

Ulrich Kaiser

Musiktheorie in der Instrumentalausbildung

in: *Üben & Musizieren. Zeitschrift für Musikschule Studium und Berufspraxis*, 4/2000, S. 6–13 (S. 12 ist in diesem Heft eine Werbeseite und wurde in dem Scan nicht berücksichtigt).



Ulrich Kaiser

Musik

in der Instrumentalausbildung

Prof. Ulrich Kaiser studierte Chorleitung, Gesang/Musiktheater sowie Tonsatz und Gehörbildung. Er arbeitet als freiberuflicher Chorleiter und unterrichtet Musiktheorie an der Hochschule für Musik und Theater in München.

„Gehörbildung, Höranalyse, Tonsatz und Analyse sind entbehrlich: Zeit, die für ein Engagement im Bereich Musiktheorie¹ aufgewendet werden müsste, geht dem Üben verloren und fehlt angesichts der enormen technischen Anforderungen in der instrumentalen Ausbildung.“

„In der Praxis sind Gefühl und musikalische Begabung ausschlaggebend, Theorie und Nachdenken wirken sich dagegen beim Musizieren hinderlich aus.“

Mit Sicherheit kennen Sie diese Ansichten. Aber stellen Sie sich einmal vor, wie das eigentlich wäre: der Instrumentalunterricht, z. B. eine Geigenstunde, ohne jegliche musiktheoretische Kenntnisse.

■ Die Violine stimmen: nicht möglich, da die Stimmkategorie „Quinte“ fehlt. Tonvorstellung und Kenntnis der Intervalle gehören in den Bereich „Elementare Musiklehre“ bzw. zählen zum musiktheoretischen Basiswissen.

■ Nach Noten spielen: nicht möglich. Die Rückübersetzung des Symbolsystems „Notenschrift“ in Klang (nicht in Fingersätze!) erfordert ein musiktheoretisches bzw. auditorisches Verständnis.

■ Instrumentaltechnische Einrichtung eines Notentextes: nicht sinnvoll möglich. Beim Streichinstrument folgt z. B. das Angeben der Strichart (Auf- und Abstriche) einer Logik, die sich erst nach Erfahrung und Kenntnis dessen vermittelt, was musikalisch als Metrik bzw. Akzentstufentakt bezeichnet wird (also z. B. Aufstrich im Auftakt, Abstrich auf die schwere Taktzeit usw.).

■ Eigenständiges Interpretieren von Musik: nicht möglich, da elementare Fragen nicht angemessen beantwortet werden können. Wann spiele ich bei fehlenden Angaben (z. B. in hochbarocker Instrumentalmusik) laut, wann leise? Wo wäre ein Ritardando, wo ein Accelerando angebracht? Wo atme ich bzw. an welcher Stelle sind deutliche Zäsuren sinnvoll? Welches Tempo bzw. welcher Charakter ist einer Komposition angemessen usw.? „Ja“, höre ich erwidern, „ein wenig Musiktheorie ist schon notwendig. Auch meine Schülerinnen und Schüler sollen Notenlesen können. Aber das ‚Theoretisieren‘, wie es z. B. an Hochschulen praktiziert wird, ist nun wirklich überflüssig!“

Auf verschiedenen Ebenen möchte ich hierauf zu antworten versuchen. Zuerst einmal ist es leider richtig, dass es schlechten Musiktheorieunterricht gibt. Nur die Folgerung, dass Musiktheorie deswegen überflüssig sei, ist absurd und ebenso unsinnig wie die Behauptung, dass Instrumental- und Gesangsunterricht nutzlos sei, weil es schlechten Instrumental-

theorie

bzw. Gesangsunterricht gibt. Bezeichnenderweise habe ich Letzteres noch nie ernsthaft gehört, während es im Falle schlechten Musiktheorieunterrichts im Allgemeinen nicht den jeweiligen Lehrenden, sondern immer nur der Sache selbst ans Leder geht. Ich werde am Ende meiner Ausführungen darauf zurückkommen.

