

ROBERT LANG

Musiktheorie im Unterricht

Impulse für eine umstrittene Fachdisziplin

Musiktheorie ist im Schulfach Musik wie ein ungeliebter Gast. Eigentlich, so behaupten viele, geht es auch ohne sie. Man lädt sie dennoch regelmäßig ein: aus diffuser Furcht, keine ›soliden‹ Kenntnisse zu vermitteln, und aus schlechtem Gewissen gegenüber dem Lehrplan. Die Musiktheorie bekommt ein Gästezimmer in Form einer separaten Unterrichtsstunde oder eines tabellarischen Anhangs im Schulbuch. Ihre Gastgeschenke, Basiswissen über Akkordumkehrungen und historische Satzbegriffe, kann man wieder einmal nicht gebrauchen und lächelt bitter, während sie beteuert, dass die Geschenke gewiss später einmal nützlich sein würden. Am Ende spricht sie ihrerseits eine herzliche Einladung aus. Aber hat man Zeit und Lust, sich derart auf sie einzulassen?

I. Was ist Musiktheorie?

Aus Sicht von Schülerinnen und Schülern ist Musiktheorie mitunter sehr einfach definiert: als all das, wo Singen und Musizieren fehlen. »Machen wir heute Theorie?«, in der Schulpause angefragt, kann sich demnach sowohl auf Noten-Übungen und Formenlehre als auch auf musikgeschichtliche Inhalte oder sogar Instrumentenkunde beziehen. Ein solches Verständnis von ›Theorie‹ kommt der ursprünglichen Bedeutung des griechischen Wortes verblüffend nahe. Zugleich entlarvt es den Schulalltag, in dem es entwickelt wurde. Denn gerade die nach Aristoteles völlige Entbindung der *theoria* von praktischen Konsequenzen (ARISTOTELES 1984, S. 22) versperrt in der Schule vielen den Zugang zu Musik – sofern die Theorie als betrachtende Wissenschaft nicht ganz gezielt zum Gegenstand eines schülergesteuerten Unterrichts gemacht wird (vgl. RICHTER 2007).

Es wäre aber sicherlich kontraproduktiv, für die nachfolgenden Überlegungen von einem verengten Musiktheorie-Begriff auszugehen, wie er aus missglückter Unterrichtspraxis oder aus einem unzeitgemäßen Etymologisieren resultiert. Sinnvoller erscheint es, pragmatische Bemühungen aus dem Hochschulfach Tonsatz aufzugreifen. Dort nämlich wird der Musiktheoretiker von vielen als »Grenzgänger« zwischen Wissenschaft und künstlerischer Praxis gesehen und ein integratives Profil des Faches Musiktheorie angestrebt (KRÄMER 2002, S. 32f. und KRÄTZSCHMAR 2002, S. 22ff.). In dieser Tradition

steht auch die aktuelle Formulierung Christoph Hempels im Duden Lehrbuch Musik: »Die Musiktheorie ist eine Wissenschaft, die eng mit dem Musikmachen und dem Komponieren, also mit der Musikpraxis zusammenhängt. [...] Musiktheorie

- ▶ führt in die Grundlagen der Musik, wie Notenschrift, Harmonielehre und Satzlehre ein,
- ▶ arbeitet Kompositionstechniken heraus, die für bestimmte Komponisten, Epochen oder Gattungen typisch sind, und stellt sie systematisch dar,
- ▶ erleichtert den hörenden, lesenden oder musizierenden Zugang zu Musikwerken, indem sie Hörern oder Musikern das Besondere oder das Typische an der jeweiligen Komposition erklärt.

Dies bezieht sich gleichermaßen auf die kompositionstechnischen Mittel wie allgemein auf die künstlerische Absicht des Komponisten.« (HEMPEL 2006, S. 69)

Unterrichtet ein Lehrer Musiktheorie als Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis, wird er jedoch auch Probleme in Kauf nehmen müssen, die ein im alten Verständnis separierender Unterricht nicht kannte.

II. Musikpsychologische Referenzen

An einer kleinen Übung ist leicht zu veranschaulichen, welche Schwierigkeiten bei der Vernetzung von Theorie und Praxis auftreten können:

- ▶ Eine Lerngruppe hört einen gleich bleibenden Groove im Stile von Bossa, Reggae oder Funk. Zum Hörbeispiel wird ein charakteristisches Rhythmuspattern mitgeklopft.

Während die automatisierte Bewegung des Klopfens weiter ausgeführt wird, erscheint die entsprechende Rhythmus-Struktur in nüchternen Zahlen an der Tafel.

Bsp.:

Takteinteilung
2 + 3 + 3 Achtel

Üblicherweise reagieren Gruppen in dieser Situation heterogen: Nur wenige werden später berichten, dass sie durch die schriftlichen Informationen zusätzliche Sicherheit bei der praktischen Ausführung erhalten hätten. Bei der Mehrzahl hingegen ist zu beobachten, dass sie das rhythmische Pattern bald ungenau klopft (wenn nicht gar abbricht); oder man klopft korrekt weiter, während es dabei aber nicht gelingt, den Sinn der Zahlen zu entschlüsseln. Erfahrungsgemäß bereitet es den meisten Probleme, allmähliches Erlernen motorischen Wissens und sprunghaft ansteigendes kognitives Wissen aufeinander abzustimmen.

Die Musikpsychologie bestätigt uns Koordinationsschwierigkeiten, wie sie hier auftreten, und verweist auf eine Vielzahl empirischer Untersuchungen, die auf die Differenzierung sich-überlagernder Lernvorgänge abzielen (BRUHN 2005, S. 550 f.). Bekanntlich lassen sich die jeweiligen Endprodukte der so verschiedenartigen Lernprozesse als »Gedächtnis«-Leistungen systematisieren. In der allgemeinen Psychologie kursiert hier-

zu schon seit Jahrzehnten eine Reihe von Modellen (DE LA MOTTE-HABER 1996), unter denen sich in musikdidaktischen Publikationen vor etwa zehn Jahren die Auffassung des Gedächtnisses als hierarchische Struktur durchgesetzt hat (vgl. GRUHN 1998 und JANK 2001). Dieses Modell eignet sich auch am besten, um speziell die musiktheoretischen Aspekte des Unterrichtens zu erörtern.

Hier abgebildet ist zunächst eine allgemeine Grafik zur Systematik innerhalb des Langzeitgedächtnisses. Darunter befindet sich eine zweite, fachbezogene Version. Die Darstellungen basieren auf dem oben ausgeführten Verständnis der Musiktheorie als einem interdisziplinären Arbeitsbereich.

