

Arnecke, Jörn (2016): Musiktheorie ohne Schule – Schule ohne Musiktheorie? Eine Podiumsdiskussion bei der Weimarer Tagung »Musiktheorie und Hörerziehung«. ZGMTH 13/2, 329–340. <https://doi.org/10.31751/919>

© 2016 Jörn Arnecke



Dieser Text erscheint im Open Access und ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.

This is an open access article licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

eingereicht / submitted: 01/06/2016

angenommen / accepted: 30/06/2016

veröffentlicht / first published: 30/06/2017

zuletzt geändert / last updated: 10/05/2018

Musiktheorie ohne Schule – Schule ohne Musiktheorie?

Eine Podiumsdiskussion bei der Weimarer Tagung »Musiktheorie und Hörerziehung«

»Musiktheorie in der Schule – Schulen der Musiktheorie«: Unter diesem Motto stand vom 26. bis 28. Februar 2016 die 10. Weimarer Tagung »Musiktheorie und Hörerziehung« an der *Hochschule für Musik Franz Liszt Weimar*. In einer Podiumsdiskussion wurde das Oberthema von der anderen Seite betrachtet: »Musiktheorie ohne Schule – Schule ohne Musiktheorie?«

Die Gesprächspartner*innen waren: Kathrin Auerbach, Grundschullehrerin und Fachleiterin am Studienseminar Erfurt; Johannes K. Hildebrandt, Komponist und Musikschullehrer; Ludwig Holtmeier, Professor für Musiktheorie und Prorektor an der *Hochschule für Musik Freiburg*; Kai Martin, Professor für Musikdidaktik an der *Hochschule für Musik Franz Liszt Weimar*, und Elisabeth Theisohn, Gymnasiallehrerin und Lehrbeauftragte an der *Hochschule für Musik Freiburg*. Die Gesprächsleitung hatte Jörn Arnecke, Professor für Musiktheorie und Gehörbildung an der *Hochschule für Musik Franz Liszt Weimar*. Die *ZGMTH* dokumentiert die Diskussion in gekürzter Form.

JÖRN ARNECKE:

»Musiktheorie ohne Schule – Schule ohne Musiktheorie?« – die Idee für dieses Thema entstand aus der Diskussion des letzten Jahres zu Musikpädagogik und Musiktheorie, die Kai Martin moderierte. Wir beschäftigen uns bei dieser Weimarer Tagung mit verschiedenen Schulen der Musiktheorie – damit signalisieren wir, dass es keine vereinheitlichende Schule mehr gibt. Die Frage, die wir uns in dieser Runde stellen wollen, lautet: Wenn die Musiktheorie keine verbindliche Schule mehr

kennt, was kommt dann noch in der allgemeinbildenden Schule davon an?

Zunächst möchte ich Ihnen Kathrin Auerbach vorstellen: Sie vertritt hier einerseits den BMU (*Bundesverband Musikunterricht*), für den sie im Vorstand Thüringen sitzt, und sie ist außerdem tätig in der Lehrplankommission für Musik an Grundschulen; sie ist Dozentin an der Universität Erfurt, außerdem als Musiklehrerin an einer Grundschule tätig. Wie viel Musiktheorie verkraftet eine Grundschule, Frau Auerbach?

KATHRIN AUERBACH:

Als ich zugesagt habe, an der Podiumsdiskussion teilzunehmen, habe ich Ihnen, Herr Arnecke, geschrieben, ob ich denn überhaupt richtig in diesem Gespräch sei. Ich unterrichte seit 28 Jahren an der Grundschule Musik – für mich war klar, dass es ohne Musiktheorie an der Grundschule gar nicht geht. Aber ob Musiktheorie als Theorie bei Kindern in der praktischen Tätigkeit ankommt, kann ich so nicht beantworten. Ich denke nicht, dass Kinder in der Grundschule wesentliche Aussagen über Musiktheorie treffen können. Über Musik reden können sie, aber nicht allzu viel über musiktheoretische Dinge.

ARNECKE:

Aber sie lernen vielleicht etwas, was sie nur begrifflich nicht mit Musiktheorie verbinden, was aber trotzdem Inhalte der Musiktheorie sind?

AUERBACH:

Sie lernen durch die praktische Tätigkeit, durch die Handlungstätigkeiten insgesamt,

und wenn der Musikunterricht handlungsaktiv ist, bleibt viel haften über Musik, musikalische Abläufe, wie man mit Musik umgehen kann, wie man sie aufnehmen kann, wie Musik auch das Leben bereichert. Es hängt insgesamt von der Pädagogik, Didaktik und Methodik ab. In der Grundschule ist nicht viel Zeit, sich konkret der Musiktheorie zu widmen. Es sind in der Woche ja nur 45 Minuten – wenn überhaupt.

ARNECKE:

Didaktik ist das Stichwort, das uns zum nächsten Teilnehmer der Diskussion führt: Kai Martin ist an der hiesigen Musikhochschule Professor für Didaktik und zugleich der Leiter der Schulmusikabteilung. Er hat aber auch Erfahrung im Bereich der Musikschule als Klarinetten- und Saxophonlehrer, war Gymnasiallehrer in Braunschweig und Neustadt am Rübenberge. Und seine Dissertation beschäftigte sich mit der ästhetischen Erfahrung und der Bestimmung des Menschen – auch ein Thema, das vielleicht Verbindungen zur Musiktheorie bietet. Setzt denn gehobene ästhetische Erfahrung von Musik die Kenntnis von Musiktheorie voraus?

KAI MARTIN:

Das hängt davon ab, was wir unter ›gehobener ästhetischer Erfahrung‹ verstehen. Wenn es im Musikunterricht um ästhetische Erfahrung geht, d.h. wenn wir im Musikunterricht Musik als ästhetischen Gegenstand behandeln, bewerten wir Musik. Stellen Sie sich Musikunterricht ohne Werturteile vor: Das wird kein Musikunterricht im eigentlichen Sinne mehr sein! Wir würden dann beispielsweise Musik als historische Quelle betrachten. Wenn wir aber Musik als ästhetischen Gegenstand betrachten, fragen wir: »Hat mich diese Musik berührt oder nicht?« Gehobener gesprochen: »Ist dieses Musikstück ästhetisch gelungen oder ästhetisch nicht gelungen?« Bei Fragen wie diesen kann uns Musiktheorie helfen. Musiktheorie als Wissenschaft bietet uns ein begriffliches Instrumentarium, welches uns hilft, uns über Musik zu unterhalten, über Musik zu kommunizieren, auch über Musik zu reflektieren. Das ist ein wichtiger Bereich – nicht

der einzige Bereich, aber ein wichtiger – des Musikunterrichts.

