränkung eines Fachgebietes ›Musiktheorie‹ auf die Satzlehre oder in der Verschränkung von musikästhetischen Prämissen des 19. Jahrhunderts im Sinne Hanslicks mit Deskriptionsansätzen (Schönberg betont den Aspekt der Form im Zusammenhang eines impliziten Theorieverständnisses). Der Theoriebegriff Schönbergs erscheint operational – nämlich auf der Basis einer vom Komponisten handhabbaren Pragmatik

1 Dahlhaus 1985, 8–11.

2 Ebd., 8.

– definiert; andererseits rückt mit Schönbergs Begrifflichkeit (nämlich in der Dichotomie von Pragmatismus und einem Weberschen Existentialismus³) Musiktheorie deutlich in die Nähe der Philosophie – als Auslegung dessen, was Eduard Hanslick »Arbeiten des Geistes in geistfähigem Material« nannte.⁴

Auch wenn es in vielen Epochen zum Wesen der Theorie der Musik gehörte, eine Handwerkslehre einzuschließen, ist doch unbedingt vorauszusetzen, dass sie sich in dieser nicht und niemals erschöpft: Ist in einer historischen Interpretation des Schönbergschen Theoriebegriffes – und kein anderer Interpretationsansatz lässt sich rechtfertigen! – dieser Theoriebegriff nur als Versprachlichung des Denkens ›über‹ und ›in‹ Musik zu fassen, bleibt doch die Dichotomie – von Schönberg implizit aufgezeigt und in der Umsetzung nahezu unbeachtet. Versteht man Arnold Schönbergs 1911 formulierten Begriff von Musiktheorie im Sinne einer historischen Interpretation und rückt ihn damit in einen Überlieferungszusammenhang, kann er immer noch Fingerzeig für einen Didaktikansatz der Zukunft sein – annähernd klar genug umrissen präsentieren sich bereits bei Schönberg die Probleme des Faches für das vergangene Jahrhundert. Eine Didaktik der Musiktheorie im 21. Jahrhundert hat nun als Fernziel zu leisten, das Verständnis von Musiktheorie als Prolegomena für die intensive musikwissenschaftliche und -ästhetische Auseinandersetzung umzulenken auf die bislang nur partielle Wahrnehmung, dass das Fach Musiktheorie entscheidende Kompetenz besitzt, historisch-kritisch unterfütterte Musikwahrnehmung zu verknüpfen mit der Musizierpraxis, dem ›Selbermachen‹ im weitesten Sinne (wozu eben nicht nur die kundige Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Generalbassstilen am Instrument etwa gehört, sondern ebenso sehr die satztechnische Auseinandersetzung, das Nachvollziehen von Tonsatz am Schreibtisch).

Der Unterricht an der Hochschule für Musik und Theater Rostock in den dem Fachbereich Musiktheorie zugeordneten Fächern Tonsatz, Gehörbildung und Analyse versucht somit die Quadratur des Kreises – in jedem Semester neu, den unterschiedlichen Ansprüchen der Ausbildungsgänge geschuldet und der Freiheit in Forschung und Lehre, die den überwiegend in diesem Fachbereich unterrichtenden Lehrbeauftragten zugestanden ist:⁵ Die Teilbereiche Satztechnik und Analyse – als Kernkompetenzen des Faches Musiktheorie – bzw. Hörschulung und Höranalyse in Hinsicht auf die Teildisziplin Gehörbildung sind in Hinsicht auf ihre Gewichtung in der Unterrichtszeit und der Bedeutung in der Abschlussprüfung (jeweils Klausur und mündliche Prüfung) gleichberechtigt. Das viersemestrige Curriculum für die Disziplin Tonsatz (jeweils à 90 Minuten) sieht ein Semester Kontrapunkt und ein Semester homophone Satztechniken des Generalbasszeitalters vor, im Mittelpunkt stehen (neben regelmäßigen Analysen) satztechnische Übungen zu den Bereichen zwei- und dreistimmiger Kontrapunkt (Schwerpunkt 15. und 16. Jahrhundert mit der Option auf Erweiterungen im 17. und 18. Jahrhundert), Generalbass und Choralatz; zwei weitere Semester stellen Analyseübungen zur Musik des 19. und 20. Jahrhunderts

3 Ebd., 10.

4 Ebd., 11; vgl. auch Hanslick 1854, 35.

5 An der Hochschule für Musik und Theater Rostock unterrichten im Fachbereich Musiktheorie und Komposition zur Zeit ein Professor für Musiktheorie und Komposition, der in erster Linie das Fach Komposition vertritt, zwei hauptamtliche Lehrkräfte (eine ganze und eine dreiviertel Stelle) und außerdem sieben Lehrbeauftragte.

in den Vordergrund, wobei zeittypische Gattungen (Klaviermusik, Lied und Kammermusik) ebenso wenig fehlen dürfen wie satztechnische Übungen, etwa zu Kompositionstechniken der Wiener Schule. Die Zuordnung der Semester entspricht dabei weitgehend ›klassischen‹ Arbeitsfeldern – Harmonielehre etwa ist den Semestern vorbehalten, die homophone Satzstrukturen bzw. die Musik des 19. Jahrhunderts in den Focus rücken.

Das Fach Gehörbildung ist (mit vier Semestern à 45 Minuten) einerseits unabhängig vom Tonsatzunterricht organisiert, andererseits inhaltlich eng am Tonsatzunterricht orientiert. Zwei Einführungsveranstaltungen in Vorlesungsform, von denen eine unterschiedliche Analyseansätze verdeutlicht und die zweite der Formenlehre gewidmet ist, sind für alle Studierenden obligatorisch, andere Analyseseminare sind frei wählbar (unser Fachbereich bietet in jedem Semester mindestens vier weitere in Seminarstärke und -atmosphäre mit offener Thematik – von der Musik des Mittelalters bis zur elektronischen Musik des 21. Jahrhunderts, mal gattungsbezogen, mal auf einzelne Komponistenpersönlichkeiten abgestimmt); das Fach Analyse wird mit einer Kombination aus einer Klausur und einem Referat (ersatzweise einer Hausarbeit) abgeschlossen. Für den Studiengang Pädagogische Ausbildung mit dem Schwerpunkt Pop/Worldmusik gibt es eigene Unterrichtsangebote, ebenso für Kompositionsstudierende und Studierende des Hauptfachstudiengangs Musiktheorie.