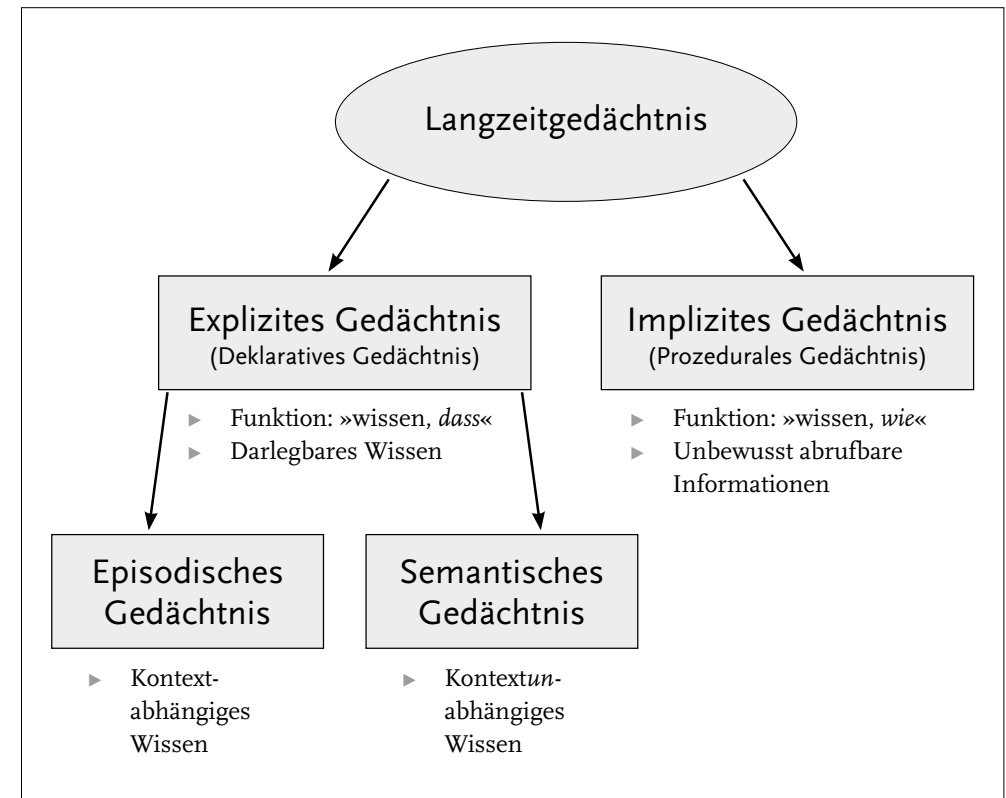


Abb. 1.: Systematik »Langzeitgedächtnis«

Die Unterscheidung zwischen dem »expliziten« und dem »impliziten« Gedächtnis stammt aus der kognitiven Lernpsychologie. Synonym werden oft die Begriffe »deklarativ« und »prozedural« verwendet, was aber genau genommen nicht korrekt ist, da das erste Begriffspaar bewusste und unbewusste Aktivitäten voneinander unterscheiden soll, während das zweite der Differenzierung von Wissen und Tun dient (ZIMBARDO/GERRIG 1999, S. 234 ff.). Polarisiert man, indem man das »trockene« Kommunizieren über Musik einem entspannten Musizieren gegenüberstellt, ist die synonyme Verwendung der beiden Begriffspaare möglich. Aber schon ein übendes oder gemeinsam pro-

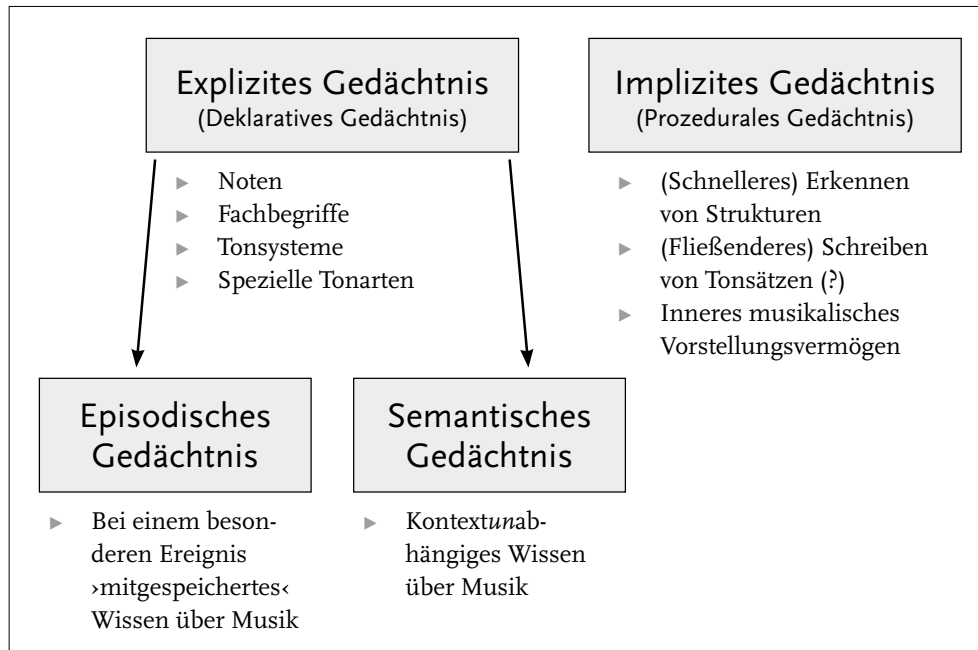


Abb. 2.: Konkretisierung der Systematik im Bereich Musiktheorie

bedes Musikspiel zielt stellenweise mehr auf die Bewusstmachung von Strukturen und spieltechnischen Vorgängen als auf bloßes Automatisieren.

So gehört es auch zu den grundlegenden Missverständnissen, wenn Musiktheorie auf das Lernen von Noten und Fachbegriffen reduziert und ausschließlich mit Leistungen des expliziten/deklarativen Gedächtnisses in Verbindung gebracht wird. Tatsächlich müssten beispielsweise das automatische Erkennen musikalischer Strukturen, das fließende Schreiben von Tonsätzen oder das innere harmonische Vorstellungsvermögen eigentlich so kontinuierlich geübt werden wie eine Klavier-Etüde. Gleichzeitig – und das ist die didaktische Herausforderung – ist solches prozedurales Wissen immer wieder ins Bewusstsein zu überführen und kritisch zu reflektieren (STOFFER 2005, S. 629).

1972 hat der kanadische Psychologe Endel Tulving eine weitere Ausdifferenzierung der Systematik vorgenommen, die für das Unterrichten musiktheoretischer Inhalte von Belang ist (TULVING 1972). Tulvings Begriff »episodisches Gedächtnis« kennzeichnet in Abgrenzung zum »semantischen Gedächtnis« Wissen, das aufgrund besonderer Erlebnisse dauerhaft an biografische Erinnerung geknüpft ist. »Sperriges lebendig [zu] unterrichten«, wie es im AfS-Kongresstitel 2007 heißt, ist gewissermaßen die Voraussetzung dafür: Es schafft einen Fundus an Erlebnissen, aus denen das in den subjektiv eindrucklichsten Situationen erworbene Wissen seinen Kontext beibehält: das Instrumentalspiel eines Mitschülers, eine sehr lebhaft Interaktion in der Klasse, einen außergewöhnlichen, mit persönlichen Vorlieben des Lehrers verbundenen Lerngegenstand etc. Leider ist das episodische Gedächtnis dadurch auch besonders anfällig für ein Ver-Sperren von Perspektiven, denn natürlich kann es musikalische Inhalte auch mit verdrießlichen