Was ich an Musiktheoretikern so schätze: Sie sind Meister der Stilkopie, sie können beispielsweise so komponieren wie Brahms. Sie können mir aber auch zeigen, was ein anderer Komponist, der nicht so gut war wie Brahms, aus einem Thema oder Motiv gemacht hätte, das Brahms verarbeitet hat. Durch diese Gegenüberstellung können sie Brahms' Originalität veranschaulichen.

ARNECKE:

Und an welcher Stelle käme die Bewertung? Nach der Beschreibung oder der Analyse? Bei Ihnen klingt es so, als ob in der Schule sofort bewertet würde.

MARTIN:

Schülerinnen und Schüler bewerten häufig sofort nach dem Hören. Sie hören sich etwas an und sagen: »Das gefällt mir, das gefällt mir nicht.« Bei uns verläuft es doch häufig auch ganz intuitiv. Wir hören uns etwas an und sagen: »Es hat mich beeindruckt – oder nicht.« Und danach fragen wir: »Aus welchen Gründen ist es denn so?« Da spielt natürlich unsere Erfahrung eine Rolle – und gegebenenfalls die Musiktheorie.

ARNECKE:

Wir sprachen schon von gelungenen oder weniger gelungenen Kompositionen. Hier sitzt ein Komponist, welcher den *Landesmusikrat Thüringen* vertritt, der diese Tagung fördert: Johannes K. Hildebrandt. Er ist künstlerischer Leiter der *Weimarer Frühjahrstage für zeitgenössische Musik*, eines alljährlich stattfindenden Festivals. Er ist außerdem Vertreter und Vorsitzender der Fachgruppe E-Musik im *Deutschen Komponistenverband* und zugleich an den Musikschulen in Weimar und Ilmenau als Lehrer tätig. Welche Vorstellungen verbinden die Musikschüler mit Musiktheorie in Ihrem Unterricht? Setzt das vielleicht Kreativität frei, für die Sie ja stehen, oder engt es ein?

JOHANNES K. HILDEBRANDT:

Diese Überlegung habe ich auch angestellt

– und ich habe diese Woche meine Schüler dazu befragt. Ich wollte erst einmal wissen, was denn im normalen Musikunterricht in der Schule gemacht wird, ob sie in der Schule Musiktheorie haben und ob sie dies für wichtig erachten. Die meisten waren daran nicht interessiert, denn sie schlafen dabei ein. Aber es gab auch Schüler, die sich Gedanken machen über das, was sie spielen. Sie sagten: »Ja, es ist wichtig!« Man muss Noten lesen können, man muss wissen, was es für Tonarten sind – damit sie überhaupt etwas mit dem Stück anfangen können, um es richtig zu spielen.

ARNECKE:

War dies eine Altersfrage, oder lag es daran, welche Schule besucht wird?

HILDEBRANDT:

Es waren schon die älteren Schüler, die darauf geachtet haben.

ARNECKE:

Und Ihre Konsequenz beim Unterricht wäre, es zunächst auszublenden – oder es gerade einzubringen?

HILDEBRANDT:

Ich bringe das immer ein – von Beginn an. Ich finde das sehr wichtig. Darüber hinaus mache ich andere Projekte an Schulen, von richtig kleinen Jahrgängen – erste, zweite Klasse – bis hin zum Leistungskurs. Da arbeitet man sehr kreativ, aber die Schülerinnen und Schüler müssen sich auch Gedanken machen über Formen – wie man es verpackt, wenn man es aufführt, damit es einen Sinn ergibt. Ebenso die Frage der Notation: Wie schreiben wir das auf, was wir uns ausgedacht haben – was nicht immer mit Noten passiert, sondern eben auch grafisch.

ARNECKE:

Das wäre ein interessanter Punkt, auf den ich gern später zurückkommen würde. Elisabeth Theisohn haben Sie bei der Tagung schon kennen gelernt als Rhythmikerin, Bewegungslehrerin und musikalische Choreografin, sie ist außerdem als Gymnasiallehrerin tätig. Ange-

sichts unseres Tagungsthemas würde ich Sie gern fragen: Wie viele Schulen der Musiktheorie sind für das Gymnasium interessant? Belastet diese Ausdifferenzierung, oder ist sie ein Gewinn?

ELISABETH THEISOHN:

Verschiedene Musiktheorie-Schulen sind überhaupt kein Thema bei uns. Es kommt nicht zur Sprache, es kommt in den Fachdidaktiken nicht zur Sprache. Ich nehme an, dass noch wie vor fünfzig Jahren unterrichtet wird. Was ich angesichts der Beiträge, die hier gelaufen sind, sehr bedauerlich finde, ist, dass lediglich die Allgemeine Musiklehre als »Theorie« in den Bildungsplänen zurückbleibt. Das hat für mich nichts mit einem tiefer gehenden Verstehen von Musik zu tun, weil es in der Aufgliederung der Bildungspläne isoliert stehen bleibt. In Baden-Württemberg haben wir drei Kompetenzbereiche: »Musik gestalten«, »Musik verstehen« und »Musik reflektieren«. Der gesamte Block »Musik verstehen« besteht nur aus Allgemeiner Musiklehre; es scheint, als ob »Musik reflektieren« und »Musik gestalten« nicht viel mit Musiktheorie zu tun hätten, was ich sehr fragwürdig finde. Das, was tatsächlich gelehrt und dann auch im Unterricht durchgesetzt wird, ist das Aufschreiben von Halben, Viertel- und Achtelnoten, Synkopen und Pausen.

ARNECKE:

Das führt uns zu Ludwig Holtmeier, der nicht nur als Professor für Musiktheorie amtiert und uns als Fachgröße bekannt ist, sondern auch das Amt des Prorektors der *Hochschule für Musik Freiburg* ausfüllt und somit als politischer Vertreter unseres Faches tätig ist. Herr Holtmeier, bedeutet das nicht einen traurigen Befund nach all dem, was die Musiktheorie in den letzten Jahren hervorgebracht hat? Was kommt davon in der Breite an? Wenn wir das hören, offenbar wenig.