Schwerpunkte sind jeweils von den Bedürfnissen und Anforderungen der verschiedenen Studiengänge abhängig – ein Dirigent hat andere Ansprüche an seinen Theorieunterricht als eine Grundschullehrerin; an der Hochschule für Musik und Theater Rostock wird innerhalb des Gruppenunterrichts im Fach Tonsatz auch theoriebegleitender Unterricht am Klavier zur Verdeutlichung satztechnischer Problemstellungen (z. B. Kadenzspiel, Satzmodelle) oder zur Greifbarmachung historischer Tonsatzaspekte (z. B. Generalbass) erteilt. Die damit hergestellte Verbindung von musiktheoretischen Lehreinheiten – in den genannten Beispielen durchaus in der Tradition normativer Satztechniken – mit der Musizierpraxis ist augenfällig. Dahinter steht aber auch die Frage, ob es sich bei diesen Übungen um ›theoriebegleitenden‹ Instrumentalunterricht handelt – oder ob nicht vielmehr deutlicher auf einen Musiktheorieunterricht zu setzen ist, der instrumentalpraxisbegleitend ist oder doch wenigstens auf die instrumentale Praxis hinarbeitet: Dass Musiktheorie als Lehrfach weniger systemorientiertes Arbeiten an spröden Satzmodellen und schlechtes Kopieren von Meisterwerken ist, sondern vielmehr unter historisch-kritischen Aspekten unterschiedliche Arbeitsansätze für vollkommen unterschiedlich gestaltete Kunst anzubieten hat, ist inzwischen weitgehend akzeptiert.

Schönberg bekennt sich rückhaltlos zur Inspirationsästhetik des 19. Jahrhunderts: »Es ist in diesem Sinne fast nur wenig von Belang, ob man von einer richtigen oder von einer falschen Hypothese ausgeht. Widerlegt wird sicher die eine wie die andere einmal werden. Und es kann nur darauf ankommen, solche Vermutungen zugrunde zu legen, die, ohne daß sie für Naturgesetze gehalten sein wollen, unser formales Bedürfnis nach Sinn und Zusammenhang befriedigen.« Bei aller Historizität der Schönbergschen Haltung und seines Theoriebegriffes: Um nichts anderes darf es der Musiktheorie gehen – um Sinn und Zusammenhang.

(Birger Petersen)

Trossingen

(1) Da ich als Komponist Inhaber einer Professur für Musiktheorie bin, ergibt sich für mich eine spezifisch künstlerisch-kompositorische Ausrichtung in den für die Musiktheorie traditionellen Bereichen Werkbetrachtung/Analyse und Tonsatz/Komposition. Musiktheorie ist demnach alles, was mit Lesen und Schreiben von Musik zu tun hat.

(2) Was geschrieben wird, hat nicht nur ein objektivierbares Regelwerk hinter sich, sondern wird praktisch erfahrbar und Gegenstand eigenständig kompositorischer Gestaltungsprozesse. ›Aneignung‹ heißt in diesem Sinne: sich etwas durch kompositorische Arbeit ›zu eigen‹ machen. Die Verflechtung praktischer Tätigkeiten wie Singen, Spielen, Hören, Improvisieren, Experimentieren und Schreiben (Handschrift!) ist dabei zentral.

Dem entsprechend stehen Aufgabenstellungen im Vordergrund, die möglichst rasch eigenständige Gestaltungsspielräume öffnen und eigene kompositorische Erfahrungen ermöglichen. Z. B. Komposition von Variationen, Erstellung von Transkriptionen, Arrangements, Instrumentationen, Kontrafakturen (etwa die Umarbeitung einer Bachschen Arie zu einer Invention und umgekehrt), Komposition barocker und klassischer Tänze, romantischer Klavier- und Chorlieder, Adaption von neueren Kompositionstechniken und vieles andere mehr. Zudem werden Gegenstände behandelt, die in der Unterrichtspraxis von großer Relevanz sind: z. B. Komposition von Instrumentalstücken/Etüden für den Instrumentalunterricht oder Herleitung von kompositorischen Verfahrensweisen aus der älteren und neueren Musik für den schulpraktischen Gebrauch.

(3) Der Unterricht hat Werkstatt-Charakter: einerseits werden kompositorische Vorhaben in Klein- und Kleinstgruppen (auch im Einzelunterricht) behandelt und während des Unterrichts ausgearbeitet. Dies gibt mir, dem Lehrenden, die Möglichkeit, die Arbeit der Studierenden im Vollzug zu beobachten und auf spezifische Probleme und Fragestellungen direkt zu reagieren. Indem sie ihre Arbeiten direkt erproben, erfahren die Studierenden die praktische Relevanz ihres Schreibens und fühlen sich so zu eigenständiger Gestaltung motiviert. Fertige Arbeiten werden am Ende des Semesters in kleinen Vortragsabenden präsentiert.

Das Verfahren wird selbstverständlich je nach Studiengang, Gruppengröße, Fortschritt und Motivationslage der Studierenden und nach organisatorischen Gegebenheiten modifiziert.

(4) Das Fach ›Analyse‹ ist in unterschiedlicher Weise im Studium präsent:

- Analyse als Vorbereitung zur eigenen kompositorischen Arbeit, quasi Herleitung von Verfahrensweisen und Modellen zur Erstellung eines ›Regelwerks‹
- Analyse als Methode, sich das Verständnis eines Werkes zu erschließen
- Analyse als Darstellung und Vermittlung gewonnener Erkenntnisse (verbal, graphisch, auch musikalisch-praktisch: Exzerpieren von Sachverhalten am Klavier, Analyse durch Bearbeitung/Instrumentation, Partiturspiel...)
- Analyse von Analysen (meist ›sagt‹ eine Analyse einer Komposition über den Analytiker so viel – oder so wenig – wie über das Stück selbst, insofern erhellen Analysen von Komponisten vor allem deren kompositorisches Denken)

Analyse-Übungen werden in meinem Unterricht meist als Hausarbeiten angefertigt (wöchentliche Aufgabenstellungen). Aus der Sichtung der Ergebnisse ergibt sich der fortlaufende Unterricht.

Ziel des Unterrichtes ist methodisch eigenständiges, kreatives und motiviertes Arbeiten. (Die ›beste‹ Analyse taugt nichts, wenn der Analytiker nicht selbst durch die Musik motiviert ist, mehr von ihr wissen zu wollen...). Andererseits sind alle Bereiche des Unterrichts durchdrungen vom analytisch-reflektierenden Denken.

(5) Prüfungen erfolgen seit eh und je schriftlich (eine wie auch immer geartete Tonsatz-Aufgabenstellung) und mündlich/praktisch (meist analytische Aufgabenstellungen).