Zum Zweiten habe ich als Lehrender der musiktheoretischen Zunft leider gar kein Verständnis für die Einstellung: „ein wenig Musiktheorie“. Ich frage mich, wie das vorzustellen ist, die Vermittlung von „ein wenig“ anstelle der bedingungslosen Arbeit an der Sache. Im Gegenzug überlege ich mir einmal „ein wenig“ Geigenunterricht, also z. B. einen Unterricht, in dem nur die Verwendung von zwei Fingern der linken Hand und Stricharten in der oberen Bogenhälfte gelehrt werden würde, weil alles auf einmal „zu viel Violinspiel“ wäre. Der Gedanke an einen Instrumentalunterricht mit einer derart begrenzten Perspektive ist witzig und nicht ernsthaft diskutabel. Warum aber wird von den Musiktheorielehrenden immer wie-

der ein Unterricht gefordert, der nur „ein wenig“ anstatt „möglichst umfassend“ unterrichten soll? Ich denke, es liegt nicht zuletzt an einer völlig schiefen Vorstellung davon, was unter „Musiktheorie“ zu verstehen ist.

Musiktheorie bezeichnet keine spezifische Analysemethode bzw. Fähigkeit, einen Kontrapunkt in der dritten Fux'schen Gattung herstellen und nach dem Gehör aufschreiben zu können, sondern fordert vielmehr eine ganz bestimmte Einstellung zur Musik. Unser Gehirn ist ein Meister der Vereinfachung. Es ist in der Lage, in unglaublich komplexen Schallstrukturen Musik zu erkennen und durch aktive Wahrnehmung diese an unserer musikalischen Erfahrung zu messen und nach bekannten Mustern zu strukturieren. „Ein Musikstück ist weniger etwas, das unser Gehirn überrumpelt, sondern was unser Gehirn durch Antizipation erfaßt und begreift. Allgemein gesagt, können wir nur etwas antizipieren, was wir bereits kennen.“² Musikalische Kenntnisse sind also Voraussetzung

zur Bildung musikalischer Antizipationen, wobei geübte Musikerinnen und Musiker durch Erfahrung und Fachwissen in der Lage sind, größere Strukturen wahrzunehmen und sogar melodische, harmonische und rhythmische Besonderheiten als Abweichung vom Allgemeinen zu erkennen. „Ein erfahrener Hörer kann seine Antizipationsleistung sogar noch weiter treiben, indem er die Struktur einzelner Kompositionen im Langzeitgedächtnis speichert und damit ein Repertoire von Stücken aufbaut, von denen er weiß, wie man sie hören muß. [...] Mit hunderten von Hinweisschildern kann der Hörer seine Antizipation frühzeitig und genau einsetzen und dabei dem Verlauf der Komposition folgen wie ein Autofahrer einer ihm vertrauten Bergstraße.“³ In diesem Sinne könnte unter Musiktheorie also die „Lehre von den musikalischen Hinweisschildern“ verstanden werden zur Ausbildung der Fähigkeit, musikalische Gegebenheiten angemessen zu deuten bzw. zu verstehen. Ein guter musiktheoretischer Unterricht wird sich diesem Ziel ver-

pflichtet wissen. Leistet die Beschäftigung mit Musiktheorie dieses differenzierende Verständnis für komponierte Musik nicht, ist sie dem schlechten Instrumentalunterricht vergleichbar.

Ich kann mir gut vorstellen, dass das oben benannte Ziel, sich ein „differenzierendes Verständnis für komponierte Musik“ zu erarbeiten, vielen (und vor allem denjenigen, die für die eingangs genannten Vorurteile empfänglich und selbst Opfer eines schlechten Theorieunterrichts sind) nicht konkret genug ist, um in ihrer Meinung über Musiktheorie eine grundlegende Veränderung zu bewirken. Noch dazu, weil unter einem „differenzierenden Verständnis für komponierte Musik“ kein statischer Zustand vorzustellen ist, bei dem im Glauben, etwas zu wissen, neue Sichtweisen blockiert werden. Im Gegenteil bedeutet, ein musiktheoretisches Interesse zu haben, fortwährend auf der Suche zu sein nach immer wieder neuen Fragen und Erklärungen. Eine unbequeme Vorstellung? Welchen konkreten Nutzen kann die musiktheoretische Beschäftigung beim alltäglichen Üben, Musizieren und Unterrichten haben?

1. MUSIKTHEORIE ALS HILFE ZUM ÜBEN

Jedes Instrumentalspiel erfordert eine Unmenge perfekt koordinierter Muskelbewegungen, und Musikerinnen und Musiker wissen ein Lied davon zu singen, wie die kleinsten Koordinationsstörungen den musikalischen Vortrag behindern können. Wird ineffektiv geübt, gleicht das Ergebnis einem Hangeln von Ton zu Ton und von Bewegung zu Bewegung.

