

GMTH Proceedings 2006

herausgegeben von
Florian Edler, Markus Neuwirth und Derek Remeš

Musiktheorie und Vermittlung

herausgegeben von
Ralf Kubicek

Bericht über den 6. Jahreskongress der
Gesellschaft für Musiktheorie
Weimar 2006

Erschienen als Band 2 in der Schriftenreihe
Paraphrasen – Weimarer Beiträge
zur Musiktheorie

herausgegeben von der
Hochschule für Musik FRANZ LISZT Weimar
(Redaktion: Jörn Arnecke)

Druckfassung: Georg Olms Verlag, Hildesheim 2014
(ISBN 978-3-487-15134-2)



Dieser Text erscheint im Open Access und ist lizenziert unter einer
Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.



This is an open access article licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Markus Jans

Ästhetische Implikationen der Satzlehre In Tönen denken – über Töne nachdenken und reden

Der Titel der Sektion II, *Ästhetische Implikation der Satzlehre*, lässt eine Vielzahl von Vorstellungen und Erwartungen zu. Wir sind im Zusammenhang mit unserer Berufstätigkeit vertraut mit ästhetischen Explikationen, gegebenenfalls auch Komplikationen. Alles Implizite aber wird als Vorhandenes zwar akzeptiert, ist aber kaum Gegenstand der Betrachtung, noch weniger ist es Bestandteil methodisch-didaktischer Dispositionen.

Wir wissen auch, woran das liegt. Stefan Rohringer hat in seinem denkwürdigen Vortrag¹ 2002 in München darauf hingewiesen. Er sprach von der Kluft zwischen ästhetisch-integraler Wahrnehmung von Musik und ihrem sprachlich-analytischen Nachvollzug. Es war von der Aporie die Rede, von der Ausweglosigkeit angesichts der Inadäquanz der beiden Wahrnehmungsweisen.

Wir sind uns alle bewusst, dass dieselbe Inadäquanz auch in anderen Bereichen unserer Tätigkeit zum Tragen kommt. So wissen wir aus eigener und aus der Erfahrung mit Studierenden, dass Satzübungen, in denen alle gegebenen Regeln erfüllt sind und alles ‚richtig‘ gemacht wurde, nicht notwendigerweise auch das Idiom eines gewünschten Stiles treffen und damit, um es freundlich auszudrücken, musikalisch eher unbefriedigend ausfallen. Ja, man gewinnt bisweilen den Eindruck, dass das Richtige geradezu der Feind des Guten sei.

Ich möchte in meinem Einleitungsreferat versuchen, auf die Hintergründe der genannten Schwierigkeiten zunächst theoretisch einzugehen, und danach auf Ideen zu sprechen kommen, wie diesen Schwierigkeiten begegnet werden kann. Ich werde dies tun anhand meiner eigenen Erfahrungen mit dem Kontrapunktunterricht im Stilbereich des 16. Jahrhunderts.

Um meine wahrnehmungstheoretischen Erörterungen auf dem Boden des *common sense* zu verankern, beginne ich mit einer für die meisten von uns vertrauten Erfahrung:

¹ Vortrag »Musiktheorie und ästhetische Differenz«, gehalten auf dem 2. Kongress der GMTH: *Musiktheorie: Begriff und Praxis*, 11.–13. Oktober 2012, Hochschule für Musik und Theater München.

Radfahren.

Das Gleichgewicht zu halten ist nur möglich, wenn man in Bewegung ist. Beim Losfahren aus dem Stand ist es am schwierigsten. Um nicht gleich auf die Gegenseite zu kippen muss man mit dem Standfuß möglichst vorwärts anschieben. Einmal in Bewegung, muss man den Lenker gerade halten. Hin-und-her-Wackeln ist unbedingt zu vermeiden. Um der Fliehkraft entgegenzuwirken, ist bei Kurven eine leichte seitliche Neigung gegen das Kreiszentrum zu empfehlen.

Alle Radler unter uns könnten diesen Text ohne weiteres fortsetzen und mit vielen weiteren Regeln und Anweisungen vervollständigen. Wir wissen sehr genau, welche Körpergefühle hier beschrieben sind und auch, welche Konsequenzen das Nichtbeachten der guten Ratschläge haben kann. Ebenso wissen wir, dass selbst der lernbegierigste Anfänger nach Anhören dieser Anleitung nicht hingehen, aufsteigen und davon radeln kann. Beschreibung und Vorschriften nützen ihm wenig, genau genommen gar nichts.