Unsere Prüfungsordnungen sind glücklicherweise so flexibel, dass sie sehr unterschiedliche Themenstellungen ermöglichen; eine Abstimmung mit Kollegen ist nur insoweit erforderlich, als dass dafür gesorgt wird, ein vergleichbares Anforderungs-Niveau zu erhalten.

In Prüfungskolloquien aller Studiengänge werden u. a. längerfristig vorbereitete Referate gehalten bzw. eigene größere Arbeiten vorgestellt.

(6) Es hat sich an unserer Hochschule ein ›Kanon‹ an Unterrichtsgegenständen etabliert, der zwar nicht verbindlich ist, jedoch in modifizierter Weise zum Unterrichtsrepertoire aller Studiengänge gehört:

- Musik des Generalbasszeitalters (z. B. Choralsatz, Generalbassspiel nach bezifferten und unbezifferten Bässen, Komposition von Inventionen, Kanons, Fugen, Rezitativen, Arien, Choralvariationen) im Tonsatzunterricht
- Harmonische Strukturen in der Musik des 18. und 19. Jahrhunderts
- Sämtliche Formen in der Sonate in der Kammermusik und Symphonik des 18./19. Jahrhunderts (Werkanalyse)
- Kompositorische Arbeiten und Werkbetrachtung bezogen auf die neuere und neueste Musik (des 20. und 21. Jahrhunderts)

Flankiert wird dieses zentrale Spektrum an Inhalten durch eine Fülle weiterführender Seminare und Übungen nach Themen, die jeweils den Interessenlagen von Studierenden und Lehrenden entsprechen.

Schwerpunkt meiner eigenen Unterrichtstätigkeit ist die Entwicklung einer Methodik, die zu einem eigenständigen und selbstverantwortlichen Umgang mit Musik befähigt.

Der oben genannte ›Kanon‹ deckt einerseits Musikbereiche ab, mit denen auch künftige Musiker hauptsächlich zu tun haben werden, andererseits lässt sich mit unserer vielfältigen Unterrichtserfahrung in diesen Bereichen methodisch souverän und kreativ arbeiten.

(7) Natürlich stellt sich die Frage, aus welchen Quellen welches Wissen bezogen wird. Historische Traktate werden insoweit einbezogen, dass handwerkliche und ästhetische Fragen aus der Perspektive der jeweiligen Zeit (unter Berücksichtigung des zeittypischen Vokabulars) beleuchtet werden. Andererseits wird in neueren Lehrbüchern (vor allem seit de la Mottes *Harmonielehre* und *Kontrapunkt*) eine kluge Verbindung zwischen

historischem Wissen und der praktischen Anwendung im heutigen Unterricht geleitet, und es wäre dumm, solches den Studierenden vorzuenthalten, zumal darin bereits Unterrichtserfahrungen mit den jeweiligen Gegenständen transportiert und zugänglich gemacht werden. Wunderbar sind in diesem Zusammenhang auch die teilweise hervorragenden Beispielsammlungen zu bestimmten Phänomenen, die die Studierenden ermutigen und motivieren, ihre eigenen persönlichen Stoffsammlungen zu entwickeln.

Meiner Erfahrung nach ist die Nachhaltigkeit des Studiums umso größer, je mehr sich eigene Lern- und Erfahrungsprozesse an den Anregungen anderer entzünden.

Lehrbücher sind aber auch Gegenstand kritischer Auseinandersetzung: Was lehrt Schönberg eigentlich in seiner *Harmonielehre*, worauf zielt Hindemiths *Unterweisung im Tonsatz*, was kann man, wenn man Jeppesens *Kontrapunkt* durchgearbeitet hat? Es lohnt sich, den methodischen Wegen praktisch zu folgen, um daran die Grenzen ihrer Brauchbarkeit zu erfahren, andererseits Korrektive für eine eigene Methodik zu entwickeln.

Das beste und wichtigste Lehrbuch um »einen starken Vorgeschmack auf die Composition zu überkommen« ist aber – Bachs Vorwort zu seinen Inventionen folgend – die Musik selbst.

(Norbert Fröhlich)

Weimar

Vorwort

Die Hochschule für Musik Franz Liszt Weimar ist von Bachelor und Master bislang noch wenig betroffen: Hier wird der Großteil der Studiengänge erst zum Wintersemester 2010/11 umgestellt. Die folgende Übersicht betrifft also noch die alten Diplom-Studiengänge.

Musiktheorie lehren

Die Grundfrage, die eine solche Übersicht beantworten sollte, ist wohl weniger, ob der Kantionalsatz oder der Bach-Choralsatz zu bevorzugen sei oder ob beide als unerlässlich anzusehen seien. Jährlich kommen interessierte, engagierte Instrumentalisten und angehende Pädagogen zu uns, welche die Hochschule nicht nur als Virtuosen, sondern als rundum gebildete Musiker verlassen sollen. Und gerade in der Spitzenklasse der Interpreten macht theoretisches Wissen, das Vermögen, Quellen zu studieren, den Unterschied! Was also wollen wir den Studierenden mitgeben, in den wenigen Semestern, die zur Verfügung stehen? Woran sollen sie sich erinnern, wenn sie in ihrem Berufsleben an den Musiktheorie-Unterricht denken? An endlose Gehördiktate vom Klavier? An schweißtreibende Bastelaufgaben, bis der Kontrapunkt zu einem *cantus firmus* regelgerecht, aber blutleer formuliert war? Wie schön wäre es, wenn sie an die Lust dächten, Musik zu verstehen und zu begreifen (auch am Klavier zu greifen!), wenn sie sich an das Staunen erinnerten, als sie oft gehörte Musik plötzlich ganz anders wahrzunehmen lernten oder

als sie Stücke oder Stile, die ihnen vorher unbekannt waren, entdeckten. Sich wundern, sich freuen – auch das sind Lernziele!

Sich über Methoden zu unterhalten, die einen historisch fundierten Musiktheorie-Unterricht lebendig, anschaulich, abwechslungsreich und dennoch (oder gerade deswegen) zielgerichtet und effektiv machen – das erscheint mir wegweisender, als die Inhalte abzuklopfen (die sich überdies in der Bachelor-/Master-Veränderung ändern und wohl verdichten müssen). Daher stelle ich hier die Fächer und Inhalte für Weimar gerafft zusammen – eine Liste, die sich der Arbeit meines Vorgängers, Klaus Heiwolt, verdankt.

