

Hans Jünger

Angebot & Nachfrage

Was die Musiktheorie für die Schulpraxis tun kann

Der Beitrag versucht mit Hilfe des Instrumentariums der Tätigkeitstheorie (Leontjew) die Beziehungen zwischen den Wissenschaften Musiktheorie und Musikpädagogik und dem Schulfach Musik zu klären und die Motive der verschiedenen Akteure zu ergründen. Dabei zeigt sich, dass ein institutionalisierter Regelkreis zwischen Musiktheorie und Schulpraxis fehlt und deshalb das Angebot der Musiktheorie den Bedarfen der Schulpraxis nur teilweise gerecht wird. Aus Sicht der Schulpraxis wäre wünschenswert, wenn die Musiktheorie sich mehr als bisher mit Musik aller Provenienzen und Funktionen beschäftigte und dabei nicht nur strukturelle, sondern auch semantische Aspekte in den Blick nähme.

The essay uses the tools of activity theory (Leontjev) to clarify the relations between the sciences of music theory and of music pedagogy and the school subject music, and it tries to identify the motives of the various actors. It becomes apparent that due to a lack of an institutionalised regulatory circuit the offer of music theory only partially meets the needs of school practice. From the point of view of school practice music theory should pay more attention to music of all origins and functions, and it should focus not only on structural aspects but on semantic aspects as well.



Abb. 1: Samuel E. Brown, *Learning Scales*¹

In einem 1882 in Boston erschienenen Kinderbuch findet man eine Abbildung, die auf den ersten Blick eine vertraute Szene zu zeigen scheint: Ein Lehrer steht zwischen drei Kindern und schreibt mit Kreide die C-Dur-Tonleiter an die Tafel – offenbar findet hier schulischer Musikunterricht statt. Bei näherem Hinsehen fällt allerdings auf, dass eines der Mädchen noch im Kindergartenalter ist. Und tatsächlich: Wer sich die Mühe macht, der Herkunft des Sticks nachzuforschen, muss erstaunt feststellen, dass der Ort des Geschehens kein

¹ University of Florida Digital Collection, <http://ufdc.ufl.edu/UF00050332/00001/19j>

Unterrichtsraum ist, sondern ein Kinderzimmer. Der Text, der hier illustriert wird, berichtet von einem Mr. Brown, der in seiner Wohnung eine Wandtafel montiert hat, um Fragen seiner Kinder – z.B. nach dem Sinn der Notenschrift – besser beantworten zu können.²

Die erzieherischen Bemühungen, die amerikanischen Vätern des 19. Jahrhunderts hier unterstellt werden, mögen erstaunen, doch noch interessanter ist die Tatsache, dass dieses Bild den Artikel »Musikpädagogik« in der Online-Enzyklopädie *Wikipedia* schmückt.³ In den Augen dessen, der es ausgewählt und eingefügt hat⁴, ist die abgebildete Situation offenbar prototypisch – Musiktheorie (oder zumindest Notenlesen) scheint ihm zentraler Inhalt der musikalischen Bildung zu sein.

Man kann davon ausgehen, dass nicht wenige Musiktheoretiker⁵ ihm da zustimmen werden. Darauf deuten nicht nur entsprechende Äußerungen von Vertretern dieser Disziplin hin⁶, sondern auch von ihnen erarbeitete Unterrichtsmaterialien, die bereits Kindern und Jugendlichen im Bereich von Harmonie-, Satz- und Formenlehre ein Lernpensum zumuten, das nicht gerade beiläufig zu absolvieren ist.⁷

Dagegen dürften sich die meisten Musikpädagogen in einer solchen Charakterisierung ihres Faches nicht wiederfinden. Vor allem im Kindergarten- und Grundschulalter hält man heute praktische Erfahrungen mit dem Musizieren für erheblich wichtiger als Notenlernen und Musiktheorie. Diese werden eher als flankierende Unterstützung denn als Mittelpunkt des Musikunterrichts gesehen.⁸ Unter Berufung auf Erkenntnisse der Lernpsychologie plädiert man dafür, dem Musizieren den Vorrang zu geben und, soweit es eben geht, auf Musiktheorie zu verzichten – nach dem Motto ›So viel wie nötig – so wenig wie möglich‹.⁹

² Carter 1882, 13f.

³ Wikipedia: *Musikpädagogik*.

⁴ Laut Versionsgeschichte des Artikels ist das Bild am 11.8.2013 von einem Wikipedia-Administrator namens Stefan Kühn eingefügt worden. Dieser ist Kartograf von Beruf.

⁵ Generisches Maskulinum – ich meine jeweils immer auch Musiktheoretikerinnen, Musikpädagoginnen, Musiklehrerinnen, Schülerinnen und Musikerinnen.

⁶ Johannes Menke z.B. schreibt 2010 in der *ZGMTH* (im Zusammenhang mit Überlegungen zum Musiktheorieunterricht an Hochschulen): »Musiktheorie spielt bei der musikalischen Bildung eine zentrale Rolle. Es ist ein Kernfach der musikalischen Bildung.« (Menke 2010, 64)

⁷ Ulrich Kaiser findet es z.B. angemessen, Kinder ab 10 Jahren im Klavierunterricht mit vier Dreiklangs- und fünf Septakkord-Formen bekannt zu machen (Kaiser 2012a) und sie in die Kadenzharmonik bei Händel, Mozart und Schumann einzuführen (Kaiser 2012b).

⁸ Den Ausdruck ›Musikunterricht‹ verwende ich nicht nur für bestimmte Veranstaltungen der allgemein bildenden Schule, sondern für jede Art von Unterricht, in dem der Erwerb musikbezogener Erfahrungen und Kompetenzen im Mittelpunkt steht.

