

Ulrich Kaiser

„Es hört doch jeder nur, was er versteht“

Gedanken zum Thema Musiktheorie und Hörerziehung

Es ist mir nicht bekannt, woran Johann Wolfgang von Goethe dachte, als er diesen schönen Aphorismus niederschrieb, mich erinnert er jedenfalls unweigerlich an meinen Unterricht im Fach „Gehörbildung“. Einige Erfahrungen, die mich zur Suche nach Verbesserungen geführt und zur Modifizierung meines Unterrichts veranlaßt haben, werde ich Ihnen im folgenden schildern (I).¹ Anschließend werde ich einen Bezug zu neueren Erkenntnissen der Musikpsychologie herstellen (II) und zuletzt eine inhaltliche Skizzierung der Begriffe „Gehörbildung“ und „Höranalyse“ versuchen (III).

I. Ein nachhaltiges Erlebnis waren für mich die Jungstudierenden im Alter von 14 bis 18 Jahren am Julius-Stern-Konservatorium in Berlin. Als frischgebackener Lehrbeauftragter war ich sehr überrascht, als ich bemerkte, daß viele dieser instrumental hochbegabten Jungstudierenden noch nicht in der Lage waren, auch nur einfachste einstimmige Tonfolgen oder Melodien zu notieren. Den Gehörbildungsunterricht begann ich mit Übungen zum Erkennen von Intervallen und rhythmischen Einheiten sowie mit „Zahlensingen“ (Rousseau), um ein Erleben von Toncharakteren im Sinne Handschins zu ermöglichen. Gleichzeitig begann ich mit der Vermittlung von Tonsatzkenntnissen und besprach am Klavier einige elementare Sequenztypen. Die Grundformen der Modelle wurden dabei immer über Vor- und Nachspielen (mit Blick auf die Tasten) in einfachen Tonarten geübt und ihr satztechnisches Funktionieren erläutert. Anschließend sollten die gespielten Wendungen notiert werden, wobei ich in dieser Phase besonderen Wert auf absolute Stille legte. Bei Bedarf war zwar noch der Blick auf die Tastatur, aber eben nicht mehr eine Orientierung an real erklingender Musik möglich. Die nächste Aufgabe bestand darin, aus der für den Instrumentalunterricht geübten Literatur jene Passagen zu suchen, die sich mit Hilfe der im Unterricht behandelten Modelle angemessen beschreiben ließen. Parallel dazu wurden die Jungstudierenden aufgefordert, am Klavier eigene Diminutionsideen auszuprobieren und Versionen einer Mitstudentin bzw. eines Mitstudenten durch Nachspielen zu wiederholen. Dadurch entstanden Kettenimprovisationen, in denen eine Fülle von Diminutionsmöglichkeiten zu jeweils einem musikalischen Topos entwickelt wurde, z.B.

1 Meine im Bärenreiter-Verlag erschienene zweibändige *Gehörbildung* (mit einem Formkapitel von H. Fladt im Aufbaukurs), die über 1400 originale Literaturbeispiele und viele Arbeitsvorschläge zum Thema enthält, ist das Ergebnis dieser Entwicklung und eine schriftliche Niederlegung meiner zehnjährigen Unterrichtstätigkeit an Musikschule und Musikhochschule (Ulrich Kaiser, *Gehörbildung – Satzlehre, Improvisation, Höranalyse. Ein Lehrgang mit historischen Beispielen*, 2 Bände, Grundkurs und Aufbaukurs, jeweils mit CD, Kassel 1998).

zweistimmige Quintfallsequenz in imperfekten Konsonanzen (Terzen):



zweistimmige Quintfallsequenz in imperfekten Konsonanzen, diminuiert (1:4) und mit abschließender Kadenz:



mögliche Diminutionen zum Modell als Kettenimprovisation bzw. -nachspiel:



Auf diese Weise ergaben sich – ursprünglich ungewollt – im Tonsatzunterricht „echte“ Gehörbildungssituationen, da der Blick auf die Tasten für die Nachspielenden nicht immer frei war und sich oftmals das Gehörte nur über die Vorstellung des Verklungenen wiederholen ließ. Hatte jemand einmal „keine Ideen“ zur Diminution, deutete ich ein originales Literaturbeispiel zum Weiterführen oder Variieren an. Sehr erfreulich nahmen sich auch die Notationsergebnisse aus: Die Mehrheit der zuvor gespielten Sequenzen konnte im Anschluß an eine Kettenimprovisation aus dem Gedächtnis notiert werden. Es entwickelte sich aus dem Tonsatzunterricht ganz ungezwungen ein Gehörbildungsunterricht mit mehrstimmigen Gestalten.