2. MUSIKTHEORIE ALS HILFE ZUM NOTENLESEN

„Wenn ein Musiker Noten aus einem normalen Leseabstand liest, überblickt die Fovea [Sehgrube in der Netzhaut des Auges] lediglich einen

Fehler an schwierigen Stellen sind eingeübt, und der Vortrag eines Stückes besteht aus einer langen Sequenz kinästhetischer Assoziationen, wobei ein Bruch in der Assoziationskette zwangsläufig das völlige „Aussteigen“ aus dem musikalischen Vortrag bedeutet. Professionelles Üben zeichnet sich demgegenüber dadurch aus, dass übergeordnete Ebenen einer Hierarchie tätig werden, bevor untergeordnete Ebenen die notwendigen Bewegungen auslösen. Eine solche übergeordnete Ebene ist z. B. die mentale Repräsentation eines Musikstücks, d. h. eine ganz präzise Vorstellung dessen, was und wie es gespielt werden soll, wobei nach Leimer-Giesecking der präzisen Klangvorstellung die genaue Kenntnis und ein Verständnis des Notentextes („systematisch-logisches Nachdenken“) vorausgehen sollte,⁴ bevor die motorische Arbeit am Instrument überhaupt in Angriff genommen wird.⁵ Musiktheorie – d. h. Tonsatz, Gehörbildung, Analyse und Höranalyse – ist systematisch-logisches Nachdenken und versucht eben dieses auditorische Verständnis für Musik zu fördern. Üben unter Einbeziehung musiktheoretischer Reflexion ist demnach in erster Linie Arbeit an einer auditorischen Vorstellung, die wiederum als übergeordnete Ebene die zur Ausführung eines Musikstücks notwendigen, komplexen Bewegungsabläufe steuert.

Bereich von zwei bis drei Zentimeter Durchmesser. [...] Dieser zwei bis drei Zentimeter große Bereich umfaßt gerade mal einen Takt einer einzelnen Notenlinie. [...] Dies beweist, daß beim Vom-Blatt-Lesen, wie bei allen anderen visuellen Aktivitäten, die Fixationen intelligent gesetzt werden und nicht rein zufällig Teile des betrachteten Objekts abgetastet werden. [...] Die Fähigkeit, Musik flüssig zu lesen, ist also eng mit der Fähigkeit verbunden, Musik schnell zu verstehen. Ein musikalisch geübtes Gehirn kann vorwegnehmen, wie sich rhythmische Muster verändern, wie Melodien transponiert, Akkorde eingesetzt und Phrasen enden werden. Ein Gehirn, das mit einem solchen Wissen ausgestattet ist, muß seine Aufmerksamkeit nicht auf einzelne Noten richten, sondern kann sich auf größere Muster konzentrieren [...].“⁶ Musiktheorie schult diese im vorangegangenen Zitat genannten Fähigkeiten, übt das kategorisierende Erfassen von Notentexten und ermöglicht somit eine Verbesserung der Fähigkeiten im Prima-vista-Spiel unbekannter Notentexte.

3. MUSIKTHEORIE IST EINE HILFE ZUM AUSWENDIGLERNEN

Für einen musikalischen Laien besteht ein Musikstück aus einer Unmenge von Noten und verwirrenden Zeichen. Musikalische Profis erkennen dagegen in den Noten und Zeichen einprägsame Melodien, Akkorde, Kadenz, Sequenzen, Formteile und andere signifikante Strukturen. Anstelle der tausend Einzelereignisse, die natürlich schwer zu merken sind, werden immer größere Sinnein-



heiten (chunks) gebildet, die sich wiederum leichter erinnern lassen und weniger Speicherkapazität belegen. Musiktheorie liefert Modelle und Muster zur Erklärung musikalischer Strukturen und bildet damit eine gute Möglichkeit, das Auswendiglernen von Musik zu erleichtern.

4. MUSIKTHEORIE ALS HILFE ZUM BEGLEITENDEN KLAVIERSPIEL IM UNTERRICHT

Das Problem ist bekannt: Sehr guten instrumentalen Leistungen auf einem Melodieinstrument oder im Gesang stehen oft nur geringe Möglichkeiten auf dem Klavier gegenüber. Dennoch wäre es wünschenswert, wenn im Instrumentalunterricht gerade bei Anfängern die Lehrenden Möglichkeiten hätten, leichte Stücke für Melodieinstrumente auf dem Klavier zu begleiten. Entsprechende musiktheoretische Kenntnisse vorausgesetzt, ist das Improvisieren leichter Begleitsätze oder das Stützen der Melodiestimme im Sinne der (improvisierten) Generalbasspraxis z. B. für Musiker mit dem Klavier als Nebenfachinstrument sehr viel einfacher und kreativer, als fertige, oftmals schwere und nicht selten sogar schlecht ausgesetzte Drucksachen für den Unterricht zu üben.