⁹ In einem Handbuch des Grundschulmusikunterrichts heißt es: »Prozedurales, aus dem aktiven Tun heraus sich entwickelndes Lernen hat in der kindlichen Entwicklung den Vorrang vor dem deklarativen, begrifflichen Lernen. [...] Bezeichnungen von Strukturen und Formverläufen und symbolische Darstellung etwa durch Notation werden sinnvoll, wenn zuvor musikalische Vorstellungen aus dem praktischen Handeln heraus

Nun ist der Stellenwert der Musiktheorie im Musikunterricht nicht die einzige Frage, in der Musiktheoretiker und Musikpädagogen vermutlich verschiedener Meinung sind. In einer systemtheoretisch fundierten Analyse der funktionalen Beziehungen zwischen den beiden Wissenschaften hat Verena Weidner (2010) eine ganze Reihe von Themen identifiziert, über die zum Teil heftig debattiert wird: Inhaltskanon, Schülerorientierung, Wissenschaftsverständnis usw. Dabei diagnostiziert sie in vielen Fällen Kommunikationsdefizite: Wie alle sozialen Systeme nehmen auch Musiktheorie und Musikpädagogik auf Grund ihrer Selbstreferentialität ihre Umwelt nur selektiv wahr, so dass Missverständnisse – in der Sprache Luhmanns: »Resonanzprobleme« – vorprogrammiert sind.

So erhellend Weidners systemtheoretische Perspektive ist, sie zeigt doch nur eine Seite der Medaille. Denn die Diskrepanzen zwischen Musiktheorie und Musikpädagogik lassen sich nicht nur auf mangelhafte Verständigung, sondern auch auf unterschiedliche Interessen von Musiktheoretikern und Musikpädagogen zurückführen.¹⁰ Ich will daher im Folgenden einen anderen Blickwinkel einnehmen: den der Tätigkeitstheorie, wie sie von der Kulturhistorischen Schule um Lew S. Wygotski, Alexander R. Lurija und Alexei N. Leontjew entwickelt¹¹ und von Wolfgang M. Stroh in die (zunächst west-)deutsche Musikwissenschaft eingeführt worden ist.¹²

Diese psychologische Theorie legt – anders als die Systemtheorie des Soziologen Luhmann – den Fokus nicht auf Kommunikationszusammenhänge, sondern auf Motive und Ziele handelnder Menschen. Angewendet auf musikbezogene Tätigkeiten ermöglicht sie Einsichten, die helfen können, das Handeln und Denken der verschiedenen Akteure besser zu verstehen und möglicherweise die Kooperation zwischen ihnen zu verbessern.

Dabei werde ich mich nicht wie Weidner auf die Beziehungen zwischen den beiden Wissenschaften Musiktheorie und Musikpädagogik beschränken. Zwar versteht sich letztere bis zu einem gewissen Grad als Sachwalterin des Musikunterrichts, doch wegen der Unterschiedlichkeit der Interessen von Wissenschaft und Praxis erscheint es mir sinnvoll, neben den Tätigkeiten des Musiktheoretikers und des (wissenschaftlichen) Musikpädagogen auch die des Musiklehrers in den Blick zu nehmen.¹³

Unter »Tätigkeit« versteht die Tätigkeitstheorie die Interaktion des Individuums mit seiner materiellen und sozialen Umwelt. Tätigkeiten werden von Motiven angetrieben, richten sich auf materielle und ideelle Gegenstände und sind hierarchisch strukturiert, d.h. sie werden durch verschiedene Handlungen realisiert, die sich ihrerseits aus verschiedenen

erworben werden konnten« (Fuchs 2010, 20). Dem entspricht die wachsende Beliebtheit von Spielangeboten, die ohne Notenschrift auskommen, wie z.B. Frenzke/Hinz/Kruse 2008.

¹⁰ Den Aspekt der Interessen blendet Weidner bewusst aus, weil Luhmann »soziale Zusammenhänge grundsätzlich als »kontingent« begreift«: »Inwieweit [...] hochschulpolitische oder institutionelle Interessen eine Rolle spielen, muss vor diesem Hintergrund offen bleiben« (Weidner 2010, 119).

¹¹ Vgl. Leontjew 1977.

¹² Vgl. Stroh 1984. Dass Strohs Ansatz so wenig Resonanz gefunden hat, ist zu bedauern, denn für die Musikwissenschaft und auch für eine in einem weiteren Sinn verstandene Musiktheorie (»Theorie der Musik«) bietet die Tätigkeitstheorie interessante Perspektiven (vgl. dazu Jünger 2014a).

¹³ Zur Mehrdeutigkeit des Begriffs »Musikpädagogik« vgl. Kaiser 1995, 9–12.

Operationen zusammensetzen. Daher kann man Tätigkeiten als System von funktionell aufeinander bezogenen Handlungen und Operationen begreifen.¹⁴

Manche solcher ›Handlungs-Cluster‹ treten in einer gegebenen gesellschaftlich-historischen Situation häufiger auf als andere, so dass es oft sinnvoll ist, nicht nur von der singulären Tätigkeit eines Individuums, z.B. des Herrn Müller, sondern allgemeiner von der Tätigkeit einer Personengruppe, z.B. von ›der‹ Tätigkeit ›des‹ Musiklehrers zu sprechen. Dass solche Typisierungen individuelle Unterschiede vernachlässigen (d.h. dass es immer auch Gegenbeispiele gibt), liegt ebenso in der Natur der Sache wie ihre Arbitrarität: Die Vielfalt menschlicher Lebensäußerungen lässt sich immer auch anders beschreiben.

Ob individuell oder typisch – jede Tätigkeit lässt sich unter (mindestens) drei Aspekten analysieren: Man kann die Handlungen und Operationen beschreiben, die zu ihrer Ausübung beitragen, man kann die materiellen und ideellen Gegenstände benennen, auf die sie gerichtet ist, und man kann die Motive identifizieren, von denen sie angetrieben wird.

Bei meiner Untersuchung der Interaktionen zwischen den Tätigkeiten des Musiktheoretikers, des Musikpädagogen und des Musiklehrers werde ich den ersten Aspekt überspringen. Diese Tätigkeiten sind durch Arbeitsplatzbeschreibungen und Traditionen der zuständigen Institutionen so weit standardisiert, dass es für meine Argumentation genügt, sie durch die folgende Charakterisierung zu bestimmen: Mit ›Musiktheoretiker‹ und ›Musikpädagoge‹ meine ich diejenigen Vertreter ihrer Wissenschaft, die heutzutage ihren Arbeitsplatz an deutschen Hochschulen und Universitäten finden, und mit ›Musiklehrer‹ diejenigen Lehrer, die an der allgemein bildenden Schule oder an der Musikschule bzw. im privaten Musikunterricht tätig sind.¹⁵

Ich werde als erstes untersuchen, worauf sich die drei Tätigkeiten richten und in welcher Weise sie miteinander verflochten sind, dann werde ich der Frage nachgehen, welche Motive der Tätigkeit des Musiktheoretikers zugrunde liegen könnten und wie sich diese Motive auf das Angebot der Musiktheorie an die Schulpraxis auswirken. Schließlich geht es darum, welche Konsequenzen aus meinen Vermutungen zu ziehen sind und wie das Angebot der Musiktheorie den Bedarfen der Schulpraxis möglicherweise besser angepasst werden kann.