Es wäre möglich, den eingangs gelesenen Text auswendig zu lernen. Weil Auswendiglernen ein Lernen ist, hätte man dann etwas gelernt. Man könnte den Text sogar so gut lernen, dass man in der Lage wäre, dessen Inhalt mit anderen Worten wiederzugeben. Man hätte sich den Text dann angeeignet, man hätte sich dessen Inhalt verfügbar gemacht, so, dass er als internalisiert bezeichnet werden könnte; man besäße ihn als ein Wissen. Das Gelernte wäre überprüfbar, richtige und falsche Antworten wären unterscheid- und vom Lehrer bewertbar. Der Lernende aber hätte das, was der Text beschreibt und zum Inhalt hat, nicht wirklich verstanden und wäre nicht fähig, die beschriebene Tätigkeit Radfahren praktisch umzusetzen. Er würde mit seinem Wissen nicht weniger häufig umfallen als einer, der ohne dieses auf's Fahrrad steigt und probiert, bis er's kann. Wissen, heißt das, ist nicht gleich Wissen.

Hingegen ist es so, dass einer, der durch Fahren und Fallen gelernt hat, wie er das Gleichgewicht halten und in die Kurven liegen kann, den Inhalt des eingangs gelesenen Textes in eigene Worte fassen könnte, ohne ihn zuvor gekannt zu haben. Er hätte eine Fähigkeit erlangt und könnte darüber berichten, könnte das Körpergefühl beschreiben und könnte die Beschreibungen anderer bestätigen, er könnte sie entsprechend der

eigenen Erfahrung gar ergänzen oder modifizieren. Er könnte Regeln aufstellen und gute Ratschläge erteilen. Und er würde merken, dass der verbale Austausch mit anderen für die eigene Praxis profitabel sein kann. Die gemachte Erfahrung würde ihm gar erlauben, sich bestimmte Situationen oder Handlungsweisen erst vorzustellen, um sie danach zu testen und zu realisieren.

Aus dem bisher Gesagten möchte ich die folgenden drei Aspekte hervorheben und theoretisieren:

1. Die Fähigkeit Fahrrad zu fahren, basiert auf einer Verbindung von Körper-, Raum- und Bewegungswahrnehmung mit besonderer Herausforderung des Gleichgewichtssinnes. Jeder dieser Wahrnehmungsweisen und Körpertätigkeiten entspricht eine bestimmte Aktivität in bestimmten Gehirnregionen. Das koordinierte Zusammenspiel dieser Wahrnehmungsebenen ist unabdingbare Voraussetzung für das Erwerben der Fähigkeiten. Der Wissenschaftsphilosoph und Erkenntnistheoretiker Michael Polanyi thematisierte die Bereiche nichtsprachlicher Fähigkeiten 1967 in seinem Buch *The Tacit Dimension*. Er führt darin den Begriff des *tacit knowing* ein. Damit ist ein Wissen gemeint, das nicht über Sprache oder Formeln erlangt und vermittelt werden kann. Es ist ein Wissen *sui generis*, das dem formulier- oder formalisierbaren Wissen jedoch in keiner Weise nachsteht, sondern diesem vielmehr vorausgeht und zu Grunde liegt. »*We can know more than we can tell.*«, so lautet Polanyis schlichter Satz. Georg Hans Neuweg, Professor für Berufspädagogik in Linz, hat 1999 in seinem Buch *Könnerschaft und implizites Wissen* Polanyis Theorie insbesondere für die Belange der Pädagogik, Didaktik und Methodik fruchtbar gemacht. Von ihm stammt auch die Übertragung von *tacit knowing* in »implizites Wissen«. Ich halte mich im Folgenden an diesen Begriff, nicht zuletzt, weil er auch einen Bezug zum Titel der Sektion herstellt.

2. Wer fahren gelernt hat, kann sich mit anderen, die fahren können, in Worten über das Fahren unterhalten. Wenn Fähigkeiten einmal erworben sind, so können sie auch durch andere Ausdrucksweisen, die wiederum anderen Gehirntätigkeiten und -regionen zugehören, reflektiert und beschrieben werden. Die Mitteilung darüber kann durch Zeichen, Töne, Sprache, Gestik oder Pantomime erfolgen. Das heißt, dass unsere Gehirne

Analoga erzeugen können. Wir sind in der Lage, zwischen verschiedenen Erfahrungsebenen und Wahrnehmungsweisen zu vermitteln, sie zu reflektieren und in andere Erfahrungsbereiche zu übersetzen.