5. MUSIKTHEORIE ZUM ELEMENTAREN KOMPONIEREN

Bach hat die *Inventionen* als Übungsliteratur für den Unterricht geschrieben, Mozart hat ein *Klavierbüchlein* mit (teilweise selbst komponierten) kleinen Übungsstückchen verwendet und die zahllosen Etüdensammlungen, die sich käuflich erwerben lassen, sind letztendlich nicht mehr als künstlerisch mehr oder weniger wertvolle Unterrichtsliteratur. Ist es nicht ein reizvoller Gedanke, dass Instrumentallehrende in der Lage sein könnten, für die speziellen Probleme von Schülerinnen und Schülern Übungen, kleine Etüden, methodische Stückchen oder Kadenzen zu Konzerten „aus dem Ärmel“ zu schütteln bzw. selbst zu komponieren? Musiktheorie sollte diese Fähigkeiten ermöglichen.

6. MUSIKTHEORIE ZUM ARRANGIEREN

Können Sie ein Klavierlied, z. B. ein *Lied ohne Worte* von Felix Mendelssohn, als Trio für drei Violinen einrichten? Oder aus den neuesten Popsongs ein Orchesterarrangement erstellen? Und wie reagieren Sie, wenn Ihre Flötenschülerin *Für Elise* oder Ihr Oboenschüler die *Mondscheinsonate* so gerne hört? Instrumentallehrenden bieten sich vielfältige Möglichkeiten, Fähigkeiten im Arrangieren sowohl im Unterricht als auch für das Ensemblespiel Gewinn bringend einzusetzen. Es ist nahe liegend, dass gerade die einfachen und trotzdem gut klingenden Arrangements musiktheoretische Kenntnisse erfordern.

7. MUSIKTHEORIE ZUR STEIGERUNG DES EMOTIONALEN ERLEBENS

Rationalität und Emotionalität gelten im Allgemeinen als sich gegenseitig ausschließende Gegensätze. Forschungsergebnisse der Musikpsychologie bestätigen diese Auffassung jedoch keineswegs: „Die immer wieder hervorgehobene Dichotomie zwischen emotionalem und analytischem Hören (ganz wesentlich von Th. W. Adorno beeinflusst) stellt sich als unhaltbar heraus, wie Daten von Rötter (1987) belegen: Fachleute erleben ihr Lieblingsstück emotional intensiver, wenn sie es analysieren.“⁷ Es ist Unsinn anzunehmen, dass jemand, der ein Musikstück analysiert, beim Musikhören bzw. bei der Musikausübung nur noch denkt und nicht mehr fühlt.

Ist ein Musikstück sehr vertraut (und eine Vertrautheit kann sich auch auf musiktheoretische Reflexion stützen), ist die Wahrnehmung differenzierter und das emotionale Erleben stärker, als wenn ein unbekanntes Stück gehört wird. Ich denke, dass die Spiralvorstellung für das Verhältnis zwischen Emotionalität und Rationalität viel adäquater ist als der Gedanke der Gegensätzlichkeit: Man lernt etwas über Musik, die man mag, erlebt sie anschließend emotional intensiver, woraufhin die Bereitschaft steigt, sich rational mit der Musik zu beschäftigen, was wiederum eine Steigerung des emotionalen Erlebens bewirkt usw.

8. MUSIKTHEORIE ALS GRUNDLAGE ZUR EIGENSTÄNDIGEN INTERPRETATION

Es war eine aufschlussreiche Situation in meinem Gesangsstudium an der Hochschule der Künste Berlin: Ich kam mit einer eigenen Interpretationsvorstellung der Arie des Cavardossi aus dem letzten Akt der Oper *Tosca* von Puccini in den Unterricht. Mein Gesangslehrer (Professor! Tenor!!), der auf eine langjährige Bühnenerfahrung zurückblicken konnte, schien gar nicht erfreut über meine ersten Versuche künstlerischer Eigenständigkeit. Schon bald unterbrach er meinen Vortrag, um mich durch Korrekturen zu einer Interpretation zu bewegen, die von Sampler-CDs und Tensorsammlungen zur Genüge bekannt ist. Als wir dann endlich bei dieser bekannten Arienauffassung angelangt waren, sagte ich etwas enttäuscht, dass ich die Arie so aber