¹⁴ Leontjew definiert den Begriff an prominenter Stelle folgendermaßen: »Die Tätigkeit ist eine ganzheitliche [...] Lebenseinheit des körperlichen, materiellen Subjekts. Im engeren Sinne [...] ist sie eine durch psychische Widerspiegelung vermittelte Lebenseinheit, deren reale Funktion darin besteht, das Subjekt in der gegenständlichen Welt zu orientieren. Mit anderen Worten, die Tätigkeit stellt [...] ein System mit eigener Struktur, mit eigenen inneren Übergängen und Umwandlungen sowie mit eigener Entwicklung [dar]« (Leontjew 1977).

¹⁵ Daraus folgt, dass die vorliegende Tätigkeitsanalyse nur für diejenigen Gültigkeit beanspruchen kann, die bei ihrer Tätigkeit nicht von den formellen und informellen Vorgaben der jeweiligen Institutionen abweichen. Leider fehlen empirische Studien, die genauere und objektivere Beschreibungen der drei Tätigkeiten erlauben würden.

Tätigkeiten

Viele Missverständnisse rühren daher, dass man Musiktheoretikern, Musikpädagogen und Musiklehrern unterstellt, sie hätten einen gemeinsamen Gegenstand: die Musik. In Wirklichkeit sind die Tätigkeiten dieser drei Akteure auf unterschiedliche Gegenstände gerichtet. Sie haben zwar etwas gemeinsam: Alle drei interagieren weniger mit ihrer materiellen Umwelt – wie z. B. der Geigenbauer, dessen Aufmerksamkeit mehr auf die Bearbeitung von Holz als auf die Psyche seiner Kunden gerichtet ist –, sondern vor allem mit ihrer sozialen Umwelt; sie beschäftigen sich nämlich mit den Tätigkeiten anderer Akteure. Doch Musiktheoretiker, Musikpädagogen und Musiklehrer unterscheiden sich darin, auf welche andere Tätigkeit ihre eigene Tätigkeit gerichtet ist.

- Relativ einfach liegt der Fall beim Musiklehrer. Der Gegenstand, auf den sich seine Tätigkeit richtet, ist die Lerntätigkeit seiner Schüler. Diese besteht darin, sich musikbezogene Tätigkeiten – die des Musikers, des Konzertbesuchers, des Musikkritikers usw. – anzueignen. Der Lehrer macht seine Schüler mit solchen Tätigkeiten bekannt, so dass sie eine Wahl treffen können, er hilft ihnen, die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben, und er unterstützt sie dabei, sich den ebenfalls notwendigen musikalischen Erfahrungshintergrund zu erarbeiten.
- Komplizierter verhält es sich beim Musikpädagogen. Denn zu seinen Aufgaben gehören sowohl Forschung als auch Lehre. Seine Tätigkeit hat also zwei Gegenstände. Einerseits richtet sie sich auf das, was die am Musikunterricht beteiligten Akteure tun: Der Musikpädagoge untersucht die Lerntätigkeit der Schüler und die Lehrtätigkeit der Musiklehrer. Andererseits richtet sie sich auch auf die Lerntätigkeit von (zukünftigen) Musiklehrern: Der Musikpädagoge unterstützt Lehramts- und Musikpädagogikstudierende dabei, die musikdidaktischen Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben, die sie für ihre Tätigkeit im allgemein bildenden Musikunterricht oder im Instrumental- bzw. Gesangsunterricht brauchen werden.
- Auch der Musiktheoretiker hat von seiner Hochschule bzw. Universität zwei Aufgaben zugewiesen bekommen. Zum einen beschäftigt er sich mit dem, was Musiker tun. Er erforscht nämlich bestimmte Aspekte der Tätigkeit von Musikern, insbesondere von Komponisten, und zwar untersucht er die von ihnen erfundene Musik – vor allem ihre strukturelle Seite. (Hier, und nur hier, kann man also sagen, dass Musik Gegenstand der Tätigkeit ist.) Zum anderen beschäftigt er sich aber auch mit dem, was Musikstudierende tun. Er hilft sowohl (zukünftigen) Musikern als auch (zukünftigen) Musiklehrern (daneben auch zukünftigen Musiktheoretikern und Musikwissenschaftlern), die musiktheoretischen Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben, die sie für ihre jeweiligen Tätigkeiten benötigen werden. Indem er sie in den Fächern Harmonielehre, Tonsatz, Formenlehre, Analyse usw. unterrichtet, unterstützt er sie bei ihrer Lerntätigkeit.

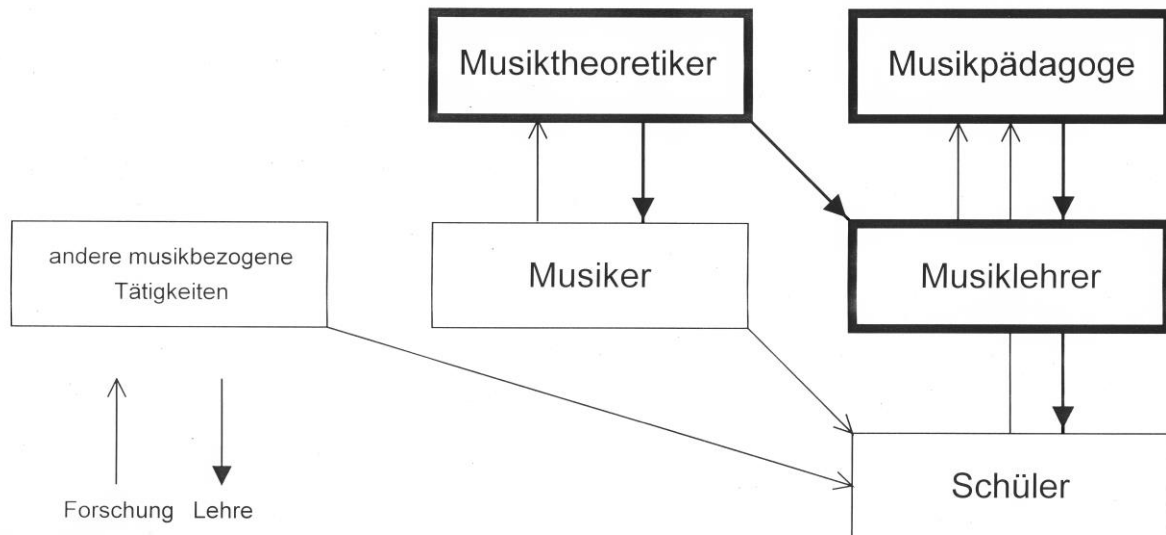


Abbildung 2: Beziehungen zwischen den Tätigkeiten des Musiktheoretikers, des Musikpädagogen und des Musiklehrers