LUDWIG HOLTMEIER:

Sie haben das genau richtig gesagt; ich finde, das ist schon traurig: Unser Fach hat in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren eine inhalt-

lich unglaublich dynamische Entwicklung genommen, es hat sich stark ausdifferenziert. Demgegenüber steht eine Entwicklung, die man auch offen benennen muss: An vielen Standorten verschwinden unsere Stellen. Dies löst einen Kreislauf aus: Wir sind nicht mehr attraktiv für bestimmte Studienbewerberinnen und -bewerber, wenn es solche Schwierigkeiten bedeutet, diesen Beruf zu ergreifen. Das ist eine Bewegung, auf die wir reagieren müssen. Wir hatten ursprünglich eine ganz enge Verbindung mit der Musikpädagogik; diese haben wir verloren. Für die Musiktheorie war es nicht gut und kann es auch für die Zukunft nicht gut sein, wenn viele Themen ursprünglich in unseren Bereich fallen, von uns aber überhaupt nicht wahrgenommen werden. Singklassen finden fast ohne musiktheoretische Beteiligung statt, die – wie ich finde – sehr häufig notwendig wäre. Wir müssen auch mal in die Diskussion einsteigen und sagen: »So geht das nicht«, oder: »Das könnten wir besser machen.« Das ist ein Versäumnis, und das kann so nicht bleiben!

In der Ausdifferenzierung besteht eine Gefahr, die dem Fach Musiktheorie geschichtlich eingeschrieben ist. Die Tendenz zum Sektierertum, die wir haben, wird durch die unterschiedlichen Schulen bestärkt. Wir sind ein winziges Fach, das immer kleiner wird. Dann haben wir die Gruppe der »Schenkerianer«, die historische Musiktheorie, die »Tonfelder« nach Simon. Die Frage nach der Pädagogik und Vermittlung würde viele von diesen detaillierten Fragestellungen von vornherein ausklammern. Dort geht es um elementare Dinge, in denen man sich teilweise sehr viel schneller zusammenfinden würde – das ist für die Selbsterhaltung der Musiktheorie als Fach das Gebot der Zeit und Stunde. Vielleicht findet man dort tatsächlich den Kern, um den herum eine Ausdifferenzierung, wie wir sie erlebt haben, stattfinden kann. Aber wenn die Ausdifferenzierung so weitergeht, sind wir irgendwann marginalisiert.

ARNECKE:

Und vielleicht muss die Musiktheorie stärker in Kommissionen Flagge zeigen? Sie, Frau

Auerbach, haben ja in der Lehrplankommission mitgearbeitet. War die Musiktheorie dort ausreichend vertreten, oder könnten wir hier unsere Inhalte besser einbringen, schneller präsent sein?

AUERBACH:

In dieser Kommission hat Musiktheorie eine Rolle gespielt, aber im Mittelpunkt stand die Kompetenzentwicklung: Welche Kompetenzen entwickeln wir bei Kindern – oder besser gesagt: Welche sollen sie entwickeln und sich selbst aneignen? Sie, Frau Theisohn, haben drei Themenbereiche genannt, bei uns ist es ähnlich: »Musik erleben und gestalten«, »Musik hören und verstehen« und »Musik visualisieren«. Das Beispiel mit den Noten fand ich treffend. Es läuft in der Grundschule ähnlich. Noten schön schreiben – erst eine Seite mit Viertelnoten voll, dann noch die Achtel dazu –, so machen es bei uns viele. Theorie ist zwar überall mit drin in diesen drei Bereichen; Formenlehre, Notation, z.B. beim Visualisieren. Doch es ging in der Kommission eher darum, wie sich die Kinder dies aneignen können. Welche Kompetenzen schreiben wir hinein: Sachkompetenzen, Methoden, Sozial- und Selbstkompetenzen? So bewusst, wie ich in den vergangenen Stunden über Musiktheorie nachgedacht habe, weiß ich nicht, ob ich das in den Jahren der Lehrplankommissionstätigkeit getan habe.

THEISOHN:

Ich glaube, es mangelt nicht daran, dass wir zu wenig Musiktheorie vertreten haben, zumindest in den Bildungsplänen des Gymnasiums. Ich würde die Frage lieber an die Theoretiker zurückgeben: Was wollen sie denn, was sollen die Schüler mitnehmen von der Musiktheorie? Was ist denn das, was so vermittelenswert ist, dass es in der Schule behandelt wird? Ist es sinnvoll, dass ein Zehntklässler seine mittlere Reife bekommt und den Quintenzirkel aufschreiben und die Noten in der Partitur benennen kann – aber keine Ahnung hat, wie die Strukturen in der großen Sonatensatzform sind, oder es nicht nachempfinden kann? In diesen wenigen Stunden, die wir zur

Verfügung haben: Was ist denn die Quintessenz, die musiktheoretisch vermittelt werden soll? Das empfinde ich als die entscheidende Frage.

HOLTMEIER:

Das, was wir tun, ist der Kern dessen, was einmal die Musikausbildung gewesen ist. Chopin hat sich nicht ›Pianist‹ genannt, sondern ›pianiste compositeur‹. Wir sind heute in einer Situation, in der wir hochspezialisierte Leute für das Orchester ausbilden, die aber teilweise musikalische Analphabeten sind. Das haben wir zugelassen, und jetzt geraten diese Strukturen, die eine bürgerliche Gesellschaft hervorgebracht hat, selbst in die Krise. Das Leitbild war früher so: Wir bilden fünfzehn Posaunisten aus, von denen fünf ins Orchester kommen; die anderen zehn werden genauso trainiert wie die anderen. Heute, da es von fünfzehn vielleicht nur noch zwei oder drei ins Orchester schaffen, ist die Frage ja viel größer geworden: Wie gehen wir mit dieser Spezialisierung um, wenn der Gegenstand, auf den diese Spezialisierung zielte, plötzlich immer mehr in sich zusammenbricht?

In einer lebendigen, schöpferischen Musikkultur – wie auch im Bereich des Jazz/Pop – ist immer noch das Bild des Studiomusikers intakt, der Musik machen kann, der noch improvisieren oder nach Gehör nachspielen kann. Das muss immer das Bild eines Musikers sein! Oder, um mit Carl Philipp Emanuel Bach zu sprechen: »Auge, Hand, Ohr«. Nicht nur Hand – oder nur Auge! Musiktheorie muss komischerweise jetzt plötzlich als Spezialdisziplin das aufnehmen, von dem ich sagen würde, dass es die Grundlage ausmacht. Sonst haben wir irgendwann – wie wir alle wissen – Pianisten, die Prokofjew oder Rachmaninow spielen, aber nicht die einfachste Blattspielprüfung bestehen.

THEISOHN:

Was hieße das denn im Umkehrschluss? Hieße es, dass wir mehr Instrumentalklassen bräuchten wie JeKi (›Jedem Kind ein Instrument‹), oder Musikklassen? Dass man – überspitzt ausgedrückt – lernt zu spielen, bevor

man anfängt, in musiktheoretischen Begriffen zu denken? Mich interessiert das wirklich, denn seitdem ich in der Schule bin, hadere ich mit dem Begriff der Musiktheorie. Was möchte ich den Schülern beibringen, zu was bin ich als Lehrer verpflichtet?