Die in diesen Gruppen gesammelten Erfahrungen wirkten sich auch auf meinen Unterricht in den instrumental- und schulpädagogischen Studiengängen aus. Es war für mich eine Erkenntnis, daß Studierende in der Gehörbildung durchaus in der Lage sein können, relativ große Abschnitte auswendig nachzuspielen, während sie gleichzeitig noch an kurzen und verhältnismäßig einfachen Gehördiktaten scheitern. Ich erinnere mich z.B. daran, daß am Schluß einer Stunde, in der ich mit den Studierenden durch Vor- und Nachspiel die Exposition und Durchführung des ersten Satzes der Sonate Nr. 1 in C, Hob. XVI:1 von Joseph Haydn erarbeitet hatte, alle Gruppenteilnehmer (drittes Semester, Diplommusikerziehung Klavier) diese immerhin knapp 40 Takte auswendig und z.T. sogar transponiert am Klavier spielen konnten. Aus diesem Grunde machte ich es mir zur Angewohnheit, Notate von Höraufgaben erst zu fordern, wenn ein zu erkennendes Beispiel als Ganzes in irgend einer Form reproduziert worden war. Durch Anweisungen, die im Unterricht behandelten Beispiele erst im Anschluß an die Stunde zu notieren oder Anfänge der augenblicklich geübten Instrumentalliteratur aus dem Gedächtnis aufzuschreiben usw., isolierte ich die „Notationskunde“ von den Problemen des Nachsingens bzw. -spiels in meinem Unterricht zu einem eigenständigen Lernbereich.

Ein weiteres Phänomen hat mich damals sehr erstaunt: Obwohl Studierende bereits in der Lage sein können, am Klavier charakteristische Sinneinheiten zu spielen und über das Hören zu wiederholen, werden diese nicht mehr erkannt, wenn sie in Orchesterbesetzung von einem Tonträger erklingen. Es besteht sozusagen keine lineare Verbindung zwischen den Hörleistungen, die im Umgang mit real klingender Musik vorhanden sind, und denen, die sich im Unterricht in der Arbeit am Klavier zeigen. Ich versuchte, diesem Problem methodisch durch Hausaufgabencassetten zu begegnen, auf denen sich Ausschnitte aus der Instrumental- bzw. Orchesterliteratur befanden, die in irgend einer Form in direkter Beziehung zum Unterricht standen. Nach einer Unterrichtseinheit zu dem Sequenzmodell, das als „Pachelbel-Kanon“ allgemein bekannt ist und seit Carl Dahlhaus auch als „Parallelismus“ bezeichnet wird, vergab ich ein paar Wochen später Hausaufgabencassetten, auf denen eine *La-Follia*-Variation von Arcangelo Corelli zu hören war. Die Arbeitsanweisung lautete: „Spiele das Hörbeispiel zur nächsten Stunde in einer beliebigen Tonart auswendig am Klavier und notiere es in einer anderen Tonart deiner Wahl.“ Die anfänglichen Ergebnisse waren erstaunlich: Mehr als die Hälfte der Studierenden erkannten auf der Aufnahme nicht, was sie als Modell im Unterricht bereits am Klavier geübt und verstanden hatten, andere vermuteten einen falschen Topos, und nur sehr wenige waren ohne Anleitung in der Lage, eine Verbindung zwischen den bereits gelernten Inhalten und der Hör-aufgabe herzustellen. Als Aufgabe meines Gehörbildungsunterrichts sah ich es daher an, eine sorgfältige Nachbereitung der Hausaufgabencassetten zu gewährleisten: „Woran hätte ich was erkennen können? Wie nehme ich wahr, wenn ich absichtslos zuhöre, und worauf kann ich meine Aufmerksamkeit richten, wenn ich analytisch hören möchte?“ Ziel meines Unterrichts war es also nicht, Höraufgaben durch Wiederholung lediglich abzufragen, sondern Anleitungen zu geben, wie auf eine spezifische Art Musik wahrgenommen werden kann (wie ja auch der Instrumentalunterricht keine eigentliche Übestunde, sondern eine Anleitungsstunde ist). An dieser Stelle zeigte sich nun ein Problem, das ich als allgemein und weniger als fachspezifisch ansehen würde: Es gab viele engagierte Studierende, die bereit waren, sich mit den Inhalten auch außerhalb des Unterrichts auseinanderzusetzen. Bei ihnen ließ sich fast immer eine Verbindung von Spielen, Theorie und Wiedererkennen herstellen. Es gab aber auch andere, die durch ihre Arbeitshaltung eine solche Entwicklung nicht ermöglichen. Wenn aber prinzipiell verstandene Inhalte nicht auf ein abrufbares Niveau gebracht, Übungen und Hausaufgaben nicht oder nur ungenügend reflektiert dargeboten werden usw., bin ich heute der Überzeugung, daß in diesem Fall Gehörbildungsunterricht auf Dauer ebenso sinnlos ist, wie ein Instrumentalunterricht ohne häusliches Arbeiten und Musizieren sinnlos wäre oder eine Schwimmstunde bei jemandem, der nicht bereit ist, ins Wasser zu gehen oder seine Arme zu bewegen.