Abbildung 2 visualisiert diese Zusammenhänge (der Musiklehrer hilft Schülern, der Musikpädagoge beobachtet Musiklehrer und Schüler und hilft Musiklehrern, der Musiktheoretiker beobachtet Musiker und hilft Musikern und Musiklehrern). Wie man deutlich sieht, ist die Dreieckskonstellation Musiktheoretiker – Musikpädagoge – Musiklehrer alles andere als symmetrisch oder ausgewogen:

- Zwischen Musikpädagogen und Musiklehrern besteht ein Regelkreis: Als Forscher beobachtet der Musikpädagoge die Tätigkeit des Musiklehrers (zumindest des an der allgemein bildenden Schule arbeitenden Musiklehrers), als Lehrender beeinflusst er diese Tätigkeit. Damit sind relativ gute Voraussetzungen dafür gegeben, das Angebot der Musikpädagogik an die Bedarfe der Schul- und Unterrichtspraxis anzupassen.¹⁶
- Dagegen geht der institutionell vorgesehene Informationsfluss zwischen Musiktheoretikern und Musiklehrern nur in eine Richtung. Zwar muss auch der Musiktheoretiker sowohl forschen als auch lehren, doch ein Regelkreis besteht nur in Bezug auf Musiker (vor allem Komponisten). Es gehört nicht zum Aufgabenbereich des Musiktheoretikers zu untersuchen, was Musiklehrer tun. Daher ist es wahrscheinlicher, dass das Angebot der Musiktheorie sich an den Bedarfen der Komponisten (und natürlich Musiktheoretiker und Musikwissenschaftler) orientiert, als dass es den Erfordernissen der Unterrichtspraxis entspricht.
- Denkbar wäre eine indirekte Rückmeldung von der Unterrichtspraxis zur Musiktheorie, bei der die Musikpädagogik eine Vermittlerrolle einnimmt. In diesem Fall käme – wenn auch auf einem Umweg – ein Regelkreis zwischen Musiktheoretikern und Musiklehrern zustande. Doch zwischen Musiktheorie und

¹⁶ Der Frage, wie erfolgreich diese Möglichkeit in der Praxis genutzt wird, will ich hier nicht nachgehen.

Musikpädagogik besteht überhaupt keine (institutionalisierte) Beziehung, so dass die Musiktheorie von Informationen aus der Unterrichtspraxis abgeschnitten ist.

Diese Situation ist prekär. Dass Musiktheoretiker zukünftige Musiklehrer ausbilden, ohne direkten Einblick in deren Tätigkeit zu haben, muss zu Problemen führen.¹⁷ Deshalb werde ich nun die Motive untersuchen, die der Tätigkeit des Musiktheoretikers zugrunde liegen, in der Hoffnung, auf diese Weise die problematische Ausrichtung dieser Tätigkeit besser zu verstehen. Zuvor sind jedoch zwei Relativierungen notwendig.

Die eine betrifft den Geltungsbereich der hier aufgestellten Behauptungen. Der Charakter von Tätigkeiten und die Beziehungen zwischen ihnen sind immer von der gesellschaftlich-historischen Situation abhängig, in der sie ausgeübt werden. Alles, was hier über Musiktheoretiker, Musikpädagogen und Musiklehrer behauptet wird, bezieht sich zunächst nur auf das deutsche Bildungswesen der Gegenwart. Bekanntlich hatten Musiktheoretiker in früheren Jahrhunderten ganz andere Interessen als heute¹⁸, und in manchen anderen kulturellen Kontexten gibt es die Arbeitsteilung zwischen Musiktheorie und Musikpädagogik gar nicht.¹⁹

Die andere Relativierung betrifft die Verbindlichkeit meiner Aussagen. Die Tätigkeiten, die ich bisher benannt, voneinander abgegrenzt und aufeinander bezogen habe, sind theoretische Konstrukte. Man könnte das Kontinuum menschlicher Lebensäußerungen und das Geflecht menschlicher Beziehungen auch anders gliedern, als ich es getan habe. Kriterium für die Qualität meiner Modellierung ist ihre Viabilität, ihre Brauchbarkeit für das Verständnis realer Zusammenhänge.²⁰

Das gilt noch mehr für den nächsten Schritt: für die Identifizierung der Motive, die der Tätigkeit des Musiktheoretikers typischerweise zugrunde liegen. Da es sich um psychische Erscheinungen handelt, die nicht direkt zugänglich sind, sondern nur erschlossen werden können, wirkt sich hier die Subjektivität des Betrachters noch stärker aus als bei der Beschreibung von Tätigkeiten.²¹ Deshalb möchte ich offenlegen, aus welcher Perspektive ich auf den Gegenstand blicke: Es ist die eines Musiklehrers und Musikpädagogen²², der naturgemäß eine breitere empirische Grundlage für die Analyse seiner eigenen Motive hat als für die der Motive des Musiktheoretikers, den er quasi ›von außen‹ beobachtet. Da

¹⁷ Damit sind die Musiktheoretiker keineswegs allein – es handelt sich um eines der Grundprobleme der Lehrerausbildung.

¹⁸ Vor Guido von Arezzo haben sich Musiktheoretiker lieber mit mathematischen Spekulationen und kosmologischen Betrachtungen als mit praktisch ausgeübter Musik beschäftigt (vgl. Dahlhaus 1967, 954).

¹⁹ Beispielsweise hat Vishnu Narayan Bhatkhande, der bedeutendste indische Musiktheoretiker der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, nicht nur das heute gebräuchliche System der Ragas und Talas, sondern auch Konzeptionen für den Musikunterricht in Musik- und Grundschulen entworfen (vgl. Nayar 1989, 310; Nijenhuis 1999, Sp. 1547f.).