Überblick

Die folgende Aufstellung gilt für Studierende, die im Hauptfach ein Orchesterinstrument studieren. Im Grundstudium (Semester 1 bis 4) werden folgende Fächer und Inhalte vermittelt:

- Vorlesung Allgemeine Musiklehre (1 Semester): Grundlagen der Musiktheorie
- Harmonielehre (4 Semester): Generalbass, vierstimmiger Chorsatz stilgebunden (z. B. Bach-Choral), Kadenzspiel, verschiedene Theoriesysteme (Stufen, Funktionen, Generalbass), Melodielehre, Form und Syntax, klassischer Satz, spätrömantische Harmonik (mit Modulation, Alterationen, Mediantik), Analyse
- Gehörbildung (4 Semester): einstimmig (auch freitonal oder atonal), zweistimmig (Klassik: Menuette, Haupt- und Seitensätze, Schlussgruppen, leichte Überleitungen), vierstimmig (Barock: Choralsatz oder Motette), Kadenzen mit Modulation (Klassik/Romantik), Vom-Blatt-Singen, Rhythmus, Klangfarben, Form
- Kontrapunkt (1 Semester): zweistimmig, klassische Vokalpolyphonie (Palestrina-Stil)

Im Hauptstudium (Semester 5 bis 8) werden die Bereiche Harmonielehre und Gehörbildung in den Fächern Werkanalyse und Höranalyse weitergeführt, ein weiterer Kontrapunkt-Kurs schließt sich an, und als neues Fach tritt die Satztechnik des 20. Jahrhunderts hinzu:

- Werkanalyse (2 Semester): Parameter-Analyse, Selbstbefähigung der Studierenden zur Analyse von Werken aus den Epochen Barock, Klassik und Romantik, Nachweis durch eine schriftliche Hausarbeit (mindestens zwei Analysen aus zwei Epochen)
- Höranalyse (2 Semester): komplexe Formteile (Expositionen, Durchführungen etc.) analog zum Werkanalyseunterricht, Particellerstellung mit anschließender mündlicher Verbalisierung
- Kontrapunkt II (1 Semester): dreistimmig, Barock- oder Renaissance-Stil zur Auswahl
- Satztechnik 20. Jahrhundert (1 Semester): Themenschwerpunkt oder Improvisation 20. Jahrhundert

Fächer wie Instrumentation/Arrangement und Künstlerischer Tonsatz werden zusätzlich verpflichtend für die Lehramts-Studiengänge angeboten. In Weimar leistet die Musikwissenschaft einen erheblichen Beitrag zum theoretischen Angebot; sie gestaltet die Fächer Musikgeschichte, Formenlehre und Instrumentenkunde/Akustik.

Ausblick

Das musiktheoretische Angebot wird auch nach der Bachelor-/Master-Einführung einen Schwerpunkt der Ausbildung darstellen: Es wird z. B. im künstlerisch-wissenschaftlichen Master-Studiengang breiten Raum einnehmen; zudem ist die Einführung einer Promotion zum Dr. mus. vorgesehen.

(Jörn Arnecke)

Würzburg

Angesichts der mittlerweile hervorragenden Aufbereitung musiktheoretischer Quellen, der Integration Neuer Medien in den musiktheoretischen Unterricht und einer vorher nie da gewesenen Vielfalt methodischer Alternativen sind die Möglichkeiten einer erfolgreichen Lehre im Fach Musiktheorie für Studierende und Lehrende heutzutage sehr groß. Die aktuelle Emanzipation des Faches, deren Beginn gegen Ende der 60er Jahre mit einer ›post-Riemannschen‹ Aufarbeitung der neuzeitlichen Ursprünge des Faches ansetzte, hat zu einer gänzlichen Umgestaltung und historisch-stilistischen Differenzierung der Inhalte geführt und vor allem jene Nähe zur historischen Komposition wiederhergestellt, die Musiktheorie bis zur zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts selbstverständlich hatte. Es ist vielleicht bedauerlich, aber als Problem nicht unlösbar, wenn diese innerfachliche Reform in der aktuellen hochschulpolitischen Reform nicht auf Anhieb die geeignete curriculare Passform findet, zumal die Musiktheorie im Umfeld der Musikhochschulen mit diesem Problem durchaus nicht allein dasteht. Es ist allerdings dann ärgerlich und vermeidbar, wenn externe Einschätzungen des Faches gerade von einem Bild musiktheoretischer Ausbildung geprägt sind, das diese immerhin 40-jährige Entwicklung nicht oder kaum berücksichtigt.

Auch wenn die Bologna-Reform selbstverständlich für die Musiktheorie Chancen bietet, muss das Selbstverständnis des Faches erstaunlich oft gegen externe Vorurteile verteidigt werden, anstatt dass es möglich wäre aus dem Gegenstand heraus ein Bild musiktheoretischen Lehrens zu skizzieren, das der aktuellen Situation des Faches entspricht und mit großer Wahrscheinlichkeit zur Vervollkommnung einer musikalischen Berufsausbildung in höchstem Maße beiträgt.

Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehre

Hören, Generalbass-Spiel, Vom-Blatt-Spiel, Blattsingen, Improvisation, Gedächtnistraining und vieles mehr sind im engeren Sinne keine theoretischen Inhalte. Obwohl diese Inhalte in der Regel deutlich mehr als die Hälfte der Zeit musiktheoretischer Curricula einnehmen, werden sie dennoch unter Bezeichnung ›Theorie‹ verwaltet. Es spielt für die Qualität des Lernens jedoch eine Rolle, ob Repertoire, Methoden und Ziele dieses Unterrichts musiktheoretisch reflektiert werden oder bloße Trainingseinheiten sind. Von den Studierenden wird dieser Unterricht als Erwerb praktischer Kompetenzen erlebt. Wenn im derzeit lauten Ruf nach Praxisbezug Fächer mit dem Namen ›Theorie‹ an Ansehen einbüßen, ist das im Falle der Musiktheorie nicht inhaltlich bedingt.

Die hermeneutische Perspektive des Fachs

Wie jede historische Wissenschaft bemüht sich Musiktheorie um die Rekonstruktion verloren gegangener Selbstverständlichkeiten. In diesem Sinne ist ihr Umgang mit Texten jeder Art (Noten, Lehrtexte, klingende Werke) ein hermeneutisches Aufarbeiten von Vorurteilen. Der Gegenstand Musik wird im besten Fall durch die Rückführung auf die jeweilige Konvention nicht eingegrenzt, sondern freigelegt. Ebenso soll den Studierenden durch die Verarbeitung ihrer subjektiven Hörerfahrung mit der objektivierten Hörerfahrung musiktheoretischen Regelwerks zu einem souveräneren Umgang mit ihrer Subjektivität verholfen werden. Der Anteil an hörender/lesender/spielender Selbsterfahrung soll gegenüber einer – im Sinne Gadamers – gesprächsartigen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand in den Hintergrund treten. Studierende können am Ende einer erfolgreichen Ausbildung, verbal, hörend oder spielend Fragen an den musikalischen Text stellen, deren Perspektive Detail und Großform des Werks gleichermaßen berücksichtigt.