II. Für das Hören und Verstehen vieler Werke abendländisch artifizierender Musik ist das Gedächtnis von besonderer Bedeutung. Aber wie läßt sich das Gedächtnis im Gehörbildungsunterricht effektiv trainieren? In der Musikpsychologie wird davon ausgegangen, daß die Kapazität des für das aufmerksame Hören so wichtigen Kurzzeitgedächtnisses begrenzt ist, unabhängig davon, ob Buchstaben, Zahlen oder akustische Informationen erinnert werden sollen. Seit Miller² wird allgemein angenommen, daß die Gedächtnisspanne des Kurzzeitgedächtnisses 7 +/- 2 Ereignisse umfaßt. Diese Kapazitätsgrenze kann jedoch umgangen werden, wenn zu memorierende Ereignisse als größere Sinneinheiten identifiziert werden können (chunking). Indem aber einzelne Buchstaben als Worte bzw. Sätze oder, auf Musik übertragen, indem Töne als Intervalle, Melodien, Akkorde, Kadenzen, Sequenzen, Formteile oder als andere signifikante Strukturen erkannt werden können, reduziert sich der Speicherbedarf, weil die größeren Ein-

2 G. A. Miller, *The Magic Number Seven, Plus Minus Two. Some Limits on our Capacity for Processing Information*, in: *Psychological Review* 1956, Nr. 63, S. 81–97.

heiten wiederum als Einzelereignis verarbeitet werden. Das, was wir beim analytischen Hören also wahrnehmen, ist in hohem Maße davon abhängig, welche erlernten und im Langzeitgedächtnis gespeicherten Wahrnehmungsschablonen, Schemata oder Prototypen uns zur mentalen Informationsverarbeitung zur Verfügung stehen.³ Erkenntnisse solcher Art veranlassen Wilfried Gruhn z.B. dazu, Verstehen als „Erkennen von etwas als etwas“⁴ zu definieren, Herbert Bruhn, „Musikhören [...] als eine Art erfahrungsgeleitetes Problemlösen“⁵ zu beschreiben, und Helga de la Motte-Haber, als Ziel der Wahrnehmung „die Konstruktion von Sinnbildern“⁶ anzunehmen. Vor diesem Hintergrund käme dem Gehörbildungsunterricht in erster Linie die Aufgabe zu, Problemlösungsstrategien zum kognitiven Umgang mit Musik zu entwickeln bzw. mentale Repräsentationen für das bewußte Hören von Musik aufzubauen.