²⁰ Vgl. Reich 2009, 188ff.

²¹ Zur Bedeutung der Person des Forschers und zum Problem der Subjektivität vgl. Flick 1995, 71f. und Bortz/Döring 1995, 302.

²² Ich habe 20 Jahre lang an einer Hamburger Schule und 15 Jahre lang an der Universität Hamburg gearbeitet. Forschungsmethodisch könnte man das als teilnehmende Beobachtung klassifizieren (vgl. Flick 1995, 157ff.).

zudem empirische Untersuchungen über die Berufsmotivation von Musiktheoretikern fehlen, haben die folgenden Aussagen rein hypothetischen Charakter.

Motive

Die Beweggründe von Musiktheoretikern lassen sich – wie die anderer Berufstätiger auch – in drei Kategorien zusammenfassen:

- Materielle Motive: Musiktheoretiker gehen ihrer Tätigkeit nach, um sich ihren Lebensunterhalt zu verdienen.
- Soziale Motive: Musiktheoretiker versuchen, einen guten Job zu machen, um die Anerkennung der Fachwelt oder ihrer Studierenden (oder beides) zu erwerben.
- Intrinsische Motive: Musiktheoretiker üben ihre Tätigkeit aus, weil sie ihnen Freude bereitet, Spaß macht, Selbstverwirklichung ermöglicht.²³

Man kann davon ausgehen, dass bei der Tätigkeit des Musiktheoretikers immer alle drei Motiv-Arten wirksam sind – wenn auch in unterschiedlicher Gewichtung. Dabei hat es Konsequenzen für die Stabilität der Motivation²⁴, ob die materiellen, die sozialen oder die intrinsischen Motive im Vordergrund stehen. Bei den ersten beiden Kategorien ist die Abhängigkeit der Motivationsstärke von äußeren Einflüssen größer, denn hier geht es um extrinsische Belohnungen – in Form von Geld oder Reputation. Wer dagegen intrinsisch motiviert ist, lässt sich durch Gehaltskürzung oder fehlende Anerkennung nicht von seiner Tätigkeit abhalten.

Anders liegt der Fall, wenn es nicht um die Stabilität, sondern um die Richtung der Motivation geht. Äußere Einflüsse auf die Gegenstände der Tätigkeit sind dann am wirksamsten, wenn die sozialen oder die intrinsischen Motive dominant sind. Unter den gegebenen Rahmenbedingungen haben nämlich die materiellen Motive so gut wie keinen Einfluss auf die konkreten Inhalte der Tätigkeit. Sofern bestimmte formale Anforderungen wie Arbeitszeit, Arbeitspensum usw. eingehalten werden, ist die Auszahlung des Gehalts normalerweise gesichert. Dagegen bringen sowohl die sozialen als auch die intrinsischen Motive Fokussierungen und Einengungen der Tätigkeit auf bestimmte Inhaltsbereiche mit sich.

Die Anerkennung der Scientific Community kann sich ein Wissenschaftler wohl am besten dadurch erwerben, dass er möglichst schwierige Aufgaben möglichst originell löst. Im Fall des Musiktheoretikers ist das wohl am ehesten im Bereich von solcher Musik möglich, die

²³ Diese Einteilung lehnt sich an die ERG-Theorie von Clayton P. Alderfer (1972) an, der drei Bedürfnisklassen unterscheidet: »existence needs« (9), »relatedness needs« (10) und »growth needs« (11).

²⁴ Psychologen unterscheiden üblicherweise drei Parameter der Motivation: Stärke (Intensität), Beharrlichkeit (Stabilität) und Richtung (vgl. z.B. Kerber 1987, 689).

komplizierte, nicht leicht zu analysierende Strukturen aufweist. Diese wird man eher bei Musik mit Kunstanspruch erwarten dürfen.²⁵

Wenn es um die Akzeptanz bei den Studierenden geht, macht es einen Unterschied, ob es sich um zukünftige Komponisten und Musiktheoretiker oder um Orchestermusiker, Opernsänger und Musiklehrer handelt. Erstere sind in der Regel in der Minderzahl, doch dürften sie aus Sicht des Musiktheoretikers zweifellos die ernster zu nehmenden Gesprächspartner sein. Deshalb zählt die Anerkennung durch sie wahrscheinlich mehr als das Feedback, das der Musiktheoretiker von den zahlreichen Schulmusikstudierenden erhält. Wenn man dann davon ausgeht, dass viele Kompositionsstudierende zumindest im Hinterkopf von einer Karriere in der Neue-Musik-Szene träumen, macht auch das die Fokussierung des Musiktheoretikers auf westliche artifizielle Musik wahrscheinlicher.

Damit einher geht eine Fokussierung auf die Struktur von Musik. Die Semantik spielt in der europäischen Kunstmusik der Gegenwart eine nachrangige Rolle, der funktionale Aspekt wird ganz ausgeblendet, denn offenbar ist in der zeitgenössischen Kunstmusik nach wie vor das Ideal der autonomen Musik maßgeblich.²⁶ Vermutlich deshalb geht es den meisten Musiktheoretikern (immer noch) vorrangig um die Frage, wie ein Werk aufgebaut ist, welche Kompositionsverfahren erkennbar sind, welche Ordnungsprinzipien aufgespürt werden können.

In die gleiche Richtung wird der Musiktheoretiker durch intrinsische Motive gelenkt. Freude wird ihm eher solche Musik machen, die kompliziert und kunstvoll ist, die seinen analytischen Bemühungen Widerstände entgegen setzt, die er als Herausforderung empfindet. Daher dürfte es für ihn attraktiver sein, Kunstmusik zu untersuchen, als z.B. Popstücke so zu vereinfachen, dass sie von Schulklassen gespielt werden können.