Objektivität

Der musiktheoretische Zugang ist als kreativer Akt grundsätzlich subjektiv. Methodenstrenge und andere Formen objektiv gebundenen Arbeitens setzen erst bei der Verfolgung, Korrektur und Klärung dieses Ansatzes an. Es mögen der Standard von Aufnahmeprüfungen, für viele der erste relevante Kontakt mit Musiktheorie, oder auch die kommunikative Oberfläche gewisser Lehrtraditionen, die einen heute längst überkommenen Anschluss an objektive Wissenschaften suchten, dazu führen, dass ein irrationaler Anspruch nach sicherem, handfesten, berechenbarem Regelwerk bei Studienanfängern besteht. Durch ein solches Zerrbild von vermeintlich ›objektiver Musiktheorie‹ hindurch wiederum eine subjektive Offenheit zur Musik als Gegenstand von objektivierbarer Theorie zu finden, ist sehr schwer.

Erwachsenenbildung

Viele Studienanfänger haben ihren musiktheoretischen Anfangsunterricht mit der Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfung erhalten, also als junge Erwachsene. Die Elementarität gewisser Inhalte steht in Kontrast zu den in der Regel fortgeschrittenen und komplexen musikalischen Erfahrungen und Kenntnissen, die sie auf anderen Gebieten schon längst erworben haben. Die methodische Problematik ähnelt den Bemühungen um die ›Poetische Etüde‹ in der Klaviermusik und -pädagogik des 19. Jahrhunderts: Wie kann ›am Meisterwerk‹ durch reduziertes Nachschaffen gelernt werden, ohne dass eine poetische Idee den Effekt der Etüde überwiegt, der Unterricht demnach die Konstruktivität eines Lehrgangs verliert?

Zeitdruck und Prüfungsmodalitäten

Die Bologna-Reform ist in ihrer deutschen Umsetzung großenteils von einem immensen Sicherheitsdenken geprägt: Studierende sollen so schnell wie möglich eine genau berechnete Quittung dafür bekommen, was und wie viel sie gelernt haben. Eine solche Struktur fördert schablonenhafte Inhalte. Da der tatsächlich in den musikalischen Alltag

eingreifende musiktheoretische Lernerfolg erst vergleichsweise spät einsetzt, sind Prüfungsinhalte vor diesem Zeitpunkt oft oberflächlich: Collagenartige Tonsätze, Analysen, die kaum mehr als das Aufzählen musiktheoretischer Begriffe beinhalten, oder Gehörbildungsprüfungen, die auch nach sorgfältigem und sensiblem Unterricht nach nur zwei Semestern immer noch von einer wenig konstruktiven Apportierhaltung geprägt sind. Selbstbestimmte und dabei dem Gegenstand angemessene Prüfungssituationen sind – wie im Instrumentalspiel – erst auf sehr hohem Niveau möglich.

Ist das Ziel der musiktheoretischen Ausbildung weniger eine Sammlung von Handwerkstricks als vielmehr eine kommunikativ-selbstbestimmte Haltung der Musik gegenüber, die nur in jahrelanger detektivischer Wachheit und Routine erworben werden kann, dann ist jede ›gesparte Zeit‹ in der Ausbildung auch ein Sparen am Ergebnis.

(Ariane Jeßulat)

DIE ERGEBNISSE

Eines macht die Umfrage deutlich: Musiktheorie ist gegenwärtig, bedenkt man ihre Fokussierung auf ›Harmonielehre‹ in den 1950er bis 70er Jahren, ein ungemein buntes Fach. Spürbar in den Texten ist darum das Bestreben, zwischen einer persönlichen Sicht und Auffassungen des Kollegiums deutlich zu trennen oder zu vermitteln. Gleichwohl mag es erlaubt sein, die Äußerungen allgemeiner zu werten, sie gewissermaßen als *pars pro toto* ›hochzurechnen‹. Unter den Gesichtspunkten *Bedingungen*, *Übereinstimmungen*, *Strittiges* sei hier in diesem Sinne eine Zusammenschau versucht, bei der ich mich vor eigenen Stellungnahmen nicht drücken will.

Bedingungen

Die musiktheoretische Lehre wird von vier Momenten beeinflusst, die miteinander verflochten sind: von hochschulpolitischen Vorgaben, ihrem eigenen Bild, vom Lehrpersonal, und von ihrer Ausrichtung.

1. Richard Heller (Augsburg) schildert es besonders drastisch und anschaulich: Auch alle Theorieabteilungen haben zu tun, genauer: zu kämpfen, mit der Einpferchung in Bachelor und Master. Die Freiheit jedenfalls, die Bachelor und Master mit ihrem Modulsystem zu verheißen schienen, entpuppt sich als Knebelung: als eine (für mein Gefühl tödliche) Verschulung des Studiums, in dem Musiktheorie zu Häppchen zu verkümmern droht. Das aber wäre noch einmal ein eigenes Thema, das von unserem Zusammenhang zu weit wegführen würde.
2. Strukturen wirken sich überall auf Inhaltliches aus. Wie kann sich Musiktheorie unter solchen Vorgaben sehen: im allgemeinsten Sinne als »alles, was mit Lesen und Schreiben von Musik zu tun hat« (Norbert Fröhlich, Trossingen), oder spezifischer als »kreatives Nachdenken« (Hans Aerts, UdK Berlin) – eine in meinem Verständnis sehr animierende Definition, sofern sie alle Formen eines ›kreativen Machens‹ einschließt? Mir fällt auf, dass sich ansonsten kein Text explizit zu seinem Bild von Musiktheorie äußert.

