

Ernst August Klötzke

»Kompetentes Hören« – (m)ein Unterrichtsmodell für Lehramtsstudierende

Symposium »Wie lerne ich hören, wozu und warum?
Zur Erprobungsphase des Forschungsprojekts Sparkling Ears«

Beitragsarchiv des Internationalen Kongresses der Gesellschaft für Musikforschung,
Mainz 2016 – »Wege der Musikwissenschaft«, hg. von Gabriele Buschmeier und
Klaus Pietschmann, Mainz 2018

Veröffentlicht unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 im Katalog
der Deutschen Nationalbibliothek (<https://portal.dnb.de>) und auf schott-campus.com
© 2018 | Schott Music GmbH & Co. KG

gfm
GESELLSCHAFT FÜR
MUSIKFORSCHUNG

»Kompetentes Hören« – (m)ein Unterrichtsmodell für Lehramtsstudierende

Das Hören geschieht, das ist bekannt, auf verschiedenen Bewusstseisebenen. Wir wissen, dass wir unser Ohr nicht – wie etwa unsere Augen – schließen können; die an das Gehör dringenden Informationen werden permanent empfangen, filternd verarbeitet und im Sinne eventuell notwendiger Reaktionen interpretiert.

Den Bereich, dem ich mich mit meinen Ausführungen widmen werde, nenne ich das »kompetente Hören«. Das meint eine sehr hohe, vielleicht sogar die höchste Stufe der kenntnisgewinnenden akustischen Wahrnehmung. Ich verstehe Kenntnis als die Fähigkeit, eine Sache im Rahmen der individuellen Möglichkeiten in Gänze so zu durchdringen, dass als Konsequenz die individuellen Grenzen (des Bewusstseins) erweitert werden.

Dadurch erweitern sich ebenfalls die Handlungsspielräume. Notwendig hierfür ist die reflektierende Wechselwirkung zwischen Bereichen des Bewussten (Erinnerung, Nennung, Urteil, Verständnis) und des Unbewussten (Träume, Intuition, Aufmerksamkeit, Affekt).

Welcher Voraussetzungen bedarf es also, um »kompetent« zu hören?

Das kompetente Hören kann auf mehreren, im besten Falle parallel verlaufenden Wegen erreicht werden. Zum einen sind es die Bereiche, die das Hören als immer differenzierteres Trainingsfach vermitteln – also das, was wir hinlänglich »Gehörbildung« nennen –, zum anderen ist es eine Teilschnittmenge mit dem Fach, das ich vertrete, also der Musiktheorie.

Unser größtes Problem in beiden Disziplinen ist die Unmöglichkeit, den Klang, ohne dass er ins Unnatürliche verzerrt würde, akustisch festzuhalten.

Das heißt, wir sprechen immer über etwas, das war, und versuchen gleichzeitig, das, was war, als »Jetzt« zu handhaben. Weiterhin ist aus meiner Sicht die Loslösung eines Einzelaspektes aus dem Gesamtgebilde äußerst schwierig zu bewerten. Jedes Musikstück zeichnet sich ja durch permanente energetische Veränderungen aus; welche Rückschlüsse auf das Ganze lässt dann das Einzelne überhaupt zu?

Dies müssen wir als Voraussetzung für die folgenden Überlegungen mitnehmen.

Das kompetente Hören eines musikalischen »Jetzt« impliziert – eventuell aus dem, was dem »Jetzt« voranging – die Erwartung, wie es denn weitergehen könnte.

Dass ein jedes Musikstück ein ununterbrochener, gereihter und je nach Anspruch des Komponisten, des Interpreten und des Hörers hochkomplexer Datenstrom ist, das wissen wir. Es geht also darum, Strategien zu entwickeln, um diesen Datenstrom zu entschlüsseln, und dies geschieht, indem wir zunächst bestimmte Filter anlegen.

Etwa: Welche Instrumente führen melodisch, welche Instrumente sind Primärträger welcher Parameter und warum? Wie bildet sich welche Form ab, welche Aufgabe haben Pausen etc.