Selbstverständlich gibt es auch nicht wenige Musiktheoretiker, die sich mit großem Interesse der Erforschung von populärer und funktionaler Musik widmen oder ihren Ehrgeiz dareinsetzen, brauchbare Unterrichtsmaterialien für den schulischen Musikunterricht zu erstellen.²⁷ Entscheidend ist aber, dass das durch die gegenwärtigen Rahmenbedingungen eher erschwert als gefördert wird. So wie die Tätigkeit des Musiktheoretikers gegenwärtig von den Institutionen zugeschnitten ist, ist es wahrscheinlicher, dass sie sich auf die strukturellen Aspekte der westlichen artifiziellen Musik richtet, als dass sie sich anderen Aspekten, anderen Genres und anderen Provenienzen widmet. Unter den gegebenen Voraussetzungen – so meine Hypothese – führen das Bedürfnis nach Anerkennung und der Wunsch nach Freude an der Arbeit tendenziell zu einer Einschränkung des Forschungsgebietes und des Lehrangebots – auf Struktur, Kunst und Europa.

²⁵ Auch populäre und funktionale Musik stellen die Musiktheorie vor anspruchsvolle Aufgaben. Doch dort ist Komplexität eher ein Kollateralphänomen und weniger ein Qualitätsmerkmal wie bei artifizieller Musik (vgl. Stöckler 2008, 287).

²⁶ Vgl. Stöckler, 289.

²⁷ Vgl. z.B. die Unterrichtsmaterialien von Ulrich Kaiser (z.B. Kaiser 2012a, Kaiser 2012b) und von Clemens Kühn (Kühn 2011).

Bedarfe

Musiklehrer brauchen Musiktheorie. Sie hilft ihnen bei ihrer Lehrtätigkeit in vielen Situationen – in der allgemein bildenden Schule vor allem beim Klassenmusizieren, beim Musikhören und im Musiktheorieunterricht:

- Wenn Musiklehrer mit einer Lerngruppe musizieren wollen und im Angebot der einschlägigen Verlage kein Material finden, das passgenau auf die Interessen und Fähigkeiten der jeweiligen Schüler zugeschnitten ist, helfen ihnen die im Musiktheorie-Studium erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten, vorhandene Arrangements anzupassen oder geeignete Arrangements selbst herzustellen.
- Wenn sie eine Lerngruppe sich hörend mit Musik auseinandersetzen lassen wollen und die vorhandenen Schulbücher kein Hörbeispiel anbieten, das sowohl zu den jeweiligen Lernvoraussetzungen wie zu den jeweiligen Lernzielen passt, sind sie auf Grund ihrer Ausbildung in der Lage, ein geeignetes Musikstück auszuwählen, zu analysieren und für den Unterricht aufzubereiten.
- Wenn sie einer Lerngruppe Regelmäßigkeiten zeigen wollen, die sich in komponierter oder improvisierter Musik beobachten lassen, oder Regeln beibringen wollen, deren Befolgung das Erfinden von Musik erleichtert, können sie auf der Grundlage ihres musiktheoretischen Wissens entscheiden, welche Harmonie-, Satz- oder Formenlehre-Inhalte für die jeweilige Unterrichtssituation angemessen sind, und sind in der Lage, die Qualität der von den Verlagen angebotenen Unterrichtsmaterialien zu beurteilen oder eigene Unterrichtsmaterialien zu erstellen.

So hilfreich die Musiktheorie ist, in allen drei Bereichen stoßen Musiklehrer heutzutage schnell auf Grenzen. Beim Klassenmusizieren ist es vor allem die Beschränkung auf Kunstmusik, die nicht mehr den Bedarfen der Schulpraxis entspricht. Während man bis zu den 1980er Jahren beim Singen und Spielen meist auf Volkslieder zurückgriff (oder ganz aufs Musizieren verzichtete), legt man heute mehr oder weniger großen Wert darauf, die Interessen und Wünsche der Schüler zu berücksichtigen. In einem schülerorientierten Musikunterricht spielt aber vor allem die Beschäftigung mit populärer Musik eine große Rolle (das Repertoire der Spielstücke für das Klassenmusizieren stammt überwiegend aus dem Bereich der Pop- und Rockmusik). Und wer für dieses Genre arrangiert, muss weniger über die Problematik von Quintparallelen und Terzverdoppelung Bescheid wissen als über Powerchords und Samba-Grooves.

Beim Musikhören und beim Musiktheorieunterricht ist es die Beschränkung der musiktheoretischen Hochschulausbildung auf westliche Musik, die immer öfter dazu führt, dass der Musiklehrer ohne musiktheoretische Unterstützung auskommen muss. Ging es zu Kestenbergs Zeiten²⁸ noch darum, die Schüler an die großen Meisterwerke des Abendlands von Bach, Beethoven, Brahms und Berg heranzuführen, so betrachten es heutige musikdidaktische Konzeptionen als Aufgabe des allgemein bildenden Musikunterrichts,

²⁸ Leo Kestenberg, der als Begründer des Schulfachs Musik in Deutschland gilt, hielt die Beschäftigung mit Kunst für den Königsweg zur Bildung. Die Einführung in die abendländische Musiktradition war deshalb zentraler Inhalt des Musikunterrichts der 1920er bis 1960er Jahre (vgl. Kestenberg 1927, 27).

exemplarisch mit dem gesamten Spektrum musikalischer Erscheinungsformen bekannt zu machen: nicht nur mit Pop und ›Klassik‹, sondern auch mit Folklore und funktionaler Musik aller Art, und zwar nicht nur aus Europa, sondern aus der ganzen Welt.²⁹ Musiklehrer, die die für sie vorgesehenen Musiktheorieveranstaltungen absolviert haben, sind aber in der Regel überfordert, wenn sie mit Maqam, Tala oder Slendro operieren sollen.

Noch an einer weiteren Stelle müssen die Musiklehrer ohne Hilfe der Musiktheorie zurechtkommen. Im allgemein bildenden Musikunterricht sollen die Schüler nämlich nicht nur mit möglichst viel verschiedener Musik in Berührung kommen, sondern auch auf möglichst vielfältige Weise mit ihr umgehen. Das heißt, dass nicht nur die strukturellen Eigenschaften der Musik thematisiert werden, sondern auch ihre Wirkungen und Funktionen. Ein wichtiger Aspekt ist dabei die Semantik der Musik – bei der Beschäftigung mit Film- oder Werbemusik, aber oft auch bei der Auseinandersetzung mit Kunstmusik (z.B. mit Vokal- oder Programmmusik) steht die kommunikative Funktion im Vordergrund.