Unterrichtssituationen zusammenfügen (wie auch die anderen Gedächtnissysteme der Gefahr eines Missbrauchs unterliegen: etwa das semantische Gedächtnis dem »Eintrichtern« von Informationen oder das prozedurale Gedächtnis einem übermäßigem Drill). Trotz allem birgt der Aspekt des episodischen Wissenserwerbs große Hoffnungen für das Vermitteln von Musiktheorie. Es müssen dabei aber mindestens zwei Bedingungen erfüllt sein:

- ▶ Das Erlebnis ist keine von Inhalten unabhängige Show, weder in Bezug auf den Unterrichtsstil noch auf eine mediale Grundlage, etwa mit »bunten Notenmännlein« o. Ä. (MAZUROWICZ 2005, S. 45).
- ▶ Das Erlebnis vollzieht sich in einem Unterricht, der implizites und explizites Lernen miteinander vernetzt und mit prozeduralen Anteilen die Forderung nach »sinnlich erfahrbarer« Musiktheorie erfüllt (vgl. LANG 2004).

Selbstverständlich gibt es auch erfolgreiche Konzeptionen, die einer solchen Empfehlung nur zum Teil entsprechen. Die letztgenannte Bedingung hat sich zum Beispiel Edwin E. Gordons *Music Learning Theory* auf die Fahnen geschrieben, versucht sie doch, ein musikimmanentes Verständnis analog dem Spracherwerb zu entwickeln (TAPPERT-SÜBERKRÜB 1999, S. 76). Bei der Stringenz, mit der die Abfolge von Lernschritten organisiert ist, steht Gordons Lehre allerdings im Verdacht, gerade den unkalkulierbaren Bereich erlebnishaften Lernens zugunsten einer direkten Verbindung von prozeduralem und semantischem Gedächtnis aussparen zu wollen. Vielleicht ist dies der Grund, weshalb die *Music Learning Theory* in Deutschland trotz ihrer zweifellos hohen Effektivität nur zögerlich angenommen wird und in der Fachwelt zuweilen ein »gewisses Unbehagen« neben allem Respekt verbleibt (CLAUSEN 2005, S. 1).

III. Ein Blick zurück:

Gibt es Vermittlungskonzepte zur Musiktheorie, die das episodische Gedächtnis berücksichtigen?

Die historische Lehre der Musiktheorie ist reich an Ideen, die das Lernen – ob mit musikpraktischem Bezug oder ohne – erleichtern sollten. Berühmt sind die Errungenschaften Guidos von Arezzo, die in erster Linie für das Memorieren liturgischer Gesänge eingesetzt worden waren. Weniger Beachtung hat die Musikforschung (unter pädagogischem Aspekt) den äußerst kunstvollen Grafiken geschenkt, mit denen Tonordnungen, Stimmungen, Klangfortschreitungen u. a. nicht nur systematisch in Tabellen gefasst, sondern darüber hinaus aufwändig ästhetisiert wurden. Wie die Guidonische Hand zeugen auch sie von Bestrebungen, logische Zusammenhänge sinnlich einzubinden. Ab der Mitte des 16. Jahrhunderts treten Illustrationen in Traktaten besonders häufig auf, nicht zufällig in einer Zeit, in der Gioseffo Zarlino erstmals das subjektive Urteil des Gehörs in die sonst naturwissenschaftlich geführte Debatte um Kon- und Dissonanz einbezogen hat (ZARLINO 1558, S. 59; vgl. DE LA MOTTE-HABER 2005, S. 72).

Die erwähnten Medien und Methoden können begünstigen, dass Kontexte mit mu-

siktheoretischen Inhalten ›mitgelernt‹ werden. In welchem Ausmaß es zu Lernprozessen dieser Art tatsächlich gekommen ist, bleibt Spekulation. Die einzigen schriftlichen Quellen (von vereinzelt Briefen abgesehen), die Aufschlüsse über das Verhalten von Lehrer/innen und Schüler/innen im Unterricht der zurückliegenden Jahrhunderte geben, sind Lehrwerke in Gesprächsform. Diese keineswegs nur auf das Fach Musik beschränkte literarische Gattung sei etwas näher betrachtet, denn sie spiegelt gängige Unterrichtsstile seit der Antike bis ins 19. Jahrhundert wider.

Die Standardbesetzung in solchen Lehrwerken ist eine fiktive Gruppierung um einen »Magister«, der normalerweise den Autor verkörpert. Zunächst waren mitunter größere Gesprächsrunden beliebt; dann, seit der Zeit Gregors des Großen, ist der erbaulich-belehrenden Dialog mit grundsätzlich zwei Sprechern zur Norm geworden (FÖCKING 2002, S. 83). Dass die Zwiegespräche bei ihrer Lektüre große situative Plastizität entfalten konnten, gilt aber erst für Beispiele des 16.-19. Jahrhunderts. In spätantiken und mittelalterlichen Abhandlungen wie *de musica* (4. Jh.) oder *scolica enchiridis* (9. Jh.) wurde die Form des Lehrdialogs noch für eine aus heutiger Sicht extreme Hierarchie zwischen Meister und Schüler funktionalisiert. Didaktisch machte sich dies v. a. durch ein kurzatmiges Abfragen von Definitionen bemerkbar:

Magister: *Modus* qui pes est?
 Discipulus: Pyrrichius.
 Magister: Quot temporum est?
 Discipulus: Duum.
 Magister: *Bonus* qui pes est?
 Discipulus: Idem qui et *modus*.

AUGUSTINUS: *De Musica*, um 390 n. Chr. (zit. nach MARZI 1969, S. 82)

Magister: *Musica* quid est?
 Discipulus: Bene modulandi scientia.
 Magister: Bene modulari quid est?
 [etc.]

ANONYMUS: *Scolica enchiridis*, um 850 (zit. nach SCHMID 1981, S. 16)

Während sich solche beklemmend anmutenden Traditionen der Unterweisung fortsetzen, scheinen ab dem 16. Jahrhundert einige fortschrittlichere Tendenzen durch. In der Musik ist es der englische Komponist Thomas Morley, der in Lehrdialogen der Rolle des Schülers auf einmal erstaunlich breiten Raum lässt. So wird der Schüler zu demjenigen, der durch Fragen, Nachfragen und Korrekturwünsche den Verlauf des Unterrichts steuert. Er übernimmt die Regie, während dem Lehrer die fachliche Autorität zukommt (MORLEY 1597). Das Fundament für eine angeregte Kommunikation auf ähnlicher Augenhöhe ist damit gelegt. Wirklich ausgekostet wird es allerdings erst im 18. Jahrhundert, besonders leidenschaftlich in den Schriften Joseph Riepels. Dieser bringt in seinen Lehrwerken zur *Ton-* und *Taktordnung* eine geballte Ladung Humor in den Unterricht, was nicht zuletzt durch eine pointiert kritische Schülerrolle bewirkt wird. Manchmal

gelingt es dem Schüler, seinen Lehrer mitsamt Regelwerk geradezu in die Defensive zu drängen:

[Lehrer:] nun zwey Vollkommenheiten [gemeint: vollkommene Konsonanzen – RL] gehen ja nicht gleich auf einander..