eigentlich nicht singen wollte. Darauf die herzerreißende Antwort: „Das musst du aber so singen, das singen die in Amerika auch so!“ Mit Sicherheit ein Erlebnis zum Schmunzeln, aber ich glaube auch eines, das zum Nachdenken anregen sollte. Ich habe an der Hochschule viele gute Musikerinnen und Musiker kennen gelernt, und obwohl viele von ihnen überhaupt kein musiktheoretisches Interesse gezeigt haben, wäre es falsch zu behaupten, dass ihnen kein musiktheoretisches Wissen zur Verfügung gestanden hätte. In den meisten Fällen konnte dieses Wissen nur nicht artikuliert werden, d. h. es war ein intuitives und von einer Lehrpersonlichkeit übernommenes Wissen, die es u. U. wiederum von einer anderen Lehrpersonlichkeit hatte usw. So erklären sich Traditionen der Spielart und der Interpretation, die Autorität der Lehrenden wird nicht mehr durch das Kunstwerk legitimiert, sondern hängt allein am technischen Vermögen und einer Schulauffassung bzw. einem „das macht man so“, womit ich nicht ausschließen möchte, dass am Anfang einer solchen Traditionskette einmal eine wohldurchdachte und sich auf eine Analyse des Notentextes stützende Interpretation gestanden hat. Gedankenlose Traditionspflege verträgt sich

aber nur bedingt mit künstlerischer Eigenständigkeit, und es ist ein erschreckender Gedanke, dass im Hinblick auf den streng hierarchisch organisierten Musikbetrieb in unserer Gesellschaft eine solche vielleicht auch gar nicht immer erwünscht ist. Musiktheorie bietet die Möglichkeit, die Autorität von Traditionen zu relativieren, indem sie dazu befähigt, eine am Notentext orientierte eigenständige Interpretation zu entwickeln und auch gegenüber anderen zu artikulieren.

Die beiden folgenden Beispiele für die Auswirkungen von Analyse auf die Interpretation mögen das im Vorangegangenen Ausgeführte verdeutlichen.

1. BEISPIEL

Wolfgang Amadeus Mozart: Sonate für Klavier in D-Dur KV 311, 1. Satz (NB 1)

Das Thema der Sonate KV 311 zeigt auf den ersten Blick eine mustergültige Periode mit zweigeteiltem Vordersatz (Phrase/Gegenphrase) und zweigeteiltem Nachsatz (Phrasenwiederkehr/Schluss). Bei genauerer Betrachtung erweist sich jedoch die Symmetrie bzw. Taktgruppenbildung als subtil. Mozarts Raffinesse wird deutlich

an der Setzung der Dynamik in T. 7.1.⁸ Denn das *p*, das nicht direkt unter der Takteins, sondern erst über dem zweiten Achtel der linken Hand steht, weist das *d''* der Oberstimme ebenso als Schlussston der Periode aus wie die harmonische D-T-Beziehung zwischen T. 6.4 und T. 7.1. Gleichzeitig muss dieses *d''* aber auch als Anfangston der hier ganztaktig beginnenden Zweitaktphrasen (T. 7/8 und 9/10) angesehen werden. Eine analoge Verschränkung findet sich in T. 4.1: Hier bildet der öffnende D-Dur-Abschluss⁹ klanglich das Ende des Vordersatzes, in rhythmisch-metrischer Hinsicht entspricht er jedoch dem ersten D-Dur-Akkord T. 1.1., wodurch es möglich ist, ihn als eigentlichen Beginn des Nachsatzes zu interpretieren. Wäre es nicht reizvoll, wenn sich diese Doppeldeutigkeit von Ende und Anfang beim Hören vermitteln würde und die Sechstaktigkeit als originelle Stauchung einer regulären Achttaktigkeit verstanden werden könnte? Von sieben zufällig gewählten Aufnahmen¹⁰ wird dieser Aspekt des Beginns lediglich von Claudio Arrau teilweise verdeutlicht.¹¹

2. BEISPIEL

Johann Sebastian Bach: Sonate für Violine solo in g-Moll BWV 1001, 4. Satz, Presto (NB 2)

In den Aufnahmen einiger namhafter Interpreten¹² spiegelt sich ein Interpretationsverständnis, das durch den so genannten „Stilo Fantastico“¹³ legitimiert werden könnte und das durch metrisch relativ freies Spiel gekennzeichnet ist. Diese traditionelle Spielweise ließe sich in Bezug auf die Phrasenbildung durch die in Notenbeispiel 3 gezeigte Notation wiedergeben.