Aber genau an dieser Stelle scheint die Musiktheorie einen blinden Fleck zu haben. Abgesehen von Arbeiten zur musikalischen Rhetorik des Barock findet so gut wie keine theoretische Klärung musikalischer Zeichenprozesse statt. Zwar gibt es Musiktheoretiker, die sich der Bedeutung der musikalischen Semantik wohl bewusst sind und auch keine Scheu haben, die bei der Analyse gewonnenen Befunde mit außermusikalischen Vorstellungen in Zusammenhang zu bringen (z.B. bei der Interpretation von Kunstliedern), doch für die Erarbeitung einer fundierten Semiotik der Musik fühlen sie sich offensichtlich nicht zuständig.³⁰ Das führt dazu, dass Musiklehrer oft in haarsträubend naiver Weise mit der Tatsache umgehen, dass man mit Hilfe bestimmter musikalischer Strukturen bestimmte Assoziationen hervorrufen kann. Auch in vielen Schulbüchern findet man eine erstaunlich unreflektierte Hermeneutik vor – sogar in solchen, deren Autoren Musiktheoretiker sind.³¹

Aus diesen Beobachtungen muss man den Schluss ziehen: Das Angebot der Musiktheorie deckt bei weitem nicht den Bedarf der Schulpraxis: Musiklehrer brauchen mehr und andere Musiktheorie, als die Musiktheoretiker zu liefern bereit oder in der Lage sind. Wenn Musiktheoretiker den Musiklehrern das geben wollen, was sie für ihre Lehrtätigkeit brauchen, dann müssen sie die enge Fokussierung auf die strukturelle Seite der westlichen Kunstmusik aufgeben und auch andere Aspekte, andere Genres und andere Provenienzen in den Blick nehmen.

Hier mein ›Wunschzettel‹ an die Adresse der Musiktheoretiker:

²⁹ Vgl. z.B. Jünger 2014b.

³⁰ Tatsächlich kann man, wenn man einen engen Begriff von ›Musiktheorie‹ hat (und nicht an eine ›Theorie der Musik‹ denkt), die Semiotik der systematischen Musikwissenschaft zuordnen. Doch auch die scheint wenig Interesse an diesem Aspekt der Musik zu haben.

³¹ In dem Arbeitsheft *Ich und die Musik* für die 5. und 6. Klasse verweist der Musiktheoretiker Clemens Kühn an zahlreichen Stellen auf die semantische Funktion von Musik: »Musik kann malen« (2011, 33), »Die Musik drückt aus, was in dem Bild zu sehen ist« (ebd., 36), »Musik kann Geschichten erzählen« (ebd., 47) usw. Doch an keiner Stelle bietet er eine Erklärung für diese erstaunliche Fähigkeit ›der‹ Musik an. Er unterstellt einfach, dass die Bedeutung der Musik inhärent ist und nur durch genaues Hinhören oder Nachdenken erkannt werden muss: »Seit Jahrhunderten gibt es Kompositionen, die einen konkret mit Worten zu beschreibenden Inhalt haben« (ebd.).

- Eine Musiktheorie für Musiklehrer sollte Theorien für die Musik der ganzen Welt anbieten: nicht nur für europäische, sondern auch für afrikanische, asiatische, amerikanische Musik usw.
- Sie sollte Theorien für alle Musik-Genres anbieten: nicht nur für Kunstmusik, sondern auch für populäre Musik, Folklore, funktionale Musik usw.
- Sie sollte Theorien für alle Aspekte der Musik anbieten: nicht nur für die Struktur, sondern auch für die Semantik, die Funktion, die emotionalen Wirkungen usw.

Die Chancen für die Erfüllung dieser Wünsche stehen schlecht. Zwar gibt es immer wieder vielversprechende Ansätze³², doch solange es von der Initiative Einzelner abhängt, ob die Musiktheorie auf die Bedarfe des Musikunterrichts reagiert, wird es keine grundlegende Veränderung geben. Eine Ausweitung des Gegenstandsbereichs der Musiktheorie und eine Gewichtsverschiebung in der Musiklehrausbildung wären nur vorstellbar, wenn sich durch entsprechende Anreize die Tätigkeitsmotive der Musiktheoretiker verlagern ließen. Aber materielle Incentives, z.B. durch Schaffung neuer Stellen für schulpraxisbezogene Musiktheorie, sind ebenso unwahrscheinlich wie eine spontane Neuausrichtung des intrinsischen Interesses der Musiktheoretiker.

Am erfolgversprechendsten scheint mir der Weg über die sozialen Motive zu sein. Wenn man den Musiklehrern bewusst machen könnte, welche Hilfen ihnen die Musiktheorie geben könnte, wenn man sie dann dazu bewegen könnte diesen Bedarf auch als Nachfrage zu artikulieren und wenn sie schließlich die Befriedigung dieser Nachfrage mit Anerkennung belohnen würden, dann wären Musiktheoretiker vielleicht dazu zu motivieren, sich um eine Musiktheorie für die ganze Welt, für alle Genres und alle Aspekte der Musik zu bemühen.

Alle zwei Jahre zeichnet der Bundesverband Musikunterricht (BMU) Persönlichkeiten »für besondere Verdienste um die Förderung der Musikerziehung«³³ aus. Vielleicht sollte die nächste Leo-Kestenbergs-Medaille einmal nicht an einen Förderer der klassischen Musik verliehen werden, sondern an einen Musiktheoretiker, der sich um die Unterstützung der Schulpraxis verdient gemacht hat.³⁴

³² Unverzichtbar für Musiklehrer ist z. B. das »Handbuch der populären Musik« von Wieland Ziegenrucker und Peter Wicke das seit der 1. Auflage 1985 immer wieder aktualisiert wird (neueste Ausgabe: Wicke/Ziegenrucker/Ziegenrucker 2007). Ohne große Resonanz ist bislang der Versuch von Wolfgang M. Stroh geblieben, eine »Eine-Welt-Musiklehre« zu initiieren (vgl. Stroh 2000 und 2003).

³³ <http://www.vds-musik.de/auszeichnungen/die-leo-kestenberg-medaille/>

³⁴ Der BMU ist der 2014 gegründete Nachfolger der beiden musikpädagogischen Verbände Arbeitskreis für Schulmusik (AfS) und Verband Deutscher Schulmusiker (VDS). Mit Ausnahme des Neurophysiologen Manfred Spitzer (2012) sind die Preisträger der vergangenen Jahre der westlichen Kunstmusik verpflichtet: die Deutsche Orchestervereinigung (2014), der Pianist Lars Vogt (2010), der WDR 3-Programmchef Karl Karst (2008). Der einzige Musiktheoretiker in der Reihe der Kestenbergs-Medaillen-Träger war Diether de la Motte (1992) (<http://www.vds-musik.de/auszeichnungen/die-leo-kestenberg-medaille/>).