3. Geübte Radfahrer können sich gegenseitig Tipps geben und weiterhelfen. Eine erworbene Fähigkeit kann erweitert und perfektioniert werden. Das kann durch zusätzliche Übung geschehen, also bereichsimmanent. Es kann aber – und das ist das Wunderbare an unseren Gehirnen – auch durch Anregung aus den Analogbereichen geschehen. Solche Anregungen können von außen, also von Zweit- und Drittpersonen her einfließen, oder sie können – und das ist noch wunderbarer – aufgrund der gemachten Erfahrungen auf ein mögliches Handeln hin projiziert und dann umgesetzt werden.

Die Neurophysiologen und Gehirnforscher Hanna und Antonio Damasio sind dieser Möglichkeit der inneren Vergegenwärtigung nachgegangen. Nach ihrer Auffassung dient diese Fähigkeit evolutionshistorisch wohl dem Vermeiden schlechter Erfahrungen, also dem Schutz der Person. In zweiter Linie aber gestattet sie dem Menschen, sich etwas vorzustellen, das über die bereits gemachte Erfahrung hinausgeht, das heißt, etwas zu erfinden.

Übertragen auf die Wahrnehmungsarten von Musik heißt dies:

Zum ersten Punkt: Integral-ästhetische Wahrnehmung basiert auf einer Verbindung von mehreren, gleichzeitig aktivierten Wahrnehmungsebenen und damit Gehirntätigkeiten. Das wiederholte Zusammenspiel dieser Tätigkeiten führt zu implizitem Wissen, das sich in den meisten Fällen einer vollständigen sprachlich-analytischen (oder mathematisch-formalisierten) Explikation entzieht. Das so erlangte Wissen, heißt dies, ist mit Worten oder Zahlen nur beschränkt vermittelbar.

Zum zweiten: Der sprachlich-analytische Nachvollzug ist möglich, erwünscht und notwendig. Er ist aber, und das ist ganz wichtig, an die integral-ästhetische Wahrnehmung als Voraussetzung gebunden. Anders gesagt: Sinnvoll über Musik reden kann nur, wer schon über implizites musikalisches Wissen verfügt. Dasselbe gilt, wenn es darum geht, das, was ein anderer über Musik sagt, zu verstehen.

Zum dritten: Der von Drittpersonen oder aus der eigenen Phantasie induzierte ›Vorvollzug‹ neuer Möglichkeiten setzt ebenfalls implizites Wissen voraus. Musik erfinden kann nur, wer schon etwas darüber weiß. Beziehen wir das Gesagte auf unseren Fachbereich, so ergeben sich daraus die folgenden Konsequenzen:

Wir tun gut daran, in unserem Unterricht bei Punkt 1 anzufangen. Die erste Aufgabe muss sein, das implizite Wissen der Studierenden, dort wo es bereits vorhanden ist, aktiv einzubeziehen und dort, wo es noch fehlt, zu fördern und zu erweitern. Es sollte in jeder Phase Voraussetzung und Bezugspunkt sowohl der Satzübungen als auch der Analysen sein. Konkret heißt dies, dass dort, wo dieses Wissen nicht bereits vorhanden ist, in aller erster Linie Hör-, Tast- und Singerfahrungen vermittelt werden müssen.

Insgesamt geht es darum, das bereits erlernte *Denken in Tönen* verfügbar und das noch nicht erlernte *Denken in Tönen* erst einmal zu ermöglichen und aufzubauen. Erst danach und darauf bezogen soll die Reflexion einsetzen. Je mehr ein Student an implizitem Wissen besitzt, desto mehr wird sich für ihn sowohl in der Analyse als auch bei Stilübungen praktisch von selbst ergeben. Und je mehr er implizit weiß, desto leichter wird es ihm fallen, sich Neues und bisher Ungehörtes vorzustellen.

Das alles ist, ich weiß, nicht neu.