[Schüler:] Du bist wunderlich: Die Quint hat eine besondere Natur, und die Octav hat eine besondere Natur; folglich sind sie zwey Vollkommenheiten von verschiedener Natur; und folglich hören die Ohren doch eine Veränderung.

[Lehrer:] Sey nur nicht ungehalten; ich bin schon zufrieden. (RIEPEL 1757, S. 34)

Außerdem greift Riepel einen Usus aus den Zeiten Platons wieder auf, in den Dialogen auch das alltägliche Umfeld des Lehrgesprächs (etwa das Wetter, den Schnupftabak o. Ä.) zu kommentieren oder anderweitig auszuschweifen. Der prominente Rezensent Johann Adam Hiller hebt den lebendigen Ton im Lehrdialog als förderliches Moment musiktheoretischer Fachliteratur hervor:

»Es hat ihm [Joseph Riepel] gefallen, seinen Vortrag, so wie der berühmte Capellmeister Fux, gesprächsweise abzufassen. [...] Es ist kein Zweifel, daß eine solche Art der Unterredung mehr Lebhaftes und Unterhaltendes in eine Sache bringe; und wenn man noch die kleinen Ausschweifungen, auf welche die beyden Schwätzer von Zeit zu Zeit gerathen, und den eigenen Humor des Verfassers dazu nimmt, so kann man sich sicher überzeugen, daß kein Leser, auch bey den tiefstinnigsten und schwersten musikalischen Betrachtungen verdrießlich werden oder einschlafen würde.« (HILLER 1765, zit. nach TWITTENHOFF 1935, S. 125)

In der Mitte des 19. Jahrhundert endet die lange Tradition des Lehrdialogs im Fach Musik wie auch insgesamt. Festzuhalten ist, dass die bewegtesten Unterrichtsszenen nicht dort nachzulesen waren, wo Lehrerfiguren zu Scherzen neigten, sondern dort, wo dem fiktiven Schüler eine Rolle als kritischer, den Lehr- und Lernprozess aktiv mitgestaltender Partner zugewiesen worden war.

Da sich hierin ein pädagogisches Ideal erkennen lässt, ist nicht entscheidend, ob die betreffenden Lehrwerke realen historischen Unterricht dokumentieren oder nur Tagträume ambitionierter Lehrer abbilden. Wichtiger ist die Frage, ob solche Ambitionen in Musiktheorie mit der Gattung Lehrdialog gemeinsam verblichen oder ob es Anzeichen einer Fortsetzung gibt.

IV. Jüngere Entwicklungen

Ernüchternd lässt sich zusammenfassen: Seit 1925 taucht Musiktheorie auch in Lehrplänen allgemein bildender Schulen auf (zuerst in den *Richtlinien für den Musikunterricht an Höheren Schulen Preußens*), und bis heute ist es nicht gelungen, die vielfältigen Er-

fahrungen aus der musiktheoretischen Lehre für einen Unterricht im Klassenverband nutzbar zu machen. Musiktheorie hat sich an Hochschulen als eine eigene, von Kirchenmusikern, Komponisten und Musikwissenschaftlern betriebene Disziplin fortgelebt, deren Vermittlungsgeschick auf dem hochschul-autodidaktischen Engagement Einzelner beruht. Fatalerweise sind selbst unter den herausragenden Musiktheorie-Lehrenden solche, die zwar einen Großteil ihres Dienstes innerhalb der Lehrerbildung verrichten, sich aber einem Blick auf die Belange der Schulpraxis demonstrativ verweigern (siehe z. B. KÜHN 2002, S. 11). So konnte es im kollegialen Verbund mit Musikdidaktikern nicht ausbleiben, dass sich an Musikhochschulen langfristig Spannungen aufgebaut haben – zum Leidwesen der Musiklehrer/innen, die weiterhin auf tragfähige Konzepte für den Umgang mit dem verpflichtenden theoretischen Lernstoff warten mussten.

Erst mit der zunehmenden Berufung examinierter Lehramtsanwärter auf Musiktheorie-Stellen in den letzten zwei Jahrzehnten scheint auch dort manche musikdidaktische Konzeption ins Blickfeld gerückt zu sein. In diesem Sinne förderlich war die Gründung der Gesellschaft für Musiktheorie im Jahr 2000 als Interessenverband des Faches in Forschung und Lehre. Denn auch wenn sich nur eine Minderheit für gegenwärtige Vermittlungsmethoden (über den Hochschul-Tonsatzunterricht hinaus) interessiert, so hat sich dieser Sektor doch innerhalb der GMTH etabliert. Beim IV. Jahreskongress 2006 in Weimar, der sogar *Musiktheorie und Vermittlung* betitelt worden war, sind in einer lebhaften Podiumsdiskussion die Konfliktpunkte zwischen den Disziplinen Musiktheorie und Musikpädagogik endlich offen zur Sprache gekommen. Das dort formulierte Resümee, dass Fragen der Vermittlung und eine Kompetenz in der Sache existenziell aufeinander angewiesen seien, ist eine Trivialität. Doch es verdient Beachtung, dass endlich auch auf fachwissenschaftlicher Seite Handlungsbedarf gesehen und ausdrücklich eine Fortsetzung des Dialoges begrüßt wird (FROEBE 2006).

Damit in diesem nun aussichtsreicheren Klima die Chance zur Zusammenarbeit auch wirklich genutzt werden kann, muss sich allerdings auch die Fachdidaktik aufs Neue öffnen. Hier sind musiktheoretische Aspekte seit dem Siegeszug des handlungsorientierten Unterrichts in beklagenswertem Maße vernachlässigt worden. Zwar ist legitim, dass die meisten in Fachzeitschriften aufbereiteten Projekte darauf ausgerichtet waren, ohne Thematisierung des musikalischen Materials zu funktionieren. Aber selbst wenn eine Integration von Praxis und Theorie einmal gelungen ist, hat man versucht, die letztere zu verbergen. Die Überschrift des Artikels »Musiktheorie? Das gibt's bei uns nicht!« aus dem Jahr 2005 ist insofern symptomatisch. Nach Auffassung der Autoren wird »der Theorieunterricht im Idealfall [...] als Disziplin des Musikunterrichts gar nicht wahrgenommen« (DERSCHIED/STAGGE 2005, S. 13). Bei solcher Lektüre drängt sich ein Rückgriff auf die oben gewagte Personifikation auf. Wird unser Gast nun gar versteckt? Vor wem? Hat sich im Bemühen um stilistisch schülerorientierte und leistungsdifferenzierende Klassenarrangements vielleicht doch eine erneute »musische« Tendenz in die Musikerziehung eingeschlichen, welche die Schüler vor den Mühen der Reflexion bewahren und Interessenskonflikten bei sperrigem Unterrichtsstoff aus dem Wege gehen will?