Die eingangs erwähnte „Quintfallsequenz“ zeigt eine einfache Wahrnehmungsschablone für tonale Musik. Im zweiten Satz der Sinfonie in G-Dur, Hob. I:27 von Joseph Haydn wirken das harmonische Modell „Quintfallsequenz“ und der Wechsel des Tongeschlechts „Dur-Moll“ als Kontraste und ermöglichen in Verbindung mit dem Wahrnehmungsschema „Exposition/Reprise“ das Erkennen des Formteils „Durchführung“. Schemata sind nicht starr und fest, sondern erweisen sich beim Hören als abstrakte, in hohem Maße modifikationsfähige und untereinander verknüpfbare Wahrnehmungshilfen. Das simple Lautstärkeschema „leise–laut–leise–laut“ in Verbindung mit dem Instrumentationsschema „leise = Wenige“ und „laut = Viele“ ist z.B. ein hilfreiches mentales Modell zum formanalytischen Hören von Expositionen sinfonischer Kopfsätze der Wiener Klassik⁷, das sich mit vielen weiteren sinngebenden Vorstellungen verknüpfen läßt. Es lohnt sich, darüber nachzudenken, wie viele Entwicklungsmöglichkeiten ein zukünftiger Unterricht haben könnte, der nicht nur die klassischen Gehörbildungsparameter Rhythmus, einstimmige und mehrstimmige Gestalten usw., sondern auch andere Themen wie Lautstärkeverläufe, Instrumentationscharakteristika, Formschemata, Ereignisdichte, vielleicht sogar so heikle Themen wie musikalische Charaktere (unter Berücksichtigung historischer Stimmungen) und emotionale und psychologische Qualitäten berücksichtigen würde.

Geht man davon aus, daß sich Wissen langfristig besser speichern läßt, wenn es zuerst „figurativ“ bzw. ablauforientiert gelernt und erst anschließend in „formales“ bzw. abstrahierendes Wissen überführt wird⁸, halte ich ein im wörtlichen Sinne „Be-greifen“ von Modellen, die Praxis am Instrument und Improvisationen in der Gehörbildung für notwendig. In meinem Gehörbildungslehrgang empfehle ich Gehördiktate daher nicht nur aus unterrichtspraktischen, sondern auch aus lerntheoretischen Erwägungen erst nach dem Auswendigspielen und -lernen von charakteristischen Literaturbeispielen. Allein die Möglichkeit zur individuellen Reproduktion ist eine sehr günstige Voraussetzung, um einerseits den Aufbau konkreter Hörvorstellungen zu fördern und andererseits aus figurativ Erlerntem über Reflexion abstrakt bzw. formal repräsentiertes Wissen zu gewinnen. Es ist in diesem Zusammenhang auffällig, daß beinahe alle historisch bekannten Komponistenpersönlichkeiten ihre hervorragenden Hörfähigkeiten schon sehr früh am Klavier entwickeln konnten. Für den Gehörbildungsunterricht ergibt sich daraus die Schwierigkeit, daß beim Darstellen harmonischer Abläufe insbesondere

3 Vgl. hierzu die Beiträge von Herbert Bruhn *Tonpsychologie – Gehörpsychologie – Musikpsychologie sowie Begabung und Lernen* in: Herbert Bruhn / Rolf Oerter / Helmut Rösing (Hg.), *Musikpsychologie. Ein Handbuch*, Hamburg ³1997, insbesondere S. 445/446 und S. 542.

4 Wilfried Gruhn, *Der Musikverstand*, Hildesheim usw. 1998, S. 29.

5 Bruhn, *Begabung und Lernen*, in: Bruhn/Oerter/Rösing (Hg.), *Musikpsychologie*, S. 542.

6 Helga de la Motte-Haber, *Handbuch der Musikpsychologie*, Laaber 1985, S. 116.

7 Ulrich Kaiser, *Gehörbildung – Satzlehre, Improvisation, Höranalyse. Ein Lehrgang mit historischen Beispielen*, Band 1, Kassel ²1999, S. 219–226.

8 Vgl. hierzu Gruhn, *Der Musikverstand*, S. 54 und S. 111–124.

Nichtpianisten oftmals ihre instrumentenspezifischen Hemmungen erst überwinden müssen, ehe sie die Möglichkeiten des Klaviers für die Gehörbildung nutzen können (und ich persönlich, für den das Klavier im Studium immer nur ein Nebenfachinstrument war, darf hier wirklich aus Erfahrung sprechen). Andererseits kann gerade das Spielen ohne Noten für Anfänger in der Gehörbildung eine Erleichterung sein, weil der Blick auf die Tastatur fortwährend möglich ist.