Giovanni Andrea Bontempi berichtet in seiner *Historia musica* von 1695 aus eigenem Erleben über die Ausbildung, die er als Knabe und junger Mann in der *Cappella Sistina* bei seinem Lehrer Virgilio Mazzocchi genossen hat. Diese Information scheint mir wichtig genug, um sie detailliert wiederzugeben. Die römischen Singschulen verpflichteten die Schüler jeden Vormittag zu

- einer Stunde »*cantar cose difficili e malagevoli*«, dem Singen von schwierigen und unbequemen Sachen;
- je einer Stunde »*esercizio del Trillo e de'passaggi*«, dem technischen Üben und improvisieren Lernen von Verzierungen und Passagen;
- einer Stunde »*studi delle lettere*«, Lesen, Schreiben, Grammatik, Rhetorik, Dialektik, Literatur und

- einer Stunde »*ammaestramenti ed esercizi del canto*«, Gesangskunst, Technik und Vortrag, mit dem Lehrer und vor einem Spiegel: »[...] um sich zu vergewissern, keine unpassenden Bewegungen zu machen, weder bezüglich Ausdruck, noch bezüglich Stirn, Augenbrauen oder Mund.«

Nach der Mittagspause ging es weiter mit

- einer halben Stunde »*ammaestramenti alla teorica*«, dem Unterricht in Musiktheorie;
- einer weiteren halben Stunde »*nel contrapunto sopra il canto fermo*«, dem improvisierten Kontrapunkt zu einem Cantus firmus, dann
- einer Stunde »*mettere in opera i documenti del contrapunto sopra la cartella*«, dem zu-Papier-Bringen von Kontrapunktübungen, dann nochmals
- einer Stunde »*lettere*«, und für den Rest des Arbeitstages dann mit dem »*esercitarsi nel suono del clavicembalo, nella composizione di qualche salmo o motetto o canzonetta o altra sorte di cantilena, secondo il proprio genio*«, dem Improvisieren auf dem Cembalo und dem Komponieren eines Psalms, einer Motette, einer Canzonette oder irgend eines anderen Vokalstücks.

So sah ein Arbeitstag aus, wenn die Schüler im Hause blieben. Ab und an wurde aber das Haus auch verlassen und man ging hinaus zur Porta Angelica, nahe dem Monte Mario, wo man in einer natürlichen Arena sein eigenes Echo vernehmen und dadurch sein Singen mit eigenen Ohren überprüfen und kontrollieren konnte.

Zwei Stunden waren täglich für die »*lettere*«, und sechs bis sieben Stunden für die Musik reserviert. Und das während mehrerer Jahre. Im Bereich der musikalischen Tätigkeiten arbeitete man vorwiegend an der Musikausübung, also am *Denken in Tönen*, für das Nachdenken und das *Reden über Töne* war deutlich weniger Zeit vorgesehen. Dieses Zeit- und Aufwandsverhältnis galt auch für den Bereich, der heutzutage im Theorieunterricht untergebracht ist: Satzübung, Komposition, Theorie. Viele Zeugnisse aus dem 16. und 17. Jahrhundert lassen annehmen, dass die Unterweisung primär über das Tun stattgefunden hat. Zarlino und andere Theoretiker hatten zwar eine breite Rezeption, daneben aber sind uns Unterrichtswerke überliefert, die die Improvisation als Basis der

Komposition lehren. Hervorgehoben seien hier Fray Thomás de Sancta María fürs 16. und Johannes Nenning alias Spiridon fürs 17. Jahrhundert.

Bontempis Schilderung und die eben erwähnten Werke mögen hier als *partes pro toto* dienen. Nach allem, was uns überliefert ist, haben wir guten Grund anzunehmen, dass die Ausbildung von Musikern bis ins späte 19. Jahrhundert vorwiegend über die Vermittlung und Förderung impliziten Wissens stattgefunden hat, nämlich über das Singen, Spielen, Improvisieren und schließlich Komponieren. Es ist hier nicht der Ort, um auf die Gründe des Traditionsverlustes einzugehen. Es genügt, festzustellen, wohin uns dieser geführt hat. Ich denke, wir sind uns einig, dass unser Theorieunterricht – nicht anders als ehemals – die Aufgabe hat, den Studierenden zu ermöglichen, ihr eigenes musikalisches Handeln und dasjenige der Komponisten, deren Werke sie studieren, zu reflektieren und dadurch besser zu verstehen.