Dadurch, dass jedoch der originalen Notation Bachs im 3/8-Takt nur eine marginale Rolle zugebilligt wird, werden Strukturen überspielt, die kompositorisch bedeutsam sind:

1. Durch die Betonung des 1., 3., 5. usw. Sechzehntels im ersten Arpeggio werden Tonwiederholungen hörbar, die an die Fugenthemenstruktur des 2. Satzes erinnern und die vor diesem Hintergrund im weitesten Sinne sogar als motivisch-thematisch bezeichnet werden könnten (NB 4).

NB 1 Wolfgang Amadeus Mozart: Sonate für Klavier in D-Dur KV 311, 1. Satz

2. In T. 9-12 ergibt sich eine Struktur, die als Quintfallsequenz einer typischen Harmoniefolge des 18. Jahrhunderts entspricht, während stufenweise abwärts sequenzierte Septakkorde (Septakkordmixtur), die durch ausschließliche Betonung der Takt-eisen und durch Zusammenfassung der Töne eines Taktes zu einer Harmonie entstehen, dem harmonischen Empfinden zur Zeit Bachs mit Sicher-

heit fremd gewesen sind. Die Interpretation als Quintfallsequenz ist zudem wegen der leicht betonten zweiten Taktzeit bzw. der hierdurch bedingten rhythmisch/metrischen Störung reizvoll und darüber hinaus in der Lage, den harmonischen Rhythmus als Moment formaler Gestaltung erfahrbar zu machen (NB 5).

Eine diese beiden Aspekte berücksichtigende Spielweise hätte auch

Auswirkungen auf das Aufführungstempo des Satzes, denn eine aufge-regt-gehetzte Interpretation oder eine energisch-vorwärtstreibende Spielweise sind unvereinbar mit einer Differenzierung auf der Ebene pulsierender Achtel.¹⁴ Die Wahl eines ausgeglicheneren Tempos könnte sich dabei auch auf andere Faktoren stützen, z. B. auf die Bezeichnung „presto“,¹⁵ die Tonart g-Moll¹⁶ und die Taktart 3/8 anstelle eines 3/16-Taktes.¹⁷

Um Missverständnissen vorzubeugen: Beide Beispiele wurden nicht deswegen angeführt, um zu zeigen, um wie vieles „besser“ Interpretationen durch musiktheoretische Analyse werden. Ich glaube jedoch, dass eine Legitimation, immer wieder dieselben Stücke vergangener Jahrhunderte aufzuführen, heute darin bestehen kann, den Notentext immer wieder aufs Neue zu hinterfragen, um in den Kompositionen begründete und eventuell sogar noch unerkannte Aspekte zu Gehör zu bringen. Geniale Interpreten, so streitbar sie auch sein mögen, hatten bzw. haben diese Fähigkeit, und Musiktheorie ist das Handwerkszeug für eine solche Arbeit am Notentext.

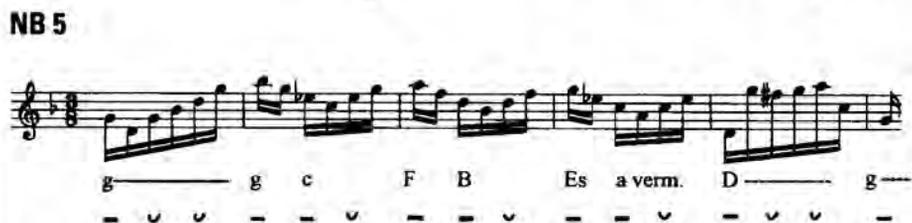
Die vorangegangenen Beispiele wurden an der Musikhochschule für Musik und Theater in München im Wintersemester 1999/2000 gespielt und zeitgleich im Musiktheorieunterricht analysiert. In der hohen Motivation von Studierenden, wenn es um die „eigene“ Literatur geht, bzw. in der Arbeitsbereitschaft, sich mit der für den Instrumentalunterricht zu üben-den Literatur auch analytisch auseinander zu setzen, wird für mich ein nicht unerhebliches Problem des Musiktheorieunterrichts greifbar: Denn die Literatur, die sich zur Demonstration spezifischer Sachverhalte besonders eignet, interessiert nur wenige, während die Literatur, die gespielt wird und die interessiert, im Unterricht viel zu selten berücksichtigt wird. Vor diesem Hintergrund halte ich die Motivation einer Gruppe Studieren-der für eine nicht zu unterschätzende Hilfe bei der aufrichtigen Beantwortung der Frage, ob der eigene Unterricht gut ist oder eben nicht.