HOLTMEIER:

Es geht nicht nur um die allgemeinbildenden Schulen. Sie sind wichtig, aber für uns sollten sie nicht der zentrale Punkt sein – das ist der instrumentale Unterricht.

THEISOHN:

Das hieße aber, dass alle anderen Schüler, die nicht die Möglichkeit haben, ein Instrument zu lernen, damit nicht in Kontakt kommen.

HOLTMEIER:

Der Großteil der Pianisten, die wir ausbilden, werden Pädagogen sein. Sie sind die Multiplikatoren. Wenn die ›Ars‹, wenn das grundsätzliche Verstehen darüber, dass man mit Musik gestalterisch umgehen kann, dass Improvisation, Blattspiel und Hören dazugehören, nicht mehr stattfindet in einer Musikausbildung, dann haben wir ein Problem! Wir müssen in jeder Hinsicht eine ganzheitliche Vorstellung davon haben, von dem, was wir tun.

ARNECKE:

»Auge, Hand und Ohr« waren die Stichworte. Wenn das Thema Allgemeine Musiklehre ist und wir uns darauf reduzieren lassen: Wo lässt sich das noch umsetzen mit »Auge, Hand und Ohr«? Und damit verbunden die Frage an Herrn Martin: Sie haben mir gesagt, dass man eigentlich das Wort ›Musiktheorie‹ streichen müsste, um die Tagung für Pädagoginnen und Pädagogen interessanter zu machen. Sind wir schon durch den Namen unserer Disziplin unattraktiv?

MARTIN:

Das sind eher persönliche Erfahrungen. Sie haben uns ja zur Vorbereitung der Tagung Aufsätze von Musikpädagoginnen und Musikpädagogen geschickt. Ein Kollege schreibt dort z.B., wie er die Musiktheorie während

seines Studiums bewundert habe. Ich kann mir aber durchaus vorstellen, dass sich Kolleginnen und Kollegen abschrecken lassen, weil sie sagen: »Das ist das, was ich schon gelernt habe, das brauche ich nicht mehr. Wenn ich zu einer Fortbildung gehe, brauche ich etwas, das mich in meinem täglichen Unterricht weiterbringt.«

Für mich stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, wie ich Musiktheorie im allgemeinbildenden Musikunterricht in angemessener Form verorten kann. Wir laufen Gefahr, dass Musiktheorie sehr technisch wird. Wir tranchieren ein Musikstück wie eine Weihnachtsgans. Es wird in seine Einzelteile zerlegt, und niemandem ist klar – manchmal auch dem Lehrer nicht –, warum man das eigentlich macht. In solchen Stunden geht es häufig gar nicht mehr um die Wirkung von Musik.

Es fehlt häufig auch die Zeit, um tieferegehende Analysen durchzuführen. Sie müssen sich vorstellen, dass Sie im Schuljahr, wenn es hochkommt, in einer Klasse etwa 38 Stunden Musik haben, wovon noch eine ganze Menge ausfällt, so dass am Ende pro Halbjahr wohl nur 16, 17 Stunden unterrichtet werden. Die Gefahr ist dann, dass man Musik nicht als ästhetischen Gegenstand betrachtet, sondern als Gegenstand, der einer technischen Analyse unterworfen wird. Oder einer musikwissenschaftlichen, historischen Einordnung, die ich auch ohne die Frage nach der ästhetischen Gelungenheit vornehmen kann. Die aber ist das Entscheidende: »Gefällt mir das, berührt mich das?« Bei musikalischer Bildung geht es tatsächlich darum, ob mich ein Werk berührt, so dass ich sein bildendes Potenzial ausloten kann.

HOLTMEIER:

Kann man tatsächlich die unmittelbare Wirkung als absoluten Wert setzen? Wenn ich von der Unmittelbarkeit ausgehe und man den Leuten zum ersten Mal eine gotische Chanson vorspielt, dann hat man das Gefühl, dass die Leute damit nichts anfangen können und es als höchst merkwürdig empfinden. Und häufig macht man gerade dadurch, dass man sich

damit beschäftigt und dadurch die historische Distanz überwindet, die Erfahrung, dass die Dinge, die stumm zu einem waren, auf einmal anfangen zu sprechen.

Mir geht es manchmal so, wenn ich in Lehrproben sitze und den Unterricht anschau: Es ist prima, dass man die Leute dort abzuholen versucht, wo sie sind, und dass man bei der ästhetischen Empfindung beginnt – aber was ist mit der wesentlichen Erfahrung, in der ich auch eine wichtige Aufgabe der Musiktheorie sehe: dass man etwas zeigt, was am Anfang nicht zu einem spricht, für was man gar nichts empfindet, aber was plötzlich durch die Beschäftigung zu etwas wird und was man dadurch schätzen, ja vielleicht sogar lieben lernt?

ARNECKE:

Herr Martin hatte Aufsätze erwähnt, auf die ich die Teilnehmenden vorab hingewiesen hatte. Diese entstammten einer Umfrage der *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie*¹, in der sich verschiedene Musikpädagoginnen und -pädagogen zur Musiktheorie äußern sollten. Dabei legten sie sehr unterschiedliche Sichtweisen dar – aufgrund verschiedener Erfahrungen im Studium. Zum Thema Notation gab es einen Kommentar, auf den ich Sie, Herr Hildebrandt, als Komponist ansprechen möchte. Norbert Schläbitz schrieb: »Die Notenschrift ist im 21. Jahrhundert nicht mehr das Leitmedium«². Inwieweit müssen wir als Musiktheoretiker uns mit Nicht-Aufgeschriebenem oder Anders-Aufgeschriebenem beschäftigen, wie sehen Sie das als Komponist? Ist Notenschrift noch unbedingt notwendig, um Kreativität zu unterrichten?

HILDEBRANDT:

(nach einer Pause) Ja. Ich habe gerade gezögert, da ich mir noch über die vorigen Beiträge

1 Diese wurde in der Ausgabe 8/1 (2011) abgedruckt. Vgl. Gies 2011, Krämer 2011, Krause 2011, Orgass 2011, Richter 2011, Rohringer 2011, Scharenberg 2011, Schäfer-Lembeck 2011, Schläbitz 2011.