Die Möglichkeit zur Entschlüsselung braucht die Kenntnis verschiedener Parameter und zwar sowohl isoliert als auch in Wechselwirkung zueinander, aber auch darüber hinausgehend ästhetische, stilistische und formale Kenntnisse, die dann die Erwartung generieren.

Dies geschieht sowohl innerhalb des kompositorischen Prozesses als auch beim Musizieren und beim Hören.

Was ist denn so ein Musikstück? Zunächst eine wahllose Sammlung verschiedener Informationen, die sich mehr und mehr unter den genannten Aspekten von Ästhetischem, Formalem, Harmonischem, Farblichem etc. konkretisieren.

Nehmen wir den uns allen bekannten Anfang des 1. Satzes der V. Sinfonie von Ludwig van Beethoven. Es kommt der Ton *g* über mehrere Oktaven gestreut, aber in eher tiefer Lage, Streicher mit beiden Klarinetten – alles offen, alles ist möglich. Dann noch einmal, damit sind die Auswahlmöglichkeiten schon minimal reduziert, das geht nach dem dritten *g* und dem anschließenden *es* so weiter.

Also: Je weiter ein Stück voranschreitet, desto geringer werden die Möglichkeiten der Auswahl, oder anders gesagt: desto zwingender wird der weitere Verlauf.

Also nichts mehr als eine fallende Terz, mit deren Erscheinen uns zu allem Überfluss nicht einmal brauchbare harmonische und rhythmische Informationen geliefert werden, obwohl der Auftakt als dreimaliges *g* auf einen ihm folgenden Grundton verweist, was das *es* aber eben nicht ist. Auch wenn das widersprüchlich sein mag, ich verstehe das als die Manifestation des Vagen.

Nach dieser ersten Gruppe von vier Anschlägen kommt eine Pause. Sie dient, wie in der Sprache, dem Aufbau von Spannung: Wie geht es weiter? Es folgt keine Pointe, sondern eine Sequenzierung der Gruppe, dann wieder eine Pause, dann eine Verdichtung, die schließlich im öffnenden Halbschluss mündet.

Mit diesem Beginn legt der Komponist eine Fährte aus, der wir durch das gesamte Werk hindurch folgen können, wenn wir sie als Fährte erkannt haben.

Es ist diese Terz, die Beethoven komponiert und die die ganze Sinfonie steuert. An deren Ende haben wir begriffen, dass diese V. Sinfonie – sehr verharmlosend gesagt – eine höchst kunstvolle Studie über dieses entscheidende, weil belebende Intervall der Dur-Moll-Tonalität ist.

So ein Anfang ist ja zauberhaft: Was macht denn nun der Komponist mit dem zunächst ganz Offenen? Vielleicht wollte Karlheinz Stockhausen diesen Zustand im Zusammenhang mit seinen Gruppenkompositionen bewahren, innerhalb derer es ja immer Überraschungen bezüglich der erscheinenden Töne und der sie umgebend gestaltenden Parameter gibt.

Manchmal ist das auch enttäuschend. Für mich ist der 1. Satz des II. Streichquartetts von Alexander Borodin eine solche Enttäuschung, denn das, was er aus der Erfindung generiert, liegt unter der Erwartung, die ich an diesen Anfang habe.

Und manchmal ist ein solcher Beginn derart offen, dass aus ihm überhaupt keine Erwartung erwächst, wie etwa der Anfang des Songs *Wish you where here* von Pink Floyd.

Denn: Spannend wird es doch da, wo ein Komponist auf die Erwartungen des kennenden Hörers reagiert und mal kleinere, mal größere Abweichungen hineinkomponiert.

Viele Musik von Joseph Haydn ist dafür beispielhaft. Wenn man etwa sieht, wie die Komposition eines Menuetts bei Joseph Riepel gelehrt wird, dann lässt einen so ein unscheinbares Haydn-Menuett stauen und manchmal schmunzeln. Das, was Riepel in seiner 1752 veröffentlichten Schrift *Anfangsgründe*

der *musicalischen Setzkunst* und darin im Abschnitt »Von der Tactordnung« über die formale Gestaltung eines Menuetts schreibt, lässt sich nur schwerlich auf ein Menuett, wie das aus der Sonate für Klavier in G-Dur (Hob. XVI.27), übertragen.