III. Im Hinblick auf das Gesagte ist eine Trennung zwischen Gehörbildung und Musiktheorie nicht sinnvoll, da an der Bildung von Wahrnehmungseinheiten für Musik immer auch musiktheoretisches Wissen beteiligt ist. Aus diesem Grunde möchte ich die Erläuterungen und Hilfen zum Tonsatz und zur Analyse auch als substantielle Bestandteile meines Gehörbildungslehrgangs verstanden wissen. Es ist Aufgabe des Gehörbildungs- und Musiktheorieunterrichts, den bewußten Umgang mit Musik zu fördern, die Wahrnehmungsfähigkeit zu schärfen und ein tieferes kognitiv-emotionales Verständnis für Musik zu ermöglichen. Deswegen kann ein Unterschied zwischen Gehörbildung und Musiktheorie in der Praxis auch nur in methodischer Hinsicht bestehen, wobei mir eine kritische Auseinandersetzung mit einigen Methoden in beiden Bereichen dringend geboten erscheint.

Ein Grundproblem der Verständigung über Gehörbildung liegt in ihrer Geschichte⁹: Vieles entstammt einem pädagogischen Bemühen, das sich von der Hexachordlehre des Guido von Arezzo über die Gesangsbildungslehre von Pfeiffer/Nägli bis zum Kinderlied musikalischer Früherziehung und zu den Gesangsübungen des schulischen Musikunterrichts verfolgen läßt. Dagegen zeugen für den Schulmusikunterricht höherer Altersstufen nach dem Zweiten Weltkrieg unterschiedliche konzeptionelle Neuorientierungen wie „Unterweisung im Musikhören“ (Venus 1969)¹⁰ und „Auditive Wahrnehmungserziehung“ (Frisius 1972)¹¹ von dem prinzipiellen Unbehagen bei der Beantwortung der Frage, welche Inhalte und Verfahrensweisen im Musikunterricht zu bevorzugen seien. Prägend für die institutionelle Musikerziehung im außerschulischen Bereich ist die Definition Mackamuls¹² geworden: Nach ihm bildet „Gehörbildung“ das propädeutische Fach zur „Höranalyse“, beide Bereiche werden als Teilaspekte einer umfassenden „Hörerziehung“ angesehen. Diese Tendenzen in der Hörerziehung erfordern sehr unterschiedliche Anteile an musiktheoretischem Wissen. Die Spanne erstreckt sich dabei von der „Auditiven Wahrnehmungserziehung“ auf der einen Seite, deren Unterweisungsziel, die hörbare Umwelt bewußt wahrzunehmen bzw. „zu genießen, zu kritisieren, zu verändern“ (H. von Hentig)¹³ nahezu voraussetzungslos in Angriff genommen werden kann, bis zum institutionellen Ausbildungsfach „Gehörbildung“ auf der anderen, deren Musikdiktat als exakte schriftliche Fixierung musikalischer Sachverhalte ganz spezifische Kenntnisse voraussetzt und das ich deshalb erst im Zuge einer fortgeschrittenen Professionalisierung für sinnvoll halte. Zwischen diesen beiden Polen bewegt sich die „Höranalyse“, die schon im Anfangsstadium der Ausbildung auf vielen Ebenen möglich ist und sich bis zur konkreten Bezeichnung musikalischer Sachverhalte und technischen Erklärung ästhetischer Wirkungen vertiefen läßt. Nur in der letztgenannten, anspruchsvollsten Ausprägung leistet dabei die Höranalyse eine die verschiede-

9 Vgl. hierzu Ulrich Kaiser, Artikel *Gehörbildung*, in: *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*, Sachteil, Band 3, Kassel 1995.

10 Dankmar Venus, *Unterweisung im Musikhören*, Wuppertal 1969, verbesserte Neuausgabe Wilhelmshaven 1998.

11 Rolf Frisius, *Musikunterricht als auditive Wahrnehmungserziehung*, in: E. Kraus (Hg.), *Musik in Schule und Gesellschaft*, Mainz 1972.

12 Roland Mackamul, *Gehörbildung*, 2 Bände, Kassel 1969, 1993, Einführung.

13 Zit. nach: Wilfried Gruhn, Artikel *Hörerziehung*, in: Siegmund Helms / Reinhard Schneider / Rudolf Weber, *Neues Lexikon der Musikpädagogik*, Kassel 1994, S. 109.

nen Wahrnehmungsweisen zusammenfassende Beschäftigung mit Musik, und ich bin deswegen nicht der Meinung, daß Gehörbildung generell als propädeutisches Fach zur Höranalyse angesehen werden sollte. Im Gegenteil halte ich Gehörbildung für eine technisch sehr anspruchsvolle Art musikalischer Wahrnehmung, und es bleibt zu überlegen, in welchen Studiengängen sie eine angemessene Form der Hörerziehung darstellt und in welchen Fachrichtungen auf sie zugunsten einer allgemeineren höranalytischen Beschäftigung mit Musik verzichtet werden kann.