3. Dieses Bild ist sicherlich auch abhängig von der Profession des Lehrenden. In den 1970er Jahren wurde vehement der ›reine‹ Theoretiker propagiert (obgleich auch er dann in irgendeinem anderen Bereich etwas anderes mitbrachte als nur ›Theorie‹); Komponisten galten, da ›unwissenschaftlich‹, für Theorieunterricht als obsolet. Inzwischen ist die Landschaft glücklicherweise wieder offener. Die Akzentuierungen sind dabei durchaus variabel: mit Schwerpunkt auf Theorie, auf Komposition, auf beides gleichgewichtig.
4. Es ist naheliegend, dass sich daraus eine bestimmte Ausrichtung ableitet. Exemplarisch können dafür drei – unterschiedlich gewichtende – Äußerungen stehen: Birger Petersen (Rostock) bezeichnet »Satztechnik und Analyse« als »Kernkompetenzen des Faches Musiktheorie«, Peter Aderhold (Berlin/Eisler) stellt »Eigenkompositionen« im Bereich des 20. Jahrhunderts gleichrangig neben die analytischen Zugänge, und Norbert Fröhlich (Trossingen) betont für Analyse/Tonsatz die »künstlerisch-kompositorische Ausrichtung«.

Übereinstimmungen

In sechs Punkten decken sich die Äußerungen aus den Hochschulen:

1. Individualisierung

Eigentlich ist es nicht überraschend: Die erwähnte fachliche Buntheit resultiert aus einer weitreichenden, an Personen gebundenen Individualisierung der Lehre. Drei Zuschriften erwähnen sie ausdrücklich: Richard Heller (Augsburg) erhebt sie zu einer »Kultur des Nicht-Einmischens«, Hubert Moßburger (Bremen) zieht die Konsequenz, vier Kollegen selbst zu Wort kommen zu lassen, Otfried Büsing (Freiburg) betont die »inhaltliche und methodische Lehrfreiheit«.

2. Methodenvielfalt

Vielleicht fällt mir das besonders auf, weil es während meines eigenen Studiums eigentlich nur zwei Arbeitsweisen gab: um das Klavier herum oder am Tisch über Notenblätter gebeugt. Die Offenheit und Vielfalt heutiger Methoden jedenfalls ist bemerkenswert: Tafelbild, Nachspielen, Arbeitsblätter, Zuhören, Analysieren, Gruppengespräch, Stilkopien, Improvisation, Referate, Arrangements, stummes Arbeiten, verbale Beschreibung, Hausarbeiten ... Matthias Schlothfeldt (Essen), und Ulrich Schultheiss (Münster) ergänzen die Nutzung von Computerprogrammen; für Dresden ist dabei hinzuweisen auf John Leighs neues, innovatives Gehörbildungsprogramm *Orlando*, das in dieser ZGMTH-Ausgabe besprochen wird.

3. Praxisbezug

›Praxis‹ meint die künstlerische Interpretation wie auch das eigene Tun im Theorieunterricht: komponieren, improvisieren, singen, spielen, hören. Etliche Hochschulen (Augsburg, Essen, Köln, Lübeck, Rostock, Trossingen, Würzburg, Dresden ebenso) verweisen

auf den Praxisbezug von »Theorie« oder drücken ihre Überzeugung aus, dass in Musiktheorie der »praktische Anteil mindestens so groß sein soll wie der theoretische« (Marco De Cillis, Köln), was schon für Satzübungen gilt, die »zum Klingen gebracht werden sollen« statt abstrakt auf dem Papier zu stehen (Oliver Korte, Lübeck).

Solche Ausrichtung ist gegenüber früher ein bedeutsames Novum. Denn ohne Frage ist dieser Grundsatz fundamental: Konkrete Anschauung, sinnliche Erfahrung und aktive Bewältigung (am Instrument wie mit der Stimme) gehen tiefer als abstrakte Begriffe, gedanklicher Nachvollzug und passives Verstehen.

4. Lehrbücher

Das Ergebnis der Umfrage lässt sich wohl in einem Satz zusammen fassen: Einschlägige Lehrbücher werden beachtet und empfohlen, unterrichtet wird nach ihnen nicht.

5. Gehörbildung

Das ehemalige Stiefkind hat sich zu einem Schwergewicht gemauert: Der Rang von Hören und Gehörbildung wird – gleich, in welcher Form es angeboten und unterwiesen wird – überall hervorgehoben. Und häufig gesucht werden, auch dies ist ein bemerkenswertes Novum, die Einbindung in und die Vernetzung mit anderen Fächern.

6. Integrative Theorie

Was eben für Gehörbildung anklang, wird auch sonst angesprochen: das Bemühen um eine integrative Musiktheorie, in der ihre Teildisziplinen nicht aufgehoben, aber in ihrer jeweils spezifischen Blickrichtung zusammen geführt werden: Die Fächer stützen und befruchten sich gegenseitig.

Strittiges

Den sechs übereinstimmenden Punkten stehen, wenn ich die Texte richtig lese, zwar nur vier Punkte gegenüber, bei denen kein Einvernehmen herrscht – dafür aber haben es diese vier Punkte in sich.

1. Kanon

Ein musiktheoretischer ›Kanon‹ an verbindlichen Inhalten, Themen, Gegenständen ist der Widerpart zur herrschenden ›Individualisierung‹. So gesehen, ist es weniger erstaunlich, dass beim Kanon die Meinungen auseinander driften: von klarer Bejahung über die Abschwächung zu ›Schwerpunkten‹ bis hin zu glatter Ablehnung.

Erstaunlich jedoch ist in meinen Augen, dass nur eine einzige Zuschrift, für die »Auswahl an Musik«, die »Interessen der Studierenden« ins Spiel bringt (Hans Aerts, UdK Berlin). Ist aber nicht der Adressat unseres Unterrichts eine entscheidende Instanz, ein Wegweiser und womöglich ein gelegentliches Korrektiv für die Kanon-Problematik?

2. Differenzierung nach Studiengängen

Aus unterschiedlichen Haltungen zu einem Kanon resultieren fast zwingend unterschiedliche Haltungen zu einer studiengangspezifischen Unterweisung: Wo bestimmte Inhalte als unantastbares Gut gesehen werden, treten Studiengänge und ihre speziellen Bedürfnisse zurück.

Die Formeln lauten entsprechend unterschiedlich: Allen wird das Gleiche angeboten, lediglich abgestuft in Niveau und Anforderung; nur einzelne Gegenstände gelten für alle als verbindlich; bestimmte Vorgaben stehen neben studienbezogen modifizierten Inhalten; die Unterweisung orientiert sich an der Verschiedenheit der Studiengänge. Auch Dresden vertritt die letztgenannte Position. Die Quadratur des Kreises – studiengangspezifisch unterrichten, musikalisch-theoretisch Zentrales bewahren – kann gelingen: Es geht nicht um ein entweder – oder, sondern um Gewichtungen.