Wie gehen wir heute vor, um dieses Ziel zu erreichen?

Der Unterricht ist in der Regel geprägt von zwei Haupttätigkeiten, die gleichzeitig die primären Unterrichtsziele und Prüfungsanforderungen darstellen: Analysieren und Stilkopien anfertigen. Im Hinblick auf die Analyse wird die Hauptzeit damit verbracht, theoretische Systeme zu erlernen, die nachher an Kunstwerken verifiziert werden sollen. Im Hinblick auf das Anfertigen von Stilkopien wird ebenfalls von theoretischen Systemen ausgegangen. Für den Kontrapunkt des 16. Jahrhunderts werden den Studierenden immer noch feiner differenzierte Rezepturen und Regelwerke vorgesetzt. (Wenn es zu meiner Zeit, sagen wir, 150 Regeln für den Palestrina-Stil gab, so sind es heute vielleicht 800. Die Zahlen sind sicher inkorrekt, die Proportion hingegen stimmt). Mit diesem Regelwissen soll dann komponiert werden.

Das ist alles ganz schamlos übertrieben, ich weiß, und stimmt so gar nicht und ist trotzdem wahr. Ich bin der Letzte, der leugnen würde, dass in den vergangenen 35 Jahren sehr viel unternommen worden ist, um von den oben beschriebenen Pfaden wegzukommen. Aber ich weiß auch, dass diese an sehr vielen Orten immer noch froh beschritten, ja sogar neu gepflastert werden, aus was für Gründen auch immer.

Ich weiß dies und weiß es deshalb doch keineswegs besser. Wir sitzen alle im selben Boot. Ich möchte im nun folgenden zweiten Teil gerne von meinen Erfahrungen erzählen und ein paar Ideen vorstellen, die ich selber ausprobiert habe und die mir, wie ich finde, am Ende gangbare Wege öffneten. Ich möchte dabei den vielen, die sich im Verlaufe dieses Kongresses noch zum Thema äußern werden, nicht vorgreifen. Ich bin davon überzeugt, dass es eine allein seligmachende Methode ohnehin nicht gibt und bin deshalb begierig zu erfahren, welche Wege Andere sich erschlossen und was für Erfahrungen sie damit gemacht haben. Entsprechend meiner eingangs gemachten Einschränkung, konzentriere ich mich auf den Unterricht im Kontrapunkt der Vokalpolyphonie des 16. Jahrhunderts.

Nach Beendigung meines Studiums (1972) hatte ich mir geschworen: »Nie mehr Jeppesen.« Auch wenn ich das heute nicht mehr so apodiktisch sagen würde, so verstehe ich meinen damaligen Furor noch immer und stehe gerne dazu. Es kommt, so sehe ich das heute, nicht so sehr darauf an, was man benutzt, als vielmehr wie und wozu man es benutzt. Jeppesen, Daniel und Co. haben ihre großen Verdienste. Ihre Bücher sind brauchbar, solange sie als Reflexionen von implizitem Wissen verstanden werden. Nur taugen sie nicht zu dessen Erlangung. Als ich an der Schola Cantorum in Basel zu unterrichten begann, stellte sich die Anschlussfrage: Was denn anstelle? Als Lehrer für *historische* Satzlehre war ich gehalten, historisch vorzugehen. Ich las Fux und geriet, wie mir damals schien, vom Regen in die Traufe. Ich las Zarlino und suchte dort nach einem Ausweg. Ich verlegte mich auf die Linie, auf das *Soggetto*, auf dessen modale Wurzeln und auf die im *Soggetto* liegenden Potentiale der Imitation.

Damit ließ sich etwas anfangen. Die Beschäftigung mit dem *Soggetto* entpuppte sich als weites Experimentierfeld, das viel Spaß und Spannung und am Ende auch ein paar ganz gute Stückanfänge einbrachte. Um auch das Aufhören zu lernen, galt das Augenmerk danach der Kadenz. Mit Singen, Beschreiben und Analysieren gelangten die Studierenden zur Einsicht ins Grundsätzliche, und darüber hinaus zu einer ganzen Liste von Kunstgriffen, um die Zäsurstärken zu variieren. Damit waren Anfang und Ende der Formteile geklärt. Viel schwieriger war die Mitte. An ihr zeigte sich, was an Wissen fehlte. Sie ließ sich nicht einfach über die Linie erschließen,

da waren andere, wohl fühlbare, aber nicht formulierbare Gesetzmäßigkeiten am Werk. Klangfortschreitungen, so dachte ich, könnten maßgeblich sein, modellhaftes Verhalten vielleicht, um die Formteile zu füllen. Die Suche förderte das eine oder andere an Brauchbarem zu Tage, war aber im Resultat sehr unbefriedigend.