Für die professionelle Musikausbildung (Hochschulen, Konservatorien und Studienvorbereitende Abteilungen der Musikschulen) schlage ich vor, Analyse/Höranalyse als einen Bereich zu etablieren, in dem ein Hör- und Leseverständnis für Musik bzw. ein bewußter und differenzierender Umgang mit Kompositionen aller Epochen gefördert wird. Aus dieser Beschäftigung kann der Bereich Tonsatz/Gehörbildung erwachsen, die Beschäftigung mit „Re-Produktionen“ historischer Kompositionen, oder wie es Goethe einmal so wunderschön in bezug auf das Malen formuliert hat: „Man sieht die Höhe, die der Künstler erreicht hat, nicht lebhafter, als wenn man versucht, ihm einige Stufen nachzuklettern.“ In den Bereich Tonsatz/Gehörbildung gehören darüber hinaus auch die Vermittlung von Fertigkeiten im Arrangieren, Anleitungen zu kleineren Improvisationen und alles, was sich unter der Bezeichnung „musikalisch handwerkliche Fähigkeiten“ im positiven Wortsinn subsumieren läßt.

Abschließend möchte ich noch kurz eine Erklärung dafür geben, warum sich in meinem Lehrwerk keine atonalen Gehördiktate finden: Kompositionen der zweiten Wiener Schule oder in ihrer Tradition stehende Werke z.B. lassen sich sowohl im Rahmen einer „Auditiven Wahrnehmungserziehung“ als auch in der „Höranalyse“ thematisieren. Das allgemeine Versagen der typischen Gehörbildungsmethoden wie Nachsingen, Nachspielen und Gehördiktate an dieser Musik hingegen ist für mich ein Indiz dafür, daß hier zum einen die Parameter Rhythmus und Tonhöhe wegen ihrer Komplexität einem exakten Erfassen entgegenstehen, und daß zum anderen z.B. für harmonische Gestalten und Verläufe in atonalen Kompositionen noch keine geeigneten „Wahrnehmungsschablonen“ entwickelt werden konnten. Die Ratlosigkeit in der Gehörbildung korrespondiert also mit einer Ratlosigkeit in der Musiktheorie, ein „Erkennen von etwas als etwas“ scheint nicht möglich zu sein, weil sich das zweite „etwas“ der Gleichung nicht befriedigend spezifizieren läßt. Damit möchte ich nicht ausschließen, daß durch zukünftige Entwicklungen musikalischer Analyse eine Gehörbildung ermöglicht werden wird, die dem Gegenstand inhaltlich und unterrichtspraktisch angemessen ist.

Einen sehr interessanten Ansatz in bezug auf atonale Klavierkompositionen konnte ich in Stuttgart bei Frau Irene Matz kennenlernen. Ihre „Klangskizzen“ haben mich überzeugt in dem Bemühen, auch solche Werke durch Reproduktion in den Unterricht zu integrieren, obgleich ich ihre „Klangskizzen“ im Hinblick auf die vorgeschlagene terminologische Differenzierung nicht als Gehörbildung, sondern als eine spezielle Form der Höranalyse bezeichnen würde. Daß Irene Matz diesen Umgang mit Neuer Musik entwickeln konnte, liegt nicht zuletzt auch daran, daß ihr in Stuttgart eine Einzelbetreuung der Studierenden in mit zwei Tasteninstrumenten ausgestatteten Räumen möglich war. Meine Gehörbildungsmethodik habe ich dagegen an Gruppen entwickelt, die aus vier bis fünf Studierenden bestanden, und mit Sicherheit gibt es andernorts Zustände, deren unterrichtspraktische Auswirkungen alle methodischen Überlegungen dominieren. Leider können inhaltliche Fragen in der Hörerziehung nicht unabhängig von hochschulpolitischen Bedingungen gedacht werden, und ich bezweifle, daß die derzeitige finanzielle Ausstattung der meisten Hochschulen eine Verbesserung der Situation zuläßt. Es bleibt zu hoffen, daß sich durch das Engagement der Lehrenden an den musikalischen Ausbildungsstätten die formalen Voraussetzungen für eine sinnvolle Arbeit in Musiktheorie/Hörerziehung sichern lassen.