3. Repertoire

Die Auseinandersetzung mit Dur-Moll-tonaler Musik steht unzweifelhaft im Mittelpunkt. Strittig ist aber offenbar, wie weit der Unterricht zurück und vorwärts gehen soll, platt gesagt: vor Bach und nach Wagner. Die einen halten Musik in und vor dem 16. Jahrhundert für unverzichtbar, andere – auch angesichts dessen, was das Musikleben dominiert – für nachrangig; und der Sinn von Analysen wie Erfindungsübungen für das 20. und 21. Jahrhundert wird vergleichbar unterschiedlich gewertet.

4. Geschichtlichkeit von Musik und musiktheoretische Lehre

Die Historisierung der Musiktheorie gehört zu jenen Errungenschaften seit den 1970er Jahren, die ihr Gesicht nachhaltig veränderten. Grundsätzlich scheint das noch den Unterricht zu prägen, indem er sich entweder der Geschichte verpflichtet weiß oder indem ein Lehrgang chronologisch vorgeht – so beispielsweise in Lübeck und auch in Dresden. (Wenn dazu eine persönliche Anmerkung erlaubt ist, da es vielleicht anderen ähnlich ergeht: Ich hatte dabei innere Widerstände zu überwinden, weil ich Studierende lieber bei ihnen Vertrautem abholen und dann erst nach links und rechts Kreise ziehen wollte. Inzwischen habe ich mich mit der Chronologie – von der klassischen Vokalpolyphonie bis zur Gegenwart – angefreundet: Zum einen macht sie greifbar, wie Späteres aus Früherem herauswächst und nur von ihm her verständlich wird; zum anderen wird sie, vermutlich gerade deswegen, von den Studierenden besser angenommen als ich befürchtet hatte.)

Bei solcher Ausgangslage hat mich die Deutlichkeit verblüfft, mit der oft das Historische zugunsten von Systematischem zurücktritt: Begriffe wie ›Grundprinzipien‹, ›Grundkenntnisse‹, ›Grundlagen‹ tauchen ebenso häufig auf wie die Zusätze ›elementar‹, ›normativ‹, ›allgemein gültig‹. Sie gehorchen vermutlich aber erstens der mageren studentischen Vorbildung, der zunächst ein Fundament gegeben werden soll statt sie mit Geschichtlichem zu überfordern, und zweitens dem Zwang der konkreten Lehre, ›Vermittlung‹ und ›Differenzierung‹ zu versöhnen. Denn natürlich geraten die Prinzipien aneinander: Eine konsequente Historisierung erschwert das Lehr- und Lernbare, eine konsequente Systematik kann schnell vorbei gehen an geschichtlichen Eigenheiten. Oder zeichnen sich hier Tendenzen ab zu einer Rolle rückwärts?

EINE CODA

Mindest ebenso aufschlussreich wie das, was die hochschulischen Antworten sagen, ist das, wovon sie *nicht* reden. Sicherlich liegt es auch an meinen persönlichen Sichtweisen, dass mir drei Leerstellen auffallen, die Grundsätzliches betreffen:

Inhalt und Vermittlung

Von möglichen oder verbindlichen Inhalten – dem allgemeinen ›was‹ der Lehre – sprechen alle, von dessen realer Vermittlung – dem konkreten ›wie‹ der Lehre – wenige. Vielleicht sperrt sich das einer knappen schriftlichen Antwort, vielleicht mögen wir aber auch nicht ungeschminkt zuzugeben, dass sich beim ›Beibringen‹ vielfältige, teils massive methodisch-didaktische Probleme ergeben. Nur drei Beispiele möchte ich flüchtig skizzieren: Choral, Bicinium, Gehörbildung.

- Der Bach-Choral wird fast allerorten als eine Säule musiktheoretischer Unterweisung propagiert. Seine Analyse mag noch angehen, aber wie lehrt man – einleuchtend, hilfreich, nachhaltig – sein Schreiben? Die gelegentlich empfohlene Aufgabe – um eine konkrete Methode zu nennen –, Mittelstimmen zu gegebenen Außenstimmen schreiben zu lassen, ist erstens, sofern man nicht mechanisch ›fehlende‹ Töne einfügt, teuflisch schwerer als sie sich anhört; und zweitens ist sie, bedenkt man Bachs Artifizialität und Kühnheit, vermessen. Für das Erfinden eines Basses andererseits fehlt vielen die Fähigkeit, die implizite Harmonik einer Melodie zu erkennen. In solchen Fällen habe ich eine Methode ausprobieren lassen, die musikalisch anfechtbar, aber didaktisch erfolgreich ist: Basstöne zu setzen, die zur Melodie einfach in Gegen- oder Parallelbewegung geführt sind. Harmonisches wird erst in einem zweiten Durchgang bedacht: Zunächst regiert die lineare Erfindung.
- Wie führe ich Studierende zum Schreiben eines Biciniums – einer ihnen durchaus fremden Welt –, das stilistisch ›stimmt‹, zugleich aber auch ›klingt‹, und das nicht zu einer intervallischen Rechenaufgabe verkommt, sondern auch als ›Musik‹ erfahren wird? Wer gesehen hat, wie kläglich schon Versuche ausfallen können, eine Syncopatio-Klausel aufzuschreiben, weiß, was ich meine. Zumindest dies ist wichtig: Literaturbeispiele müssen unbedingt, und zwar mehrfach statt pflichtschuldiger nur einmal, *gesungen* (statt sofort ›analysiert‹) werden.
- Wahrscheinlich ist es so, dass derjenige, der mit einem Gegenstand seine Schwierigkeiten hatte, dessen besserer Lehrer wird: weil er Probleme selbst erlebt hat und eher weiß, wie man ihnen begegnen kann. Gerade für ›Gehörbildung‹ scheint mir das zuzutreffen. Abgesehen davon aber bleibt eine gravierende Herausforderung, die hier nicht in wenigen Worten abgehandelt werden kann: Wie bringe ich ›Hören‹ bei? Zugespitzter gefragt: *Kann* man (von purem Elementarhören: Intervalle, Akkorde etc. einmal abgesehen, das sich erbarmungslos, aber schnell auch sinnleer, trainieren lässt) ›Hören‹ überhaupt beibringen – zumal wenn man der Überzeugung ist, dass es ›das‹ Hören gar nicht gibt?