Irgendwann wurde mir bewusst, dass ich mit allen meinen Versuchen nicht viel anderes tat, als was Jeppesen auch getan hatte. Ich benutzte beziehungsweise missbrauchte die überlieferten Kompositionen dazu, um Regeln aufzustellen und Rezepte abzugeben, die es Studierenden ermöglichen sollten, etwas Ähnliches selber auch zu konstruieren. Die Resultate waren zunehmend regelkonform und musikalisch unbefriedigend, oder anders gesagt: sehr richtig und meistens sehr schlecht. Noch immer war ich überzeugt, dass nur das Erklärbare, das in Sprache und Regel Fassbare Geltung und Gültigkeit besaß, und ich war dem entsprechend unzufrieden.

Eine große Bereicherung für mich und meinen Unterricht war die Zusammenarbeit mit Leuten, die in dieselbe Richtung gehen wollten, mit meinem damaligen Lehrer Wulf Arlt und mit meinem langjährigen Kollegen und Freund Dominique Muller.

Die Entdeckung der drei- und vierstimmigen Improvisationsmodelle, wie sie bei Guilielmus Monachus beschrieben und im gesamten komponierten Repertoire der Zeit nachweisbar sind, gewährten in den achtziger Jahren neue und endlich auch handfeste Einblicke in die Mechanik und Logik der Klangprogression. Ihr Einbezug gab dem Unterricht neuen Schub. Endlich war der bis anhin noch fehlende Teil gefunden. Rückblickend stelle ich allerdings fest, dass ich mich auch in dieser Phase wiederum auf das Explizierbare beschränkte. Es genügte mir, den Studierenden die Mechanik und ihre Tücken zu erklären und sie damit dann Satzübungen machen zu lassen. Heute versuche ich das anders anzugehen. Zunächst wird gelernt, mit den Modellen singend und spielend zu improvisieren. Begleitet und ergänzt wird dies vom Singen und Spielen von überlieferten Sätzen, und erst allmählich werden Analyse und Komposition mit einbezogen.

Neue Akzente setzte Peter Reidemeister in den Neunzigern durch die Einführung des Hauptfachs *Theorie der Alten Musik* an der SCB, damals vorgesehen als ein Nachdiplomstudium. Das geplante Curriculum stellte selbstverständlich andere, deutlich erhöhte Anforderungen an die Studierenden, als dies im Pflichtfachbereich bisher der Fall war. Die inhaltlichen Erweiterungen führten ebenso selbstverständlich zu Grundsatzdebatten und beförderten die Diskussion über die Vorgehensweisen. Ohne damals die Theorie Polanyis zu kennen, kam es zur vermehrten Hinwendung zum »impliziten Wissen«. Um die mehrstimmige, imitatorische Improvisation auf dem Tasteninstrument zu erlernen, wurden zwei Wege beschritten. Einerseits wurden von einer großen Anzahl bestehender Kompositionen Klavierauszüge angefertigt und dann auswendig gelernt. Dies sollte das *Denken in Tönen* über das Hören, Sehen und über den Tastsinn fördern. Tatsächlich konnte auf diese Weise ein Repertoire an Gesten und Wendungen internalisiert werden, das, einmal verfügbar gemacht für eigene Gehversuche, bald auch schon für umfangreichere Erfindungen dienen konnte. Denselben Zweck hatten die Sing- und Spielübungen nach den Anweisungen des Fray Sancta María, die später dazukamen. Bei ihm finden sich Anleitungen zum Improvisieren von zwei- und dreistimmigen Kanons, und natürlich auch zu freien imitatorischen Sätzen.

Dieses Vorgehen zeigte gute, und damit meine ich: auch künstlerisch befriedigende Resultate. Die Fragestellungen zu Modus und Modalität, zur Praxis der *Ficta*, zu den Eigenheiten der Notation und den Problemen der Formbildung konnten aus den Übungen heraus entwickelt und dann unter Einbezug der historischen Quellen theoretisiert werden. Und: was für den Hauptfach-Unterricht neu angegangen und dort erprobt werden konnte, liess sich – *mutatis mutandis* – wiederum fruchtbar machen für den Pflichtfach-Unterricht.