2 Schläbitz 2011, 41.

ge Gedanken gemacht habe. Ich möchte dazu kurz etwas anmerken. Man muss erst einmal überlegen: Worum geht es? Was möchten wir vermitteln? Wenn ich diese Woche einen Schüler gefragt hätte, was Musiktheorie sei und ob sie ihm wichtig sei, hätte er mit »Nö!« geantwortet. Wir müssen überhaupt erst einmal ein Bewusstsein schaffen beim Schüler, dass Musiktheorie interessant und wichtig ist – die große Frage lautet, wie wir das anstellen.

ARNECKE:

Aber ist das nicht nur die Begrifflichkeit? Unterrichten wir nicht alle »Musikerfahrung«?

HILDEBRANDT:

Ja, natürlich. Aber diese Einschätzung von gut und schlecht, wie Sie, Herr Martin, es erklärt hatten – damit habe ich ein Problem. Erst einmal ist das eine völlig subjektive Angelegenheit. Wenn wir klassische Musik hören und ich jemanden danach frage – egal, ob in der Schule oder beim Konzert –, wie er oder sie es gefunden hat, dann heißt die Antwort, dass es »schön« war oder nicht. Wenn ich als zeitgenössischer Komponist Hörerinnen und Hörer mit einem Stück Neuer Musik konfrontiere, dann sagen sie das in der Regel nicht. Sondern sie sagen, dass es »interessant« war. Es gibt durchaus hier den Weg, über die Musiktheorie solche Musik verständlich zu machen und einen Zugang zu schaffen. Das gelingt eigentlich nur über die Musiktheorie – gar nicht über das Hören.

Man kann das schon mit kleinen Kindern machen, wenn ich an *Hänschen klein* denke von Helmut Lachenmann aus *Ein Kinderspiel*, das ist ganz leicht vermittelbar, wenn man gewisse grundlegende theoretische Kenntnisse hat. Es gibt wunderschöne einfache Beispiele – an diesen kann man ihnen zeigen, dass es interessant ist, sich mit Theorie zu beschäftigen, und sie erweitern ihr gesamtes musikalisches Spektrum.

ARNECKE:

Das wäre die Frage an die Grundschullehrerin: Sind vielleicht jüngere Schüler viel offener für ungewöhnliche Musik in jeglicher Hinsicht?

AUERBACH:

Ja, genau.

HILDEBRANDT:

Das kann ich absolut bestätigen.

AUERBACH:

In der Grundschule ist es natürlich sehr einfach, Kinder zu begeistern – egal, für welche Musikrichtung. Natürlich hängt es auch davon ab, wie man den Unterricht gestaltet. Man muss die Kinder vor ein Problem stellen, wenn man etwas mitgebracht hat, oder die Kinder bringen Kindermusik mit, über die wir reden, um so in ein Thema einzusteigen. Ich denke z.B. auch an Kuno Petschs *Till Eulenspiegel-Suite*, dieser Ausschnitt über Berg und Tal in der Rondo-Form – aber gerade der kleine Ausschnitt *Auf dem Seil* spricht Kinder seit Jahrzehnten an: Gerade wenn dort gar nichts richtig nach Form (A-B-A-B etc.) abläuft, kommen die Kinder darüber ins Gespräch. Wenn man einen problemorientierten Unterricht schafft, kann man auch die Kreativität der Kinder fördern.

Ich wollte noch etwas anderes einbringen, was die Notenlehre betrifft: Es darf nicht allein um das Abschreiben von Noten oder vom Quintenzirkel gehen. Ich weiß nicht, worin die »Musikalische Kompetenz« besteht, wenn ich einen Quintenzirkel aufschreiben kann. Oder wo ist z.B. die »Sportliche Kompetenz« im Fach Sport, wenn jemand genau aufschreiben kann, wie eine Rolle vorwärts ausgeführt wird?

In Thüringen haben wir eine sehr veraltete Lehrerschaft, wie wir alle wissen, Durchschnittsalter 52 Jahre. Wenn ich auf die Grundschulen schaue: Wir holen die Kinder ab vom Kindergarten, bis sie zehn Jahre alt sind, und es passiert musikalisch recht wenig – weil die Grundschullehrerinnen und -lehrer in Thüringen eine Vierfach-Ausbildung haben. Sie müssen in Deutsch, Mathematik, Heimat- und Sachkunde und in Musik fit sein. Bei maximal 45 Minuten in der Woche Musikunterricht arbeiten viele Lehrer nicht ordentlich und nicht tief in die Materie hinein. Ich spreche aus Erfahrung, da ich seit 1992 hospitiere

und Unterrichtsgespräche, Beratungen durchführe. Die Lehrer haben oftmals einfach nicht die Kraft, sich dort voll einzubringen.

Man kann den Kindern auch Ausschnitte oder Motive aus musikalischen Werken vorstellen oder Lieder, die für die Grundschule geeignet sind, zusammengewürfelt, durcheinander – die Kinder können das sortieren. Auch im Klassenmusizieren funktioniert es, wenn sie Begleitpartituren zerschnitten erhalten und sie wieder zusammenfügen müssen. Und erst dann kann ich auch in die Musiktheorie tiefer einsteigen. Ich möchte behaupten, dass das über 90% der Grundschullehrerinnen und -lehrer nicht machen – und ich kenne durch das Projekt »Musikalische Grundschule« viele der ca. 460 Grundschulen in Thüringen.

THEISOHN:

Wenn ich das noch anmerken darf: Sie sprachen von einem überalterten Kollegium. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass vor allem die jüngeren Kolleginnen und Kollegen diese Tradition weiterführen. Es ist eine einfache Möglichkeit, abzufragen und zu benoten. Ich kann einen Test schreiben und genau bewerten, ob es eine Eins oder Zwei in Musik gibt.

Ich glaube, bei uns liegt das Problem woanders. Zum einen gehen die Kolleginnen und Kollegen von ihrem eigenen Theorielernen aus: Weil sie von einem Instrument kommen, erschließt sich ihnen vieles schneller als den Schülerinnen und Schülern, die kein Instrument spielen. Das ist tatsächlich eine große Schwierigkeit im Musikunterricht, dass die Kenntnisse so weit auseinanderklaffen. Zum anderen wird Musik nicht als Ganzheit gesehen mit dem musiktheoretischen Inhalt als Teil davon, der mir andere Inhalte erschließen kann, mit Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Disziplinen.

Musiktheorie ist kein Selbstzweck – erst recht nicht in der Schule. Sondern es ist für mich ein ganz wichtiges Werkzeug, um tiefer in bestimmte Ebenen eindringen zu können. Vor allem natürlich auch im Unter- und Mittelstufenunterricht: Ich muss nicht bis zur Oberstufe warten, um auf eine Interpretationsebene zu kommen mit den Schülerinnen

und Schülern. Aber das hat keine Tradition in der Lehre an der Grundschule.