Abschließende Frage: Warum sind die eingangs erwähnten Vorurteile so langlebig? Zum einen müssen natür-

NB 2
Johann Sebastian Bach: Sonate für Violine solo in g-Moll BWV 1001,
4. Satz, Presto



NB 3
Die Bögen sind als Gliederungsbögen, nicht als Artikulationszeichen zu verstehen.



lich fragwürdige Inhalte und Methoden des Musiktheorieunterrichts selbst hierfür verantwortlich gemacht werden. Zum anderen ist es jedoch ein beliebtes Mittel zur Stärkung eigener Interessen, Studierende gegen die Musiktheorie aufzubringen, indem diese zum Sündenbock für „Opas Harmonielehre“ oder sogar für die Inaktivität des Studiums erklärt wird. Darüber hinaus beschleicht mich ein ungutes Gefühl, wenn ich an die jüngsten Diskussionen zu Studienreformen und an das in der allgemeinen Musikpädagogik und unter Instrumentallehrenden verbreitete Musiktheorieverständnis denke. Denn es wird in Forderungskatalogen zwar immer wieder die „stärkere Selbstreflexion“ der Studierenden als anzustrebendes Ziel genannt, nur habe ich in diesem Zusammenhang leider noch nie das Wort „Musiktheorie“ lesen können. Dieser Umstand verwundert mich, denn ein zeitgemäßer musiktheoretischer Unterricht ist nicht nur dem „Was“ und „Wie“ der Analyse verpflichtet, sondern thematisiert selbstverständlich auch die Frage nach dem „Wozu“ bzw. „Warum“. Mit anderen Worten: Musiktheoretischer Unterricht fördert die Reflexion und Selbstreflexion im Umgang mit Musik. Eine solche grundlegende Entwicklung bei Studierenden in Gang zu setzen, erfordert erfahrungsgemäß Zeit (mehr Zeit, als z. B. das Abfragen unsinniger Modulationswege benötigt), und ich habe die Befürchtung, dass die hochschulpolitischen Entwicklungen vielerorts zu einem Punkt führen könnten, an dem die Vermittlung sinnvoller Inhalte im Fach Musiktheorie an den Studienordnungen scheitert. Ich hoffe, dass sich im kollegialen Miteinander zukünftig einige Vorurteile abbauen lassen, notwendige Voraussetzung für ein konstruktives Miteinander von Theorie und Praxis in der Musikausbildung.

¹ Im folgenden Beitrag beziehe ich mich mit dem Oberbegriff „Musiktheorie“ sowohl auf den Bereich Tonsatz/Analyse als auch auf den der Gehörbildung/Höranalyse. Darüber hinaus sehe ich zwischen diesen – in der institutionellen Ausbildung oftmals noch getrennten – „Fächern“ keinen substantziellen Unterschied. Es schei-

nen mir lediglich methodische Überlegungen zu sein, die das eine Mal den Weg über das Hören zur Erklärung oder ein anderes Mal ein entgegengesetztes Vorgehen nahe legen, wobei diese Entscheidung grundsätzlich von individuellen Faktoren wie Altersstufe, Vorbildung, Lerntyp usw. und nicht von prinzipiellen und oftmals ideologisch motivierten Überlegungen abhängen sollte (vgl. hierzu Ulrich Kaiser: „Es hört doch jeder nur, was er versteht“, Gedanken zum Thema Musiktheorie und Hörerziehung“, in: *Musiktheorie* 4/99, S. 335-340 und ders.: *Gehörbildung. Satztechnik, Improvisation, Höranalyse*, 2 Bde., Kassel 21999, Einleitung S. XI-XIII).

² Robert Jourdain: *Das wohltemperierte Gehirn. Wie Musik im Kopf entsteht und wirkt*, aus dem Englischen übersetzt von Markus Numberger und Heiko Müller, Darmstadt 1998, S. 304.

³ a. a. O., S. 325 f.

⁴ Karl Leimer/Walter Gieseke: *Modernes Klavierspiel*, Mainz 1931, S. 12 u. S. 26, Neuausgabe Mainz 1998, S. 16 u. S. 31.

⁵ Karl Leimer/Walter Gieseke: *Rhythmik, Dynamik, Pedal*, Mainz 1938, S. 11, Neuausgabe Mainz 1998, S. 85/86.

⁶ Jourdain, S. 275 ff.

⁷ Herbert Bruhn: Artikel „Gehör, V. Musikpsychologische Aspekte, 4. Verarbeitungsebenen, bb Erkennen und bewerten“, in: *MGG*, Bd. 3, Kassel u. a. 1995, Spalte 1123.