Quantitative Kurskorrekturen (»Mehr Praxis!«) führen zu keiner nachhaltigen Lö-

sung, denn auch sie sind kein Garant weder für Erkenntnisse noch für außergewöhnliche Erlebnisse. Wenn das Unterrichten von Musiktheorie eine Chance haben soll, gelegentlich im autobiografischen »episodischen« Gedächtnis des Lernenden Spuren zu hinterlassen, wird dies nicht nur vom Praxisgehalt abhängen, sondern vor allem auch davon, ob im Zuge einer kritischen Auseinandersetzung mit der Materie Mündigkeit erlangt wird. Das bedeutet für den Unterricht unter anderem, dass

- ▶ der Sinn und die Notwendigkeit von Musiktheorie gemeinsam mit Schüler/innen hinterfragt und anschließend exemplarisch präzisiert werden,
- ▶ die Schwächen in historischen Systemen gemeinsam ausfindig gemacht werden,
- ▶ von hier aus die Stärken von Theorien erarbeitet werden und
- ▶ Alternativen zu historischen Systemen und Begriffen entwickelt werden.

Dies kann durchaus unter Bezug auf erklingende Musik geleistet werden, so wie es etwa auch die Konzeption des momentan viel diskutierten *Aufbauenden Unterrichts* fordert. Auch dieser Ansatz zielt darauf, einen Weg aus der stofflichen und lernpsychologischen Beliebigkeit zu bahnen (JANK/STROH 2006). Problematisch ist indes, dass Musiktheorie dort in eine feste Lern-»Spirale« eingebunden wird. Nach Jank muss die Aneignung von Wissen und Begriff stets dem Handeln nachgeordnet sein und in erneutes Handeln münden. Sicherlich vermag dieser Verlauf eine Struktur in das verfügbare Lernmaterial zu bringen. Eine optimale Zusammenarbeit von Fachwissenschaft und Vermittlung kann nach den Prämissen des Aufbauenden Unterrichts aber nicht erwirkt werden, denn wiederum erscheint die Musiktheorie hier in der Lesart einer äußerst reduzierten, da ausschließlich funktionalisierten Disziplin. Der Komponist und Musiktheoretiker Hartmut Fladt hat wiederholt betont, dass gerade die Polyvalenz theoretischer Aspekte von Musik auch eine Vielzahl von Betrachtungsweisen legitimiere. Und je nach Partikularinteresse an einer bestimmten Bedeutungsebene des Gegenstandes könne der theoretische Zugang dann entweder Erkenntnissen (etwa über kompositorische Ordnungsprinzipien) oder eigenen Gestaltungsversuchen von Musik dienlich sein. Anschaulich weist Fladt darauf hin, dass immer auch mit unerwarteten Interessen zu rechnen ist: »Ich kenne Innenarchitekten, die bei der Duschszene in Hitchcocks Psycho sagen: »Geiles Goer-Design!«« (FLADT 2002, S. 43)

Freilich gilt es, bei der Antizipation von Partikularinteressen im Rahmen des Schulfachs Musik Realismus zu wahren. Und sicherlich ist die allenthalben empfohlene Abfolge *Praxis – Theorie – Praxis* für Unterricht am ehesten »entsperrend«, da für Schüler/innen der Sinn ihrer Arbeit am leichtesten transparent wird. Dennoch sollte von Fall zu Fall überprüft werden, ob eine unmittelbare Einbindung der Musiktheorie in Praxis (einer Serviceleistung entsprechend) die übergeordneten Lernziele am besten herbeiführt. Beispielsweise dürfte sich für Schüler/innen doch auch dann der Zweck von Theorie erschließen, wenn die Analyse von Märschen, Schrei-Chören oder Ars subtilior-Balladen eine ästhetische Diskussion eröffnet, anstatt zwingendermaßen die Praxiskompetenz des Singens und Musizierens zu untermauern. Zudem ist ein standardmäßiger Einstieg über die Praxis auf manchen Unterrichtsfeldern (etwa über ferne Kulturen) unter schulischen Bedingungen überhaupt nur schwer möglich (vgl. OTT 2004, S. 61).

Die folgenden Unterrichtsideen stellen musiktheoretische Themen in den Mittel-

punkt. Hervorgehoben wird dabei zum einen, dass Theorie von Anfang an kritisch durchdrungen werden muss, damit deren traditioneller Status als fixer Lernstoff überwunden werden kann. Zum anderen ist eine Einbindung in Prozesse des sinnlichen Erfahrens von Musik angestrebt – jedoch ohne eine Festlegung auf die Abfolge 1. *Praxis* – 2. *Theorie* – 3. *Praxis*. Auf die oben thematisierte Überlagerung von Gedächtnisleistungen wird ggf. hingewiesen. Die Früchte eines solchen Vorgehens können, aber müssen nicht zwingender Weise das episodische Lernsystem beflügeln. Metaphorisch gesprochen: Auch eine Einladung unseres Gastes Musiktheorie unter neuen Vorzeichen, nämlich mit vielseitigen gemeinsamen Unternehmungen wie auch dem Mut zu unangenehmen Fragen und ehrlichen Antworten, wird letztlich nur eine Initiative sein; ob ein ›unvergessliches Erlebnis‹ daraus hervorgeht, kann erst bei der Begegnung selbst ermessens werden.

V. Konkrete Impulse

1. Elementarlehre (Tonsystem, Vorzeichen)

Schülerfrage: »Wozu brauchen wir den Quintenzirkel?«

Dass das Wissen um den Quintenzirkel dazu befähigt, in ferner Zukunft einmal nach Noten singen und spielen zu können, liefert für Schüler/innen der 5., 6. oder 7. Klasse vielleicht keine ausreichende Motivation, ein solch komplexes Gefüge auswendig zu lernen. Und das Lernen von albernen Eselsbrücken (*Frische Bananen essen...*) führt eher von der Musik weg als zu ihr hin. Diese können allenfalls eine Ergänzung sein, nachdem die Notwendigkeit erkannt wurde, das durmolltonale System zu verstehen.

Aufgabe:

- ▶ Schüler/innen spielen einen Liedanfang auf den weißen Tasten einer Klaviatur. Das Lied sollte der Klasse vertraut, am besten schon gesungen worden sein. Anschließend wird unter dem Vorwand, dass dies keine ideale Stimmlage sei, dieselbe Melodie einen Ton höher oder tiefer angesetzt. Das Spiel auf weißen Tasten ergibt nun spürbar ›falsche Töne‹, die durch Mitsingen identifiziert werden können. In einem zweiten Schritt werden die betreffenden weißen Tasten durch schwarze ersetzt und benannt. Bsp: Am Beginn von *I like the Flowers*, transponiert von F-Dur nach G-Dur, wird der Ton Fis als Bestandteil der neuen Tonart hergeleitet. Es ist nicht entscheidend, dass die Schüler/innen gleich sämtliche alterierten Töne einer Tonart erkennen oder gar den gesamten Zirkel ableiten. Zunächst einmal geht es um den wichtigen Moment, in dem die eigene Wahrnehmung auf das Ersetzen weißer Tasten durch schwarze dringt. Verschiebungen der Tonhöhe führen zur Einbindung von schwarzen Tasten unterschiedlicher Anzahl, und die Weiterbeschäftigung mit dem Tonsystem stellt in Aussicht, die genaue Position solcher Tasten zu kennen sowie mit den richtigen Begriffen zu versehen.