HOLTMEIER:

Ich kann Ihnen da nur zustimmen. Wir alle wissen, dass der Vorwurf die Musiktheorie nicht schuldlos trifft. Aber man kann es sich polemisch damit erklären, dass die Musiktheorie davon ausgeht, dass es das Gymnasium der 1950er- und 1960er-Jahre immer noch gibt, welches sich aus zehn bis fünfzehn Prozent der Bevölkerung zusammensetzt, mit einem bestimmten Bildungshintergrund und auch musikalischen Hintergrund. Natürlich kommt noch dazu, dass die Musiktheorie in vielen Bereichen das Pech hat, dass sie wahn-sinnig zusammengestrichen worden ist. An manchen Hochschulen würde ich gar nicht von Musiktheorie reden, sondern von elementaren Fragen der elementaren Musiklehre.

Eins ist ja klar: Wir haben eine völlig verwandelte Schule, wir haben eine völlig andere gesellschaftliche Zusammensetzung. Aber trotzdem fehlen Musiktheorie-Hauptfachseminare oder Schulmusiker-Seminare, die einfach Berufspraxis im Blick hätten – mit welchen Methoden und Mitteln man bestimmte Dinge an der Schule beibringen könnte, und sei es nur so etwas wie Tonart, wie Singen. All das überlassen wir den Singklassen! Wir überlassen das sehr häufig den Musikerinnen und Musikern, die das nebenher machen, Lehrerinnen und Lehrern, die sich das entwickelt haben. Von vielem, was sie an großartigen Sachen aufgebaut haben, kommt bei uns relativ wenig an; wir haben auch keine Netzwerke, die das aufnehmen. Daran müssen wir arbeiten.

In Freiburg werden wir jetzt eine darauf spezialisierte Stelle ausschreiben: »Methodik der Musiktheorie«, das heißt nicht »Methodik für Musiktheoretiker«, sondern »Methodik der Musiktheorie« – wie man im Kontext der allgemeinbildenden Schulen und im Kontext der jungen Musikschulen Methodik sinnvoll vermittelt. Das soll dann auch an die Lehrerinnen und Lehrer weitergegeben werden: Welche Methoden und Wege kann man finden, diese Dinge in der Praxis sinnvoll einzusetzen?

AUERBACH:

Wir hatten über die alternde Lehrerschaft gesprochen. Wer so ein Grundschullehrer ist mit ›Laminieren und Kopieren‹ – der wollte Grundschullehrer sein, nicht Schulmusiker. Und dann hat man die Hauptfächer Deutsch, Mathematik und Sachkunde. »Ich habe doch als Kind ein Instrument gelernt, also nehme ich Musik als Fach.« Die Einstellungsbedingungen damals – es gab genauso Einstellungsprüfungen mitsamt Vorspielen – reichten bei weitem nicht an die Anforderungen heran, die heute gestellt werden an die Bewerberinnen und Bewerber.

Und mit überaltert meine ich nicht, dass sie körperlich nicht mehr können, was es genauso bei den jungen Kolleginnen und Kollegen gibt, die nicht fit sind – sondern dass das Land Thüringen über zwanzig Jahre lang keine Lehrer eingestellt hat. Diejenigen, die jetzt noch Musik unterrichten wie ich, erlebten in der DDR eine ganz andere Ausbildung, die zu 80% Singen in den Lehrplänen beinhaltete.

THEISOHN:

Ist das schlimm?

AUERBACH:

Nein, es ist nicht schlimm. Aber für alles andere bleiben nur 20%. Deswegen kommen die Lehrer zur Fortbildung und wollen etwas anderes machen, mehr Bewegung etc. Eine Tagung zu Musiktheorie? Wir haben sowieso keinen Musikraum! In welcher Grundschule gibt es denn noch einen Musikraum?! Wie lasse ich die Kinder Musik erfahren und erleben? Soll ich das Orff-Instrumentarium herumschleppen samt Büchern? Ich habe auch keine Notenzeilen an der Tafel. Die Schulen werden seit Jahren zusammengelegt. Es gibt keine Aula. Dann sagen die Kolleginnen und Kollegen: »Wie soll ich es machen? Ich bin Grundschullehrer!«

MARTIN:

Sie, Herr Holtmeier, meinten, dass es häufig nicht klappt mit dem unmittelbaren Klangeindruck. Das ist natürlich richtig. Wenn Sie in einer normalen Schulklasse Johann Sebastian

Bach thematisieren – dann gehört das meiner Erfahrung nach für die überwiegende Mehrheit der Schülerinnen und Schüler zum Thema ›Musik anderer Kulturen‹. Schon zur Zeit, als ich Schüler war, auf einer gutbürgerlichen Schule in Hannover, hat ein solches Thema mehr als die Hälfte meiner Mitschüler einfach nicht interessiert oder berührt. Wenn ich also Themen wie diese im Unterricht behandeln möchte, lautet die Frage: Wie mache ich das? Wie bringe ich die Schüler dazu, sich auf ein solches Thema einzulassen?

ARNECKE:

Aber ist das nicht Aufgabe einer Musikdidaktik, dafür Konzepte aus der Musiktheorie abzugreifen?

MARTIN:

Ja, klar. Sie haben völlig recht. Da gibt es schon einiges – aber ob das so kompatibel ist, das ist die Frage. Da kann man sicher noch mehr machen. Ich will Ihnen ein Beispiel geben: 9. Klasse, Thema ›Oper‹. Ich weiß, dass es vom *Deutschen Musikinformationszentrum* Statistiken gibt, nach denen lediglich 4,4% der 14- bis 19-Jährigen, also der Altersgruppe unserer Schülerinnen und Schüler, angeben, dass sie Oper gut finden.

ARNECKE:

Aber viele kennen sie doch nicht!

MARTIN:

Na klar, viele kennen sie nicht und kommen mit ihr nicht in Berührung. D.h., wenn wir dieses Thema im Unterricht behandeln wollen, müssen wir unsere Schülerinnen und Schüler darauf vorbereiten. Und es benötigt unglaublich viel Zeit, jedenfalls ist das meine Erfahrung, um auf eine musiktheoretische Fragestellung zu kommen. Ich habe z. B. *Don Giovanni* von Mozart unterrichtet. Das Thema war: ›Sex and Crime‹. Die Schülerinnen und Schüler mussten sich zuerst einmal mit der Handlung beschäftigen, mit aus ihrer Sicht komischen Namen wie ›Don Giovanni‹ oder ›Donna Anna‹ – und eben nicht ›Coolio‹ o.ä. Das muss man sich einfach klarmachen. Ich

habe hier z. B. die sogenannte »Registerarie« behandelt. Aufgabe der Schüler der 9. Klasse war es, auszurechnen, wie viele Frauen Don Giovanni »flachgelegt« hat. Ich habe wirklich den Ausdruck »flachgelegt« verwendet. Im Schulbuch, das ich darüber geschrieben habe, wollte der Verlag das übrigens nicht. Dieser Begriff bezeichnet aber nun einmal das, was Don Giovanni charakterisiert. Und wenn die Schülerinnen und Schüler sich das klarmachen, wissen sie schon ungefähr, was für ein Typ Don Giovanni ist.