⁸ Zur abkürzenden Schreibweise: T. 7.1 bezeichnet im siebten Takt die erste Zählzeit, T. 7.2 im siebten Takt die zweite Zählzeit usw.

⁹ Er ist „öffnend“ durch den Vorhalt eis-fis und die Terzlage in der Melodie; demgegenüber wirkt der Schluss T. 7.1 „schließend“ wegen des unverzögerten Eintritts der Oktavlage.

¹⁰ Claudio Arrau, Philips 432306-2; Daniel Barenboim, EMI 747336-2; Ingrid Haebler, Philips 456132-2; Christoph Eschenbach, DG 419445-2; Alicia de Larrocha, BMG RD 60454; Glenn Gould, Sony 01-052627-10; András Schiff, London 443717-2.

¹¹ Arrau artikuliert so, dass die erste Verschränkung T. 3/4 beim Hören unmittelbar erfahren werden kann, verzichtet aber auf eine entsprechende Artikulation in T. 6/7.

¹² Natan Milstein, EMI 1C187-81814/15 (1957); Sascha Heifetz, SMA 25092-R (1957); Felix Ayo, Philips 6770 950 (1978); Gidon Kremer, Philips 6769 053 (1981); Shlomo Mintz, DG 413 810-1 (1984).

¹³ „Stilo Fantastico, lat. Stylus Phantasticus, gehöret vor Instrumente, und ist gar eine freye von allem Zwang ausgenomme-

ne Art zu komponieren.“ Aus: Johann Gottfried Walther: *Musicalisches Lexikon*, Leipzig 1732, Reprint Kassel u. a. 1953, 41986, S. 584.

¹⁴ „Was zu geschwind ist, kann nicht deutlich vorgetragen werden, und was zu langsam ist, kann nicht gefaßt werden. Dies ist hauptsächlich von solchen Stücken zu verstehen, wo der Komponist das Tempo angebt.“ Aus: Johann Philipp Kirnberger: *Die Kunst des reinen Satzes in der Musik*, Königsberg 1776-79, Reprint Hildesheim 21988, S. II.1/112.

¹⁵ Die Vortragsanweisung „presto“ gibt Walther lediglich mit „geschwind“ an (S. 496). Darüber hinaus konnte „presto“ in einer Kirchensonate des 17. und 18. Jh. auch lediglich den Wechsel zwischen einem langsamen und einem schnellen Satz bezeichnen. In dieser Bedeutung wurde der Begriff ununterschieden von der Bezeichnung „allegro“ verwendet (vgl. hierzu: Irmgard Bengen: Stichwort „Tempo“, in: *MGG*, Kassel u. a. 1998, Bd. 9, Spalte 450).

¹⁶ „Die harte Tonart wird gemeinlich zu Ausdrückung des Lustigen, Frechen, Ernsthaften, und Erhabenen; die weiche aber zur Ausdrückung des Schmeichelnden, Traurigen, und Zärtlichen gebraucht. [...] Doch leidet diese Regel Ihre Ausnahmen [...]“ Aus: Johann Joachim Quantz: *Versuch einer Anweisung...*, Berlin 1752, Reprint Wiesbaden 1988, S. 108. Obwohl diese Regel ihre Ausnahmen leidet, halte ich den Charakter g-Moll auch im Hinblick auf viele weitere Werke Bachs (z. B. die g-Moll-Stücke des „Wohltemperierten Klaviers“ BWV 861 & 885, Präludium und Fuge für Orgel in g-Moll BWV 542, den Eingangsschor der Johannespassion, das Agnus Dei der h-Moll-Messe, das auch im 3/8-Takt geschriebene Prélude der Englischen Suite in g-Moll BWV 808, die Motette „Komm, Jesu, Komm“ BWV 229 u. v. a. m.) nicht für ein äußerst schnelles oder sogar flüchtiges Aufführungstempo geeignet.

¹⁷ „Der Dreyachteltakt hat die lebhaftere Bewegung des Passepieds; er wird leicht, aber nicht ganz tändelnd vorgetragen, und ist in Cammer- und theatralischen Sachen von grossem Gebrauch. [...] Der Dreysechzehnteltakt, der den wahren leichten Vortrag der flüchtigen Stücke und Tänze bezeichnet, die insgesamt in 3/8 gesetzt werden, wo wegen der grossen Geschwindigkeit jeder Takt nur eine Zeit fühlen läßt, ist wenig gebraucht worden.“ Aus: Kirnberger, S. II.1/130.