Literatur

Alderfer, Clayton P. (1972), *Existence, Relatedness, and Growth. Human Needs in Organizational Settings*, New York: Free Press.

Bortz, Jürgen / Nicola Döring (1995), *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler*, 2. vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl., Berlin: Springer.

Carter, Emily (1882), »The Blackboard«, in: Uncle Charlie (Hg.), *Golden Rays*, Boston: Hall and Whiting.

Dahlhaus, Carl (1967), »Theorie der Musik«, in: Eggebrecht, Hans Heinrich Hg.), *Riemann Musiklexikon*, Sachteil, Mainz: Schott, 954–955.

Flick, Uwe (1995), *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*, Reinbek: Rowohlt Taschenbuch.

Frenzke, Peer / Robert Hinz / Remmer Kruse (2008), *Band ohne Noten*, Mainz: Schott.

Fuchs, Mechtild (2010), *Musik in der Grundschule neu denken – neu gestalten. Theorie und Praxis eines aufbauenden Musikunterrichts*, Rum/Innsbruck: Helbling.

Jünger, Hans (2014a), »Auf dem Wege zu musikalischer Tätigkeit. Anmerkungen zum Musikbegriff der Musikdidaktik«, in: Vogt, Jürgen / Frauke Heß / Markus Brenk, (Hg.), *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch. Sitzungsbericht 2013 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*, Münster: LIT, 65–80.

— (2014b), *Das OK-Modell*, Hamburg. <http://www.ok-modell-musik.de>

Kaiser, Hermann J. (1995), »Musikerziehung/Musikpädagogik«, in: Helms, Siegmund / Reinhard Schneider / Rudolf Weber (Hg.), *Kompodium der Musikpädagogik*, Kassel: Bosse, 9–41.

Kaiser, Ulrich (2012a), *Intervalle und Akkorde. Grundlagen für den Musikunterricht (= Musiktheorie Now! OpenBook 3)*, Karlsfeld: Selbstverlag. <http://www.musik-openbooks.de/IntervalleUndAkkorde/>

— (2012b), *Praktische Harmonielehre: Sequenzen: Spiel-, Analyse- und Improvisationsmodelle für den Musikunterricht (= Musiktheorie Now! OpenBook 4)*, Karlsfeld: Selbstverlag. <http://www.musik-openbooks.de/harmonielehresequenzenforkids>

Kerber, Harald (1987), Art. »Motivation«, in: Grubitzsch, Siegfried / Günter Rexilius (Hg.), *Psychologische Grundbegriffe. Mensch und Gesellschaft in der Psychologie. Ein Handbuch*, Reinbek: Rowohlt Taschenbuch, 689–697.

Kestenberg, Leo (1927), »Denkschrift für die gesamte Musikpflege in Schule und Volk (25. April 1923)«, in: Kestenberg, Leo, *Schulmusikunterricht in Preußen. Amtliche Bestimmungen für höhere Schulen, Mittelschulen und Volksschulen*, Berlin: Weidemannsche Buchhandlung, 7–53.

Kühn, Clemens (2011), *Ich und die Musik. Ein Spiel-, Lese- und Arbeitsheft für die Jahrgänge 5 und 6*, Altenmedingen: Hildegard-Junker.

Leontjew, Alexei Nikolajewitsch (1977), *Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit*, Stuttgart: Klett.

Menke, Johannes (2010), »Brauchen wir einen Kanon in der Musiktheorie?«, *ZGMTH* 7/1, 61–70. <http://www.gmth.de/zeitschrift/artikel/507.aspx>

Nayar, Sobhana (1989), *Bhatkhande's Contribution to Music. A Historical Perspective*, Bombay: Popular Prakashan.

Nijenhuis, Emmie te (1999), Art. »Bhātkhaṇḍe, Viṣṇu Nārāyaṇa«, in: *Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik*, 2. Aufl., hg. von Ludwig Finscher. Personenteil Bd. 2, Kassel u.a.: Bärenreiter, 1546–1548.

Reich, Kersten (2009), *Beobachtung und die Unschärpen der Erkenntnis* (= Die Ordnung der Blicke. Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus 1), 2., völlig überarbeitete Auflage, Köln: Luchterhand. http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/buecher/ordnung/band1.html

Stöckler, Eva Maria (2008), »›Produkt Musik‹. Eine musikwissenschaftliche Annäherung«, in: Gensch, Gerhard /Eva Maria Stöckler / Peter Tschmuck (Hg.), *Musikrezeption, Musikdistribution und Musikproduktion. Der Wandel des Wertschöpfungsnetzwerks in der Musikwirtschaft*, Wiesbaden: Deutscher Univ.-Verl., 267–292.

Stroh, Wolfgang Martin (1984), *Leben Ja. Zur Psychologie musikalischer Tätigkeit. Musik in Kellern, auf Plätzen und vor Natodraht*, Stuttgart: Bernd Marohl.

— (2000), »›eine welt musik lehre‹: Begründung und Problematisierung eines notwendigen Projekts«, in: Knolle, Niels (Hg.), *Kultureller Wandel und Musikpädagogik* (= Musikpädagogische Forschung 21), Essen: Die Blaue Eule, 138–151.

— (2003), *Die ›eine welt musik lehre‹ als Konzept der Musikerziehung*, Vortrag Gelsenkirchen 9. 4. 2003. <http://www.musik-for.uni-oldenburg.de/eineweltmusiklehre/stroh2003.htm>

Weidner, Verena (2010), »Musiktheorie und Musikpädagogik. ›Resonanzprobleme‹ einer Beziehung«, *ZGMTH* Sonderausgabe 2010, 117–144. <http://www.gmth.de/zeitschrift/artikel/562.aspx>

Wikipedia: *Musikpädagogik*. <http://de.wikipedia.org/wiki/Musikpädagogik>

Wicke, Peter / Wieland Ziegenrucker / Kai-Erik Ziegenrucker (2007), *Handbuch der populären Musik. Geschichte, Stile, Praxis, Industrie*, Mainz: Schott.

Veröffentlicht in: Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie 11/2 2015, S. 209–222.