Abfolge der Lernschritte:

- ▶ Praxis ↔ Theorie. Die Erkenntnis eröffnet Perspektiven sowohl für die Musikpraxis als auch für theoretische Betrachtungen von Musik.

2. Elementarlehre (Metrum und Rhythmus)

Schülerfrage: »Haben Sie sich in diesem Takt nicht verrechnet?«

Bedauerlicherweise lernen Schüler/innen in einem Fach Bruchrechnen, während sie in einem ganz anderen Fach Notennamen schreiben, die sie oftmals weder mit ihrem mathematischen noch mit ihrem Alltagswissen ($\frac{1}{2}$ Liter Milch, $\frac{1}{4}$ Stück Pizza etc.) in Verbindung bringen. Der hier vorgeschlagene Impuls für den Musikunterricht mag simpel anmuten: Ein Apfel wird zur ganzen Note erklärt und ein etwas größeres Frühstücksbrett repräsentiert den Takt. Das Brett wird so präpariert, dass an der Vorderkante die Zahlen 1 bis 4 (z. B. aus Pappe) zu sehen sind.

Aufgabe:

- ▶ Die Schüler/innen positionieren Apfelhälften und -viertel auf dem Takt-Brettchen und klatschen den Verlauf im Sinne eines notierten Taktes. Geübt wird das akustisch nachvollziehbare Kombinieren von Werten, die zusammen immer einen vollen Takt (= ganzer Apfel) ergeben müssen. Verspeist man Stücke, entstehen Pausen. In einem zweiten Schritt wird das Frühstücksbrett zu einem $\frac{3}{4}$ -Takt umgestaltet. Die Schüler/innen bemerken den Widerspruch: Zuvor wurde ein fehlendes Viertel logischerweise als Pause begriffen, nun aber gelten drei Viertel als ein ›ganzer‹ Takt. Eigentlich müsste die Lösung darin liegen, den Apfel zu dritteln. Dies aber zöge die Einführung eines zusätzlichen Notenwertes mit sich. Ziel dieses Vorgehens ist es, im sinnlich erfahrbaren Kontext eine Schwäche unseres konventionellen Taktsystems aufzudecken. Die Integration von Alltagsgegenständen und das Anbringen schülereigener Kritik können dabei helfen, übermäßigen Respekt vor dem bestehenden System gar nicht erst entstehen zu lassen. Erfahrungsgemäß sind die auf diese Weise eingeführten Notenwerte später leicht in die gebräuchlichen Notensymbole überführbar.

Abfolge der Lernschritte:

- ▶ Theorie und Praxis sind von Beginn an vernetzt. Wiederum können die Kenntnisse auf theoretischem wie auch praktischem Gebiet nutzbar gemacht werden.

3. Notation

Schülerfrage: »Müssen wir das genauso malen wie im Flötenbuch?«

Üblicherweise werden Noten vom Musiklehrer/innen so oder so ähnlich vorgestellt: »Dies ist ein c, dann geht es weiter wie im Alphabet.« Schüler/innen akzeptieren die feste Konvention, ohne je für sich überprüft zu haben, wie sich das Zeichenrepertoire mit der individuellen audiovisuellen Wahrnehmung verträgt.

Aufgabe:

- ▶ Musik wird direkt beim Hören mit einem Stift aufgezeichnet. Jede Art von Aufzeichnung ist dabei erlaubt. Empfehlenswert sind nach 1950 entstandene Stücke für ein Solo-Instrument, die für die Schüler/innen ungewohnt sind und möglichst viele überraschende Momente in sich tragen (vgl. LANG 2006, S. 71 ff.). Im Anschluss verfolgen die Schüler/innen ihre Notation nochmals hörend mit und vergleichen sie mit denen ihrer Tischnachbarn. Es wird zu beobachten sein, dass grundsätzliche Unterschiede bei der Gestaltung von Kontinuität und Pausen, von Tonhöhen und im Umgang mit Präzision insgesamt auftreten. Zudem ziehen es manche Kinder vor,

anstelle der zeitlich progressiven Notation ein eigenständiges Bild zu zeichnen. Die meisten folgen aber der kulturell geprägten Schreibrichtung von links nach rechts. Beim Hinzuziehen konventioneller Notensymbole sind die Schüler/innen nun in der Lage zu bewerten, was diese leistet und wo man Aspekte der persönlichen Visualisierung bevorzugen würde.

Abfolge der Lernschritte:

- ▶ Praxis ↔ Theorie. Es liegt nahe, die Beurteilung des Zusammenhanges von Hören und visueller Chiffrierung später im Zusammenhang mit Musizierpraxis aufzugreifen und weiterzuführen.

4. Terminologie

Schülerfrage: »Singt man denn auf einem Turm höher als in einem Keller?«

Wie die meisten Fachbegriffe werden auch die Wörter ›hoch‹ und ›tief‹ beim Beschreiben von Musik unreflektiert verwendet. Man bedenke, dass Kinder bis zum Alter von ca. 3 Jahren mit ›hoch‹/›tief‹ im musikalischen Kontext nichts anfangen können (GEMBRIS 2005, S. 407). Noch 4- bis 6-Jährige bevorzugen es, Stimmlagen anhand ihrer typischen Urheber einzustufen (›Das hört sich an wie ein Mann‹ bzw. »wie ein Kind«).

Aufgabe:

- ▶ Schüler/innen erzeugen Töne auf Instrumenten extrem unterschiedlicher Lagen, z. B. auf Piccoloflöte und Kontrabass. Sie ordnen Fotos der gespielten (oder wenigstens gehörten) Instrumente ihren Tonhöhen gemäß in ein vorbereitetes Bild von einem mehrstöckigen Haus mit Dach und Keller ein. Nach eindeutigen Zuordnungen in die oberen oder tieferen Stockwerke folgen schwierigere Beispiele, etwa Instrumente mit großem Ambitus. Ihnen könnte ein etagenübergreifender Raum geschaffen werden. In einer zweiten Phase wird die räumliche Terminologie in Frage gestellt, indem man die Eigenschaften der Tonerzeuger, ihre Position und die Frequenz aufeinander bezieht. Das geschieht beispielsweise schon dadurch, dass im Kellerraum des Hauses ein Wesen eingezeichnet wird, das sich natürlicherweise dort aufhält: eine Maus. Wie verträgt sich aber deren Piepsen mit dem Klang des ebenfalls im Keller untergebrachten Kontrabasses? Thematisiert werden sollten einerseits solche und weitere Aspekte, die zeigen, dass »hoch« und »tief« als Fachbegriffe nicht immer überzeugen (z. B. die Abhängigkeit vom Sichtwinkel, der sich schon beim Neigen des Kopfes verschiebt, oder die kulturelle Abhängigkeit – vgl. beispielsweise die japanische Musiknotation). Andererseits haben Größe und damit ›Erdverbundenheit‹ von Erzeugern tiefer Töne (wie etwa Elefanten) zweifellos etwas mit Tiefe zu tun. Ziel der Unterrichtseinheit ist es, eine differenzierende Sichtweise auf Musik beschreibendes Vokabular zu erlangen.