Mit dieser verkürzten, auf die Darstellung wesentlicher Wegmarken beschränkten Übersicht über meinen persönlichen Werdegang im Kontrapunkt-Unterricht möchte ich keinesfalls anderen sagen, wie sie es machen sollten. Ich möchte damit lediglich illustrieren, wie eine Entwicklung aussehen kann, die erstens geprägt war vom steten Unbehagen über

die eingangs genannte Inadaequanz der Wahrnehmungsweisen, die aber zweitens ebenfalls geprägt war vom tradierten Anspruch nach allein seligmachender Explizitat, und die drittens an diesem Anspruch über viele Jahre immer wieder scheitern musste, bevor er auf das richtige Maß reduziert werden konnte.

Die sukzessive Befreiung wirkt sich in jeder Hinsicht positiv aus. Die unterschiedlichen Arten des Wissens, die Bereiche des *Ineffabilis* und des *Effabilis*, sind deutlich genug gegeneinander abgegrenzt, jeder kommt zu seinem Recht, und sie können in friedlicher Koexistenz voneinander profitieren, ohne einander dauernd zu überfordern.

Das Glück bis zum Ende aller Tage ist damit freilich nicht beschrieben. Was mich aber an der Geschichte begeistert, ist die Perspektive: Ich habe Grund zur Annahme, dass wir uns aus der eingangs erwähnten Aporie heraus bewegen können.

Literatur

- Bontempi (Angelini), Giovanni Andrea (1695), *Historia Musica, nella quale si ha piena cognitione della teorica*, [...] Perugia: Constantini, Reprint Bologna: Forni 1971.
- Damasio, Antonio/Hanna Damasio (2006), »Minding the body«, in: *Daidalos* 2006/135/3 (*JAAAS*), 15–22.
- Monachus, Guilielmus (o.J.), *De praeceptis artis musicae et practicae compendiosus libellus, (regolae contrapuncti anglicorum)*, Venedig: Bibl. di San Marco, Lat 336 (Contarini) coll.1581, hg. von Albert Seay in: *CSM* 11, AIM 1965.
- Neuweg, Georg Hans (1999), *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr- und lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Poanyis (= Internationale Hochschulschriften 311)*, Münster: Waxmann.
- Polanyi, Michael (1966), *The Tacit Dimension*, New York: Doubleday, Reprint Gloucester MA: Peter Smith 1983; vgl. auch: Neuweg 1999.
- Sancta Maria, Fray Thomas de (1565), *Arte de taner Fantasia*, Vallodolid; übers. und hg. von Almonte C. Howell Jr. und Warren E. Hultberg als: *The Art of Playing the Fantasia*, Pittsburg: Latin American Literary Review Press, 1992.
- Spiridion a Monte Carmelo (1670/71/75), *Nova Instructio* [...] 4 Bde., Bamberg 1670/71, Würzburg 1675, Reprint hg. von Eduardo Bellotti, Colledara: Andromeda 2003.

© 2014 Markus Jans (jans-thorpe@bluewin.ch)

Fachhochschule Nordwestschweiz

Jans, Markus (2014), »Ästhetische Implikationen der Satzlehre. In Tönen denken – über Töne nachdenken und reden« [Aesthetic Implications of Compositional Theory], in: *Musiktheorie und Vermittlung. Didaktik, Ästhetik, Satzlehre, Analyse, Improvisation* (GMTH Proceedings 2006), hg. von Ralf Kubicek, Hildesheim: Olms, 155–165.
<https://doi.org/10.31751/p.115>

SCHLAGWORTE/KEYWORDS: Denken in Tönen; Giovanni Andrea Bontempi; Knud Jeppesen; Palestrina style; Palestrina-Stil; Satzlehre; Soggetto; subject; thinking in tones

eingereicht / submitted: 10/09/2014

angenommen / accepted: 10/09/2014

veröffentlicht (Druckausgabe) / first published (printed edition): 2014

veröffentlicht (Onlineausgabe) / first published (online edition): 07/03/2022

zuletzt geändert / last updated: 15/09/2014