Auch der Zeitgenosse Carl Philipp Emanuel Bach spielt, besonders in seinem Œuvre für Tasteninstrumente, hier die entscheidende Rolle des inspiriert überraschenden Abweichlers: Die Unsicherheit des Beginns wird zum Programm eines Stückes. Ein Beleg hierfür findet sich etwa in seiner *Fantasia* fis-Moll, Wq 67 aus dem Jahre 1787.

Um dies begreifen zu können, muss man verstehen, dass wir nicht, wie eines unserer gerade mal nicht wohlgezogenen Kinder, nur hören, was wir hören wollen – vielmehr ist dieses »Wollen« gekoppelt an ein »Was wir hören können«. Das meint, inwieweit wir in der Lage sind, in ein komplexes Gebilde einzudringen.

Bevor ich diese Gedanken in Richtung der Arbeit mit Lehramtsstudierenden konkretisiere, möchte ich noch kurz auf die besondere und aus meiner Sicht beispielhafte Situation an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt am Main in Bezug auf die Fächer »Hörschulung« und »Musiktheorie« eingehen.

Beide Fächer sind an dieser Hochschule personell getrennt. Den Vorteil sehe ich darin, dass der analytische Zugriff auf musikalische Phänomene aus zwei verschiedenen Perspektiven mit unterschiedlichen Herangehensweisen geschehen kann bzw. geschieht.

Natürlich wird in meinem Unterricht gehört, gespielt und gesungen; ebenso wie bei meinem Kollegen für Hörschulung auch Aspekte der Theorie benannt und in ihren Zusammenhängen erklärt werden.

Es ist jedoch die unterschiedliche Priorisierung, die diese Trennung interessant macht und für Studierende sehr gewinnbringend ist. Das schließt nicht aus, dass es zwischen uns Lehrenden einen regen inhaltlichen Austausch gibt, der bis in die ergänzende Planung konkreter Themen bestimmter musikalischer Teilaspekte geht.

Wie eben schon angedeutet, sehe ich hier mit dem Blick auf dieses Thema einen Aufgabenbereich des Faches Musiktheorie: Um in Bezug auf die Qualität des klingenden Materials und die daran gerichteten Bedürfnisse angemessen hören zu können, bedarf es aus meiner Sicht der Befähigung des analytischen Zugriffs.

Die Erfahrung mit dem folgenden Modell kommt von meiner Arbeit mit Studierenden, die ich über einen Zeitraum von vier Semestern in einer festen Kleingruppe unterrichtete. Diese Kleingruppen werden üblicherweise von mir für alle Kollegen eingeteilt, ich achte dabei u. a. auch auf die Instrumente, die die Studierenden im Hauptfach haben, um Gruppen zu bekommen, mit denen etwa Improvisationen nicht allzu schwierig durchzuführen sind.

Wir arbeiten in verschiedenen Stufen. Nachdem Grundlagen analytischer Werkzeuge besprochen und probiert wurden, erarbeiten wir nach ca. fünf Unterrichtseinheiten eine gebundene Improvisation und schränken diese stilistisch auf die Zeit der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts ein.

Zum Beispiel geschieht dies über die sogenannte Pachelbel-Sequenz, die sowohl ein skalengebundenes melodisches als auch ein deutlicheres harmonisches Modell abbildet.

Dieses Modell wird zunächst am Klavier gespielt und wiederholt. Nach dem ersten Durchlauf kommt ein Instrument dazu und hat die Aufgabe, die Dauern im Sinne einer melodischen Gestalt so zu verdichten, dass eine Beschleunigung entsteht, die jedoch genügend Raum für die Ergänzungen der folgenden hinzukommenden Instrumente lässt. So geht das dann weiter und daraus entstehen Variationen über ein Ostinato.

Die Aufgabe ist nicht einfach zu bewältigen, da die Ausführenden in zwei zeitliche Richtungen agieren müssen. Sie müssen hören, was der oder die Vorangegangene gerade spielt und müssen gleichzeitig überlegen, wie ihre nächste Verdichtung aussehen könnte, die wiederum genug Raum für Nachfolgendes lässt. Also: empfangen – filtern – verarbeiten – reagieren.