Struktur und Ausdruck

Marco De Cillis (Köln) spricht von Musiktheorie, im Sinne einer »Synthese«, als einer »emotional erfahrbaren und gleichzeitig rational begründbaren Ordnung«. Hubert Moßburger (Bremen) bezieht für Analysieren und Interpretieren »auch« eine »emotional geschulte Fähigkeit« ein. Das war es. Alle anderen Texte sparen merkwürdigerweise das Spannungsfeld zwischen Denken und Fühlen, Erkennen und Erleben, Gedankenschärfe und Instinkt aus. Ist es die Scheu, sich – indem man von ihr redet – indirekt auch zu seiner eigenen Emotionalität zu bekennen, oder schließt man bei ›Theorie‹ alles Gefühlshafte aus, weil man ihm als subjektiv misstraut? Schon ein von mir betreutes Heft (4/2003) der Zeitschrift *Musiktheorie*, mit dem Thema »Struktur und Ausdruck«, hatte ein bezeichnendes Ergebnis gebracht: Von einer Ausnahme abgesehen, gingen alle beteiligten Autoren – zu dem Thema ohne weitere Anmerkung eingeladen – auf ›Struktur‹ ein: Musikalischer Ausdruck spielte so gut wie keine Rolle.

Dass die Auffassungen in der Musiktheorie darin weit auseinander gehen – ob also die musikalische Machart, oder der Vorgang des Erlebens, oder beides ineinander ihr Inneres ausmacht –, ist mir bewusst. Mein persönliches Credo kann ich hier gleichwohl nicht unterdrücken: Eine einseitige Struktur-Orientierung halte ich für verarmend und menschenfern. Technisches und Ästhetisches sind nur gewaltsam voneinander zu trennen, und im gelungenen Fall birgt die eine Art der Annäherung die andere in sich: Die Entdeckung einer Struktur kann höchstes ästhetisches Vergnügen bereiten, wie umgekehrt die ästhetische Erfahrung durch kompositionstechnische Erkenntnisse intensiviert werden kann.

Selbstverständnis

Wir sollten uns nichts vormachen: Das Pflichtfach Musiktheorie ist, ungeachtet aller Modernisierungen der letzten Jahrzehnte, immer noch ein weitgehend ungeliebtes Kind. Die Frage ist nur, ob das an den störrischen Studenten liegt, die partout nicht einsehen mögen, wie bedeutsam unser Fach ist, oder ob es an dem Auftreten des Faches liegt.

Ein Patentrezept hat keiner von uns, aber über jene Felder, die Ariane Jeßulat (Würzburg) anspricht, und über Konsequenzen sollten wir gemeinsam nachdenken. Fünf Überlegungen nenne ich abschließend. Musiktheorie sollte

1. künstlerische Hauptfachlehrer für sich gewinnen.

Wie das, aller Mühsal zum Trotz, gelingen kann, hat Clemens Kemme in seinem schönen Aufsatz »Eine Frage der Chemie. Musiktheorie und Aufführungspraxis in Holland«, in: *Musiktheorie* 4/2003, gezeigt. Zumal Verbindungen zu den Klavierklassen drängen sich auf (Stichworte: Theorie am Klavier; Improvisation).

2. ihre spezifische Kompetenz herausstellen.

›Analyse und Interpretation‹ gehört dazu, auch wenn es sich abgedroschen anhören mag. Das schließt umgekehrt Analyse und Kritik vorliegender Interpretationen sowie Interpre-

tationsgeschichte ein. Kein Geringerer als Alfred Brendel demonstriert in seinen klugen, hinreißend zu lesenden Büchern *Nachdenken über Musik*, *Musik beim Wort genommen* und *Ausgerechnet ich* neben anderem, welch gedanklich-seelischen Fundus musiktheoretisches Wissen einem Interpreten bereit stellt. Eine auswählende Lektüre seiner Aufsätze und Gespräche kann dem Unterricht in Musiktheorie aufregende Impulse geben.

3. über ihr Aktionsfeld nachdenken.

Mein Kollege John Leigh beispielsweise strebt interdisziplinäre Kontakte an. Im WS 2009/10 hat das hochschulische Dresdner »Zentrum für Musiktheorie« eine Ringvorlesung ausgerichtet mit dem Titel *Musik und ...*. Neben Kollegen aus dem Haus sind Dozenten der TU Dresden beteiligt. An »und ...«-Bereichen kommen zur Sprache: Architektur, Mathematik, Spiritualität, Technik, Literatur, Theater, Medizin, Geschichte, Sprache, Psychologie, Religion, Sport, Anthropologie. Die opulente Liste liest sich natürlich verwegen, aber es geht es um den generellen Anstoß. Für die Zukunft sind Gesprächsrunden ins Auge gefasst, bei denen verschiedene Fachvertreter gleichzeitig an einem Tisch sitzen.

4. ihre Lehre immer wieder auf den Prüfstand stellen.

Das muss, um noch einmal die inhaltliche Differenzierung anzusprechen, von denen her geschehen, an die Musiktheorie sich wendet. Um es provokant zu sagen: Der Bach-Choral in allen Ehren – ich meine allerdings, dass einem Orchestermusiker mit »Partiturlinien« oder »Stilkunde« entschieden mehr gedient ist.

5. ihre Vermittlungsweisen überdenken.

Sie entscheiden nicht nur mit über das Gelingen und Misslingen, sondern auch über die Akzeptanz von Theorie; und sie sollten sich auch jenseits ausgetrampelter Pfade bewegen. Nur drei Beispiele: Dass manche Bereiche auch gut in Vorlesungsform vermittelt werden können, geht aus den Zuschriften von Otfried Büsing (Freiburg) und Gesine Schröder (Leipzig) hervor. Das Instrument von Blockveranstaltungen – muss es wirklich ein ganzes Semester lang der Gegenstand X sein? – könnte freigebiger genutzt werden. Und was einige Hochschulen pflegen, sollte allgemeiner Usus werden: dass studentische Arbeiten aus den Theorieklassen in hochschulöffentlichen Abenden vorgestellt werden. »Musiktheorie lehren« klingt harmlos, ist aber brisant. Im Grunde sind die zwei Worte eine Chiffre: für das Selbstverständnis und die Präsentation einer Musiktheorie, die aus Überzeugung gewollt statt aus Gleichgültigkeit geduldet wird. Die Zukunft unseres Faches hängt davon ab.

Literatur

Dahlhaus, Carl (1985), »Was heißt ›Geschichte der Musiktheorie‹?«, in: *Ideen zu einer Geschichte der Musiktheorie* (= Geschichte der Musiktheorie 1), hg. von Frieder Zaminer, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 8–39.

Hanslick, Eduard (1854), *Vom Musikalisch-Schönen*, Leipzig: Breitkopf & Härtel.

Schönberg, Arnold (1911), *Harmonielehre*, Wien: Universal Edition.