Abfolge der Lernschritte:

- ▶ Praxis und Theorie sind von Beginn an vernetzt. Der reifere Umgang mit der Fachterminologie wird sich auf anknüpfende Einheiten in Theorie oder auch Praxis auswirken.

5. Systematische und historische Musiktheorie (Normen und Variablen)

Schülerfrage: »Wer hat sich diese ganzen Regeln bloß ausgedacht?«

Musiktheorie hat in ihrer Geschichte immer die Nähe zur Naturwissenschaft gesucht (vgl. DAHLHAUS 1984, S. 102ff.). Die von Theoretikern aufgestellten Regeln knüpfen an physikalische Gesetze an. Nur zu leicht geschieht es, dass aus Sicht von Schüler/innen alles gemeinsam zu einem Pool von unausweichlichen Vorgaben verschmilzt.

Aufgaben im Bereich der systematischen Musiktheorie (Normen):

- ▶ Schüler/innen dribbeln mit einem Basketball einen Puls; klatschend setzen sie regelmäßige Schwerpunkte und füllen diese dann individuell perkussiv aus. Sie erkennen dabei die Ebenen Grundschatz – Metrum – Rhythmus als normative Trias der Zeiteinteilung von rhythmisch geprägter Musik.
- ▶ Schüler/innen spielen die Töne eines »singenden Schlauchs« nach. Sie lernen die Obertonreihe als physikalisches Gesetz kennen.

Aufgaben im Bereich der historischen Musiktheorie (Variablen):

- ▶ Alle auf Halbtönen basierenden Intervalle von der kleinen Sekunde bis zur großen Dezime werden nacheinander vorgespielt. Jede/r Schüler/innen erstellt für sich ein »Ranking« der Intervalle auf einer Skala zwischen »sehr dissonant« und »sehr konsonant«. Das Ergebnis wird mit Sicherheit von den Festlegungen in historischen Traktaten abweichen (z. B. im Falle der kleinen Sexte, die in einflussreichen Lehrwerken um 1500 noch als Dissonanz klassifiziert worden war, S. REMPP 1989, S. 141).
- ▶ Schüler/innen hören vom Lehrer modifizierte Choräle aus dem 18. Jahrhundert mit offenen Quintparallelen. Sie geben ein ästhetisches Werturteil dazu ab. Unter Bezugnahme auf historische Quellen erfahren Sie von dem strengen Verbot einer solchen Stimmführung und setzen dieses mit Musik in Verbindung, die sie im heutigen Alltag hören. Angestrebt ist, dass auf der einen Seite akustische Grundlagen erlernt werden, auf der anderen Seite aber begriffen wird, dass viele musiktheoretische Regeln nur für die Musik bestimmter Epochen von Bedeutung waren und nicht ohne Weiteres als zeitloses Wissen über Musik generalisiert werden können.

Abfolge der Lernschritte:

- ▶ Praxis ↔ Theorie oder Vernetzung beider Bereiche. Die erlangte Mündigkeit ist insbesondere für nachfolgende theoretische Betrachtungen gewinnbringend, kann sich aber auch in der Praxis auszahlen.

6. Musikanalyse

Schülerfrage: »Warum klingt das so schön?«

Noch immer wird die Werkauswahl im Musikunterricht üblicherweise vom Lehrenden getroffen. Er bestimmt, dass Musikstücke, die z. B. historische Wendepunkte markieren oder als besonders repräsentativ für Stile, Epochen etc. gelten, »wichtig« seien.

Aufgabe:

- ▶ Schüler/innen bringen ihre persönliche Auswahl »schöner Stellen« aus dem eigenen Hör- oder Spielrepertoire in den Unterricht mit. (Es sei hier, entgegen Bemühungen Adornos, die Neigung vieler Schüler/innen zum wiederholten Hören individuell bevorzugter Musikpassagen als Tatsache akzeptiert. Adorno hatte 1965 in seiner Radiosendung *Schöne Stellen* ein solches Rezeptionsverhalten, das sich »vor-

künstlerisch [...] an den Reiz des Augenblicks« verliere, scharf kritisiert und diesem ein strukturelles Hören entgegengestellt, das vermag, »artikulierte Musik als sinnvolles Ganzes wahrzunehmen.« ADORNO 1984, S. 695.) Im vorliegenden Falle sind Stellen gemeint, von denen die Schüler/innen gerne mehr darüber erfahren wollen, weshalb sie wohl »schön« klingen. So sollen sie sich über den Tonträger hinaus um Noten und weitere Informationen bemühen; außerdem haben sie eine eigene These zu der betreffenden Stelle vorzutragen. Der Lehrer erhält das Material vor der Unterrichtsstunde und hat damit die Möglichkeit, im Anschluss an den referierenden Schüler/innen gemeinsam mit der Klasse Vermutungen über die Ursache anzustellen und ggf. relevante praktische Übungen zu organisieren. Bei der so motivierten Analyse soll das kompositorische Material gleichberechtigt neben Arrangement und Interpretation berücksichtigt und mit den Hörpräferenzen und der individuellen Hörweise des Rezipienten in Beziehung gesetzt werden. Natürlich kann später auch die Vorgabe, »schreckliche« Stellen mitzubringen, Ausgangspunkt einer fokussierten Musikanalyse sein.

Eine Analyse derart subjektiv begründeter Lerngegenstände fordert Musiklehrer/innen heraus. Umgekehrt sollte ihnen bewusst sein: Wenn sich Lehrer/innen dieser Aufgabe nicht stellen, ist die Legitimation ihrer Befugnis, »wichtige« Musik für den Unterricht auswählen und vermitteln zu dürfen, insgesamt anzuzweifeln.

Abfolge der Lernschritte:

- ▶ Praxis (Hören) ↔ Theorie. Diese Unterrichtseinheit zielt eher auf ein künftig bewussteres Hörverhalten als auf praktische Anknüpfungspunkte.