Nachdem alle gespielt haben, setzt sich das Klavier, das bis dahin immer sein Modell wiederholt hat, auf das vorangegangene Stadium und verdichtet es erneut. Alle Folgenden müssen nun gleichzeitig spielen, hören und entwerfen, wobei dies nicht nur das eigene Instrument, sondern auch immer die anderen umfasst. Nach einigen Runden gibt es gegenseitige Kritik. Hier müssen die Mitwirkenden benennen, was sie gelungen fanden und was nicht, das heißt, sie müssen sich erinnern und in der Lage sein, die Erinnerung in Worte zu fassen.

Wohlgemerkt: Wir sprechen hier nicht über die Kritik, die etwa die Mitglieder eines Streichquartetts anhand eines vorliegenden Notenmaterials äußern, wir sprechen über den konstruktiven Umgang mit einer verflüchtigten Improvisation!

Ich mache damit sehr gute Erfahrungen, denn in den Besprechungen werden Dinge thematisiert, die auf anderes übertragbar sind, etwa Fragen der Lautstärke, der Kombination bestimmter Instrumente, Schwierigkeiten anderer Instrumente, die Klanglichkeit in unterschiedlichen Lagen bestimmter Instrumente, die Verteilung harmonischer Aufgaben in primär melodischen Zusammenhängen etc.

Das kritische Hören wird also zum unmittelbaren Bestandteil des Musizierens – wie gesagt: mit Hilfe einer Improvisation und mit Instrumenten, die wir in Kompositionen jener Zeit/Epoche selten bis gar nicht als Kombinationen vorfinden. Damit werden die Bereiche musizieren – hören – bewerten – reflektieren – benennen abgedeckt. Die Ergebnisse, gerade mit Blick auf instrumentenspezifische Merkmale, werden dann schriftlich festgehalten.

Im nächsten Schritt, zwei oder drei Sitzungen später, beginnen wir mit vierstimmigen Choralsätzen. Zunächst werden Melodie und Bass vorgegeben, die Mittelstimmen werden dann von den Studierenden ergänzt, die Aufgabe lautet, diese Ergänzungen mit Hilfe des Klaviers zu machen.

Bekannt sind dann schon diverse Stimmführungsregeln, aber auch stilistisch legitime Regelverstöße, etwa wenn sie der Textausdeutung dienen.

Die Ergebnisse werden, wenn möglich mit wechselnden Stimmverteilungen, gesungen. Die Studierenden lernen so etwas über die Qualität einer Stimme, über die Verteilung von Sprüngen und Schritten, über Richtungen, Eigenständigkeit, harmonische Färbungen etc.

Darauf aufbauend gilt es als nächstes, fehlende Stimmen ohne Zuhilfenahme des Klaviers zu ergänzen, das heißt, die Studierenden müssen die zu lesenden Noten im Sinne eines harmonisch-metrischen Gefüges verstehen lernen. Um dem eine Hilfe zu geben, sprechen wir über das, was eine Stimme im Kontext der Dur-Moll-Tonalität an harmonischen Qualitäten zu leisten hat und wie jede melodische Linie aus ihrer harmonischen Umgebung nachvollziehbar wird. Dies ergänzt die Erfahrungen, die wir zuvor mit der Improvisation gemacht haben.

Ich denke, dies ist der größte qualitative Sprung, oft geht das auch schief und die Studierenden sind überrascht von dem, was sie da geschrieben haben. In den folgenden Sitzungen stehen dann weniger das eigene Musizieren als vielmehr unterschiedliche Analyseansätze im Zentrum. Unter anderem folgt eine Beschäftigung mit der musikalischen Figurenlehre, den Affekten und der musikalischen Rhetorik. Für mich ist es immer besonders erfreulich, wenn ich die Rückmeldung erhalte, dass die praktischen Erfahrungen in solche Reflexionen mit einfließen.

Dies mit dem Vorausgegangenen verbindend, geht es im nächsten Schritt darum, einen vorgelegten Notentext befragend zu lesen und zu befragen. Gerne nehme ich hierfür ein Klavierstück, zum Beispiel eines von C. P. E. Bach wie etwa seine oben erwähnte Fantasie fis-Moll, in der es permanente Überraschungen gibt, wie plötzliche Wechsel der Tonarten, des Affektes, der Manieren, der Lautstärken oder auch des Tempos. Dieses Stück wird nicht gehört, sondern gelesen und besprochen.