Anschließend kann man, je nachdem, wie das Klima in der Klasse ist, die Jungs fragen, ob sie so sein wollen wie Don Giovanni – oder die Mädchen, ob sie sich mit so jemandem einlassen würden. Das hat erst einmal rein gar nichts mit Musik zu tun, aber damit, dass die Schülerinnen und Schüler einen persönlichen Bezug zur Handlung bekommen. Das kostet viel Zeit, und bei all dem spielt Musik noch keine Rolle.

Interessant für die Hinführung zu einer musiktheoretischen Fragestellung finde ich die Verführungsszene zwischen Don Giovanni und Zerlina. Die Schülerinnen und Schüler können diese Szene nachspielen. Es geht also erst einmal um eine szenische Interpretation. Bei dem Duett »Reich mir die Hand, mein Leben« können wir ein Problem oder eine Fragestellung formulieren, für die musiktheoretische Kenntnisse benötigt werden: »Wie stellt ihr euch denn Musik vor, die verführerisch klingen soll und zu der Szene passt, in der die beiden allein miteinander reden? Wie würde diese Szene klingen? Was müsste ein Komponist machen?« Die Antworten auf diese Fragen werden festgehalten und mit den Höreindrücken der Schülerinnen und Schüler verglichen. Oder man fragt: »Was würdet ihr denn selber für diese Szene komponieren?« Und zwar dann vielleicht tatsächlich ohne Noten, aber mit dem Smartphone.

Auch das kann mit Mozarts Lösung verglichen werden, und die Schülerinnen und Schüler haben dann hoffentlich einen ganz anderen Bezug zu der Musik. Ich habe in der Regel in der 9. Klasse schwerpunktmäßig diese Melodie analysiert – was man dann halt so macht.

THEISOHN:

Aber was macht man denn »halt so« genau? Das würde mich interessieren!

MARTIN:

Man untersucht die Melodie. Einfache, leicht nachzusingende Phrasen, Periodizität, rhythmisch und harmonisch erst einmal nicht allzu kompliziert, Verständlichkeit der Musik ist hier gewollt. Dies wird der Intimität der Szene gerecht. Die Musik darf nicht brutal klingen, muss verführerisch gesungen werden können und auch zum Hin-und-her-gerissen-sein von Zerlina passen. Und das würde ich als Ergebnis sichern. Vielleicht kommt von ja von den Schülerinnen und Schülern etwas ganz anderes, sie sagen vielleicht: Eine solche Szene muss romantisch sein, mit großem Orchester. Durch so einen Vergleich können wir dann Mozarts Intention herausarbeiten. Und die Analyse geht nicht im bloß Technischen auf. Sie ist auf eine konkrete Fragestellung bezogen: Passt diese Musik zu dieser Szene?

THEISOHN:

Mir ist ein anderes Beispiel eingefallen, das vielleicht ein bisschen schneller geht. Ich finde es völlig legitim, dass man bei Oper über die außermusikalische Handlung einsteigt. Wir hatten zuvor das Thema »Bach als Musik anderer Kulturen«; ich steige gern mit der *Matthäus-Passion* ein und lasse nur hören. Ich lasse die Schülerinnen und Schüler einen Raum vor dem inneren Auge entstehen – wie eine leere Kinoleinwand. Die Schüler – ich mache das ab Klasse 9 – beschreiben diesen detailliert über Lichtverhältnisse, Temperatur, Gegenstände oder Figuren. Sie notieren alles für sich und setzen sich hinterher zusammen zum Vergleichen. Sehr häufig kommen sie zu ähnlichen Ergebnissen, ohne dass sie zuvor miteinander gesprochen haben. Nachdem wir Eindrücke verglichen und gesammelt haben, sind wir innerhalb der ersten Unterrichtsstunde schon so weit zu sagen: »Und woher kommt das denn jetzt? Woher rührt dieser Eindruck oder diese Ergriffenheit?«

Ich erlebe das gar nicht so, dass die Schüler es als fremdartig empfinden. Diese Musik

hat eine ungeheure Macht und Faszination. Natürlich gibt es Klassen, in denen es besser funktioniert als in anderen. Aber ich versuche auch, von Anfang an die Bereitschaft herzustellen: es mit Ernsthaftigkeit zu hören. Plötzlich fangen sie an, sich in die Höranalyse hineinzugraben und noch einmal zu hören. Man muss aufpassen, nicht in diesem außer-musikalischen Empfindungsbereich zu bleiben, sondern auch zu schauen, was sie noch hören. Und dann geht man als dritten Schritt zum Notentext und untersucht: Was haben wir hier für unterschiedliche Schichten, und was passiert da? Die Schüler haben selbst ein Interesse daran, sich da hinein zu vertiefen. Und dann hat es einen Sinn für mich.

Noch einmal zum Thema ›Was man halt so macht‹: Das ist so ein Selbstläufer. Die Schüler müssten doch wissen, was eine Liedform, was eine Durchführung ist...

MARTIN:

Das habe ich so nicht gesagt.

THEISOHN:

Das ist keine Kritik, aber so kursiert es immer noch in der Musikdidaktik. Ich frage mich: Gibt es wirklich Sachen, die man wissen muss und die man ›halt so‹ machen muss, damit man Musik versteht? Ich finde Musiktheorie ganz wichtig dafür, dass wir näher an Musik herankommen. Aber ich weigere mich, diese Inhalte abgekoppelt von Musik zu betrachten, und ich weigere mich, das als absoluten Wert anzuerkennen.

ARNECKE:

Da werden viele Hochschulkolleginnen und -kollegen vollkommen Ihrer Meinung sein.