Literatur

- ADORNO, THEODOR W.: *Gesammelte Schriften*. Bd. 18, hg. von Tiedemann, Rolf und Schulz, Klaus. Frankfurt/M. 1984 S. 695-720
- ARISTOTELES: *Metaphysik*. Stuttgart 1984
- BRUHN, HERBERT: *Gedächtnis*. In: Stoffer, Thomas H. und Oerter, Rolf (Hg.): *Allgemeine Musikpsychologie* (= Enzyklopädie der Psychologie: Musikpsychologie, Bd. 1). Göttingen etc. 2005 S. 537-590
- CLAUSEN, BERND: *Editorial*. In: *Musik und Bildung*. Heft 3/2005 S. 1
- DAHLHAUS, CARL: *Musiktheorie als Wissenschaft, Kunstlehre und Propädeutik*. In: ders.: *Die Musiktheorie im 18. und 19. Jahrhundert* (= Geschichte der Musiktheorie, Bd. 10). Darmstadt 1984 S. 102-130
- DE LA MOTTE-HABER, HELGA: *Gibt es ein semantisches Gedächtnis für Musik?* In: dies. (Hg.), *Handbuch der Musikpsychologie*. 2. Aufl. Laaber 1996 S. 467-482
- DIES.: *Musiktheorie und Psychologie*. In: Stoffer, Thomas und Oerter, Rolf (Hg.), *Allgemeine Musikpsychologie* (= Enzyklopädie der Psychologie: Musikpsychologie, Bd. 1). Göttingen etc. 2005, S. 71-94
- DERSCHIED, DANIEL und STAGGE, SVEN: *Musiktheorie? Das gibt's bei uns nicht!?* In: *Musik und Bildung*. Heft 2/2005, S. 12-21
- FLADT, HARTMUT: *Musiktheorie zwischen Musikwissenschaft und Komposition*. Bestandsaufnahme und mögliche Neubestimmung. In: *Diskussion Musikpädagogik*. Heft 13/2002, S. 34-44
- FÖCKING, MARC: *Dyalogum quendam*. Petrarca's »Secretum« und die Arbeit am Dialog im Trecento. In: Hempfer, Klaus W. (Hg.): *Möglichkeiten des Dialogs*. Struktur und Funktion einer literarischen Gattung zwischen Mittelalter und Renaissance in Italien. Stuttgart 2002, S. 75-114
- FROEBE, FOLKER: *Musiktheorie und Vermittlung*. Bericht über den VI. Kongreß der GMTH vom 6. bis 8. Ok-

- tober 2006 in Weimar. In: *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie*, 3. Jahrgang 2006, Ausgabe 3 (<http://www.gmth.de/zeitschrift/artikel/0114/0114.html>)
- GEMBRIS, HEINER: *Die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten*. In: de la Motte-Haber, Helga und Rötter, Günther (Hg.): *Musikpsychologie*. Laaber 2005 S. 394-456
- GRUHN, WILFRIED: *Der Musikverstand*. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens. Hildesheim 1998
- HEMPEL, CHRISTOPH: *Musik in Theorie und Praxis*. In: Wicke, Peter (Hg.), *Duden Musik. Lehrbuch Gymnasium*. Berlin u. Frankfurt/M. 2006, S. 42-109
- HILLER, JOHANN ADAM: *Wöchentliche Anmerkungen die Musik betreffend*. Heft 2/1765. Zit. nach: Twittenhoff, Wilhelm: *Die musiktheoretischen Schriften Joseph Riepels (1709-1782) als Beispiel einer anschaulichen Musiklehre*. Halle/Berlin 1935 S. 125
- JANK, WERNER: *Ist Musiklernen wie Sprechenlernen?* Musikalische Grundkompetenzen: Die Musikdidaktik muss von der Lerntheorie lernen. In: *Musik und Bildung*. Heft 3/2001 S. 31-39
- DERS. und STROH, WOLFGANG MARTIN: *Aufbauender Musikunterricht – Königsweg oder Sackgasse?* In: Pfeiffer, Wolfgang und Terhag, Jürgen (Hg.): *Musikunterricht Heute 6*. Oldershausen 2006, S. 52-64
- KRÄMER, THOMAS: *Sieben Thesen zur Musiktheorie*. In: *Diskussion Musikpädagogik*. Heft 13/2002 S. 29-33
- KRÄTZSCHMAR, WILFRIED: *Ein Stammplatz zwischen den Stühlen. Zum Selbstverständnis der Musiktheorie*. In: *Diskussion Musikpädagogik*. Heft 13/2002 S. 22-27
- KÜHN, CLEMENS: *Musiktheorie zwischen Hochschule und Schule*. In: *Diskussion Musikpädagogik*. Heft 13/2002 S. 7-21
- LANG, ROBERT: *Sinnlich erfahrbare Musiktheorie*. In: Clausen, Bernd (Hg.): *Lebendige Phantasie* (= Pendulum. Bielefelder Schriften zur Ästhetischen Erziehung, Bd.1). Bielefeld 2004 S. 35-52
- DERS.: *Anmerkungen zu einer Didaktik der Musiktheorie*. In: Jeßulat, Ariane et al. (Hg.), *Zwischen Komposition und Hermeneutik. Festschrift für Hartmut Fladt*. Würzburg 2005 S. 459-464
- DERS. (Hg.): *Blau-Moll*. Konzeptionen für fächerübergreifenden Kunst- und Musikunterricht in der Sekundarstufe I. Braunschweig 2006
- MARZI, GIOVANNI (Hg.): *Aurelius Augustinus. De Musica*. Florenz 1969
- MAZUROWICZ, ULRICH: *Gegenstände des Musiklernens und Methoden des Musiklehrens*. Fernwald 2005
- MORLEY, THOMAS: *A plaine and easie Introduction to practicall Musicke*. London 1597. Reprint Westmead/Farnborough 1971
- OTT, THOMAS REZENSION ZU GRUHN, WILFRIED *Lernziel Musik* (Hildesheim 2003), in: *Diskussion Musikpädagogik*, Heft 22/2004, S. 60-62
- REMPF, FRIEDER: *Elementar- und Satzlehre von Tinctoris bis Zarlino*. In: Zamminer, Frieder (Hg.), *Geschichte der Musiktheorie* Bd. 7: Italienische Musiktheorie im 16. und 17. Jahrhundert. Darmstadt 1989 S. 39-220
- RICHTER, CHRISTOPH: *Der Musikunterricht gehört den Schülern*. Eine Anleitung zum selbständigen Umgang mit Musik. Altenmedingen 2007
- RIEPEL, JOSEPH: *Gründliche Erklärung der Tonordnung insbesondere zugleich aber für die mehresten Organisten insgemein*. Frankfurt a. M./Leipzig 1757
- SCHMID, HANS (Hg.): *Musica et Scolica enchiridiadis*. München 1981
- STOFFER, THOMAS H.: *Aufmerksamkeitsprozesse beim Musikhören: Wissensunabhängige und wissensabhängige Selektionsprozesse*. In: DERS. und OERTER, ROLF (Hg.): *Allgemeine Musikpsychologie* (= Enzyklopädie der Psychologie. Musikpsychologie, Bd. 1). Göttingen etc. 2005 S. 591-657
- TAPPERT-SÜBERKRÜB, ALMUTH: *Music Learning Theory*. Edwin Gordons Theorie des Musiklernens. In: *Diskussion Musikpädagogik*. Heft 2/1999 S. 76
- TULVING, ENDEL: *Episodic and Semantic Memory*. In: ders. und Donaldson, Wayne (Hg.): *Organization of Memory*. New York u. London 1972 S. 382-403
- ZARLINO, GIOSEFFO: *Le Istitutioni Harmoniche*. Venedig 1558. Reprint New York 1965
- ZIMBARDO, PHILIP G. u. GERRIG, RICHARD J.: *Psychologie*. 7. Aufl. Berlin 1999