Erst ganz zum Schluss hören wir es, die dazugehörige Aufgabe lautet, die Stellen zu markieren, die sich anders anhören als erwartet. Eine weitere Station erfolgt im Rahmen der Thematik »Modulation«, hier ist das eigenständige Komponieren kleiner Charakterstücke für die Besetzung der Gruppe gefordert. Zunächst wird besprochen, was ein Charakterstück als solches definiert und wie sich überhaupt musikalische Charaktere abbilden lassen.

Ich lege hier Wert darauf, dass die Studierenden die Stücke mit der Hand schreiben. Denn ich finde, ein jeder Musiker und eine jede Musikerin sollten zumindest ein einziges Mal die Erfahrung machen, wie es sich anfühlt, Noten von Hand zu formen, wie man mit dem Widerstand des leeren Notenpapiers umgeht, wie man einen Raum auf dem Papier verteilt, wie man ein Instrument transponierend notiert etc.

Im letzten Semester wagen wir uns dann an den Ausschnitt einer romantischen Partitur heran. Ich beginne meist mit ausgewählten Liedern von Robert Schumann, besonders seine Vertonung des Heine-Gedichts »Am leuchtenden Sommermorgen« aus dem Zyklus *Dichterliebe* bietet im Hinblick auf typische Aspekte einer »sprechenden« Harmonik im 19. Jahrhundert ausreichend Material. Auch hier gilt es, das Stück zunächst zu lesen und zu besprechen, bevor es gehört wird. Dann werden wiederum die markierten Abweichungen von der Erwartung ausgetauscht. All dies geschieht immer am Notentext, den es zu befragen gilt, denn darin findet sich das, was Komponisten wollten und wollen.

Dies sind innerhalb der vier Semester die letzten Übungen, die in diese Richtung gehen. In den weiterführenden Modulen bauen wir darauf auf, etwa, wenn wir grafische Partituren als Fixierung möglicher Tendenzen thematisieren, wenn wir Seminare mit stilistisch gebundenen Satzlehreanteilen anbieten oder auch im Rahmen etwa eines Instrumentationskurses.

In diesem Zusammenhang lässt sich der genannte Weg natürlich auch hervorragend umdrehen: Ein Musikstück wird gehört und die Aufgabe lautet, kein Hörprotokoll, sondern eine zeichenbasierte grafische Partitur zu erstellen. Diese Grundlagen und die damit einhergehende Fähigkeit zur Abstraktion brauchen wir für unsere weitere Arbeit mit den Studierenden unbedingt.

All die genannten Stationen sind aus meiner Sicht wichtig, gerade in der Arbeit mit Lehramtsstudierenden, deren berufliche Tätigkeit eine vermittelnde sein wird.

Angehende Musiklehrerinnen und Musiklehrer sollen in der Lage sein, mit ihren zukünftigen Schülerinnen und Schülern das kompetente Hören zu erlernen, zu erproben und zu übertragen, sie sollen mit den Schülern improvisieren und vielleicht sogar komponieren können, und dies immer unter Einbeziehung der verschiedenen Perspektiven für die Annäherung an Musik. Sie sollen befähigt werden, das hörende Lesen, das lesende Hören, das Analysieren des Gehörten, das Musizieren und Benennen und schließlich

das kritische Befragen zu beherrschen und weiterzugeben. Sie sollen erkannt haben, dass jede einzelne Note ein sehr komplexes Gebilde sein kann, in keiner Umgebung isoliert ist, weder in der Zeitlichkeit noch im Raum.

Unsere Aufgabe sehe ich darin, die Studierenden im Umgang mit den Werkzeugen so zu schulen, dass sie eigenständig in der Lage sind, das Geflecht eines Musikstückes aus unterschiedlichen methodischen und analytischen Perspektiven heraus zu durchdringen, in eine denkbare Ordnung zu bringen und erkannte Gestaltungsprinzipien auf Stilkopien oder eigene Improvisationen oder Kompositionen zu übertragen.