HOLTMEIER:

Ich werde noch etwas von meinen Kindern erzählen. Mein Jüngster ist neun Jahre alt. In der Grundschule wurde er gebeten, die Musik mitzubringen, die er mag. Mein kleiner Victor findet Mozarts *Krönungsmesse* ganz toll. In einer ruhigen Minute kam er zu mir und sagte: »Papa, ich mache mir Sorgen. Das wird nicht gut gehen. Wenn ich das vorstelle, wer-

den alle über mich lachen.« Ich fragte, warum. »Die anderen Kinder hören ganz andere Musik.« Ich sagte: »Du kannst es dir doch erlauben, die finden dich alle ganz toll, weil du so gut Fußball spielst.« Er ging also in die Schule und stellte die Musik vor. Die Grundschullehrerin fragte: »Dein Papa, hört der solche Musik zu Hause?« Und mein Sohn antwortete: »Nee, nee, der hört mehr Schubert.«

Es wird ganz deutlich, dass das, was wir machen, historisch ist. Wenn Sie in der Politik zu tun haben, ist es einer der größten Schocks, wie Sie von den Politikern wahrgenommen werden, egal ob Grüne, SPD oder CDU. Wir machen nur ›altes Zeug‹. Aber es ist doch ein Kulturauftrag, genau diese Art von Traditionspflege zu betreiben. Die Politiker finden das komisch und sehen uns ganz anders an als Kunsthochschulen. Die können tun, was sie wollen, haben nicht mal Studienordnungen – aber sind Kreative. Bei uns wird permanent gefragt, wie es mit der ›employability‹ aussieht und was aus den Leuten wird. Ich sage dann immer: Fragen Sie doch mal die Bildenden Künstler! Wir alle wissen, wie katastrophal es dort steht.

Mein ältester Sohn wird mehr den Weg in Richtung Jazz/Pop gehen. Wenn die Jungs unten in ihrem Zimmer sitzen, dann hören sie die Aufnahmen an und spielen sie nach. Was z.B. auch Filmmusik mit Klassik verbindet: Beide sind gebaut als ›regelpoetische‹ Musik. Das heißt, dass da mit Patterns und mit Geschichte gearbeitet wird. Ein großer Teil der Musik, die wir machen und klassisch beibringen, funktioniert genauso, ob wir eine *Passacaglia* nehmen oder *Hit the Road Jack* – oder noch *Spiel mir das Lied vom Tod* hineinbringen. Das sind Bezüge, die auch Ulrich Kaiser uns in seinen Publikationen angeboten hat. Damit kann man die Leute wunderbar im Unterricht erreichen, indem man sagt, dass das Prinzip, das dahintersteht, ähnlich ist: Man nimmt einen Grundbass, die Idee der Variation, Weiterentwicklung.

Ich wehre mich nicht gegen die Funktionstheorie grundsätzlich, sondern gegen ein Akkordbuchstabieren, das überhaupt nichts zu tun hat mit irgendeiner Form von Erfah-

zung. Im Internet existieren diese Videos, in denen fünfzig Songs mit nur drei Akkorden zusammengeschnitten werden. Was ich nach wie vor wichtig finde, ist die Idee der Analyse, die im Moment das große Opfer der ganzen Bewegung ist: dass man sich mal ein Stück anschaut und sich fragt, wie es gemacht ist. Ich habe bei meinen Kindern gesehen, welche Aufgaben ihnen in Klassenarbeiten gestellt wurden: »Wann hat Bach gelebt, und welche Instrumente hat er gespielt?« Ich saß davor mit blankem Entsetzen. Ich würde sagen, dieser Musikunterricht ist musikfeindlich und überhaupt nicht altersadäquat.

THEISOHN:

So empfinden es die Schülerinnen und Schüler auch! Sie empfinden es wirklich als musikfeindlich, nicht nur, weil sie nicht ihre Musik

hören dürfen, sondern auch, weil sie nicht verstehen, was das mit Musik zu tun haben soll. Die Lehr- und Bildungspläne sind wahnsinnig voll. Tatsächlich hat die Kompetenzorientierung nicht die erhoffte Ausdünnung gebracht.

HOLTMEIER:

Ich finde, wir müssen als Musiktheoretiker die tollen Ergebnisse, die es in den letzten Jahren gab, deutlicher anbieten. Wir müssen einfach mit den Musikpädagoginnen und -pädagogen mehr zusammenarbeiten. Ich habe immer erlebt, dass sie das toll und interessant finden. Sie kommen auf uns zu und wollen wissen, wo man Material dafür erhalten kann. Was bringen wir in dieser Hinsicht an pädagogisch zubereitetem Material heraus? Null.

Jörn Arnecke

Literatur

- Gies, Stefan (2011), »Musiktheorie als pädagogisch bedeutsames Fach«, *ZGMTH* 8/1, 17–18. <http://storage.gmth.de/zgmth/pdf/609> (30.6.2017)
- Krämer, Oliver (2011), »Mit der Muße des Beschauens der Beschaffenheit von Musik nachgehen. Musiktheorie im Lehramtsstudium und im Schulfach Musik«, *ZGMTH* 8/1, 19–22. <http://storage.gmth.de/zgmth/pdf/610> (30.6.2017)
- Krause, Martina (2011), »Wozu brauche ich das? Der Anteil der Musiktheorie an der Konstruktion musikbezogener Bedeutung in Schule und Hochschule«, *ZGMTH* 8/1, 23–25. <http://storage.gmth.de/zgmth/pdf/613> (30.6.2017)
- Orgass, Stefan (2011), »Musiktheoretische Tätigkeit als Differenzierung musikalischer und musikbezogener Unterscheidungen«, *ZGMTH* 8/1, 27–29. <http://storage.gmth.de/zgmth/pdf/617> (30.6.2017)
- Richter, Christoph (2011), »Musiktheorie zwischen Philosophie und Handwerkslehre«, *ZGMTH* 8/1, 31–34. <http://storage.gmth.de/zgmth/pdf/620> (30.6.2017)
- Rohringer, Stefan (2011), »Zur Umfrage »Musiktheorie in der Musikpädagogik«, in: *ZGMTH* 8/1, 15. <http://storage.gmth.de/zgmth/pdf/618> (30.6.2017)
- Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (2011), »Musik machen, denken, kommunizieren. Überlegungen, ausgehend von den Fragen zum Verhältnis von Musikpädagogik und Musiktheorie«, in: *ZGMTH* 8/1, 37–38. <http://storage.gmth.de/zgmth/pdf/615> (30.6.2017)
- Scharenberg, Sointu (2011), »Let's talk about music!«, *ZGMTH* 8/1, 35–36. <http://storage.gmth.de/zgmth/pdf/614> (30.6.2017)
- Schläbitz, Norbert (2011), »Musiktheorie und veränderte Praxis: Anders sein, als man ist.«, *ZGMTH* 8/1, 39–42. <http://storage.gmth.de/zgmth/pdf/616> (